



EDUCAÇÃO
EM
FOCO

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM

PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS
ROGER GOULART MELLO
(Organizadores)



2020



EDUCAÇÃO
EM
FOCO

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM

PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS
ROGER GOULART MELLO
(Organizadores)



2020

2020 by Editora e-Publicar
Copyright © Editora e-Publicar
Copyright do Texto © 2020 Os autores
Copyright da Edição © 2020 Editora e-Publicar
Direitos para esta edição cedidos à Editora e-Publicar
pelos autores.

Editora Chefe

Patrícia Gonçalves de Freitas

Editor

Roger Goulart Mello

Diagramação

Roger Goulart Mello

Projeto gráfico e Edição de Arte

Patrícia Gonçalves de Freitas

Revisão

Os Autores

**EDUCAÇÃO EM FOCO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM, Vol 1.**

Todo o conteúdo dos artigos, dados, informações e correções são de responsabilidade exclusiva dos autores. O download e compartilhamento da obra são permitidos desde que os créditos sejam devidamente atribuídos aos autores. É vedada a realização de alterações na obra, assim como sua utilização para fins comerciais.

A Editora e-Publicar não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Conselho Editorial

Dr^a Cristiana Barcelos da Silva – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Dr^a Elis Regina Barbosa Angelo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Dr. Rafael Leal da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Dr. Fábio Pereira Cerdera – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Dr^a Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes

Dr^a Rita Rodrigues de Souza – Universidade Estadual Paulista

Dr. Helio Fernando Lôbo Nogueira da Gama – Universidade Estadual de Santa Cruz

Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Me. Doutorando Mateus Dias Antunes – Universidade de São Paulo

Me. Doutorando Diogo Luiz Lima Augusto – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Me. Doutorando Francisco Oricelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará

M^a Doutoranda Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco

M^a Doutoranda Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Me. Doutorando Milson dos Santos Barbosa – Universidade Tiradentes

M^a Doutoranda Jucilene Oliveira de Sousa – Universidade Estadual de Campinas

M^a Doutoranda Luana Lima Guimarães – Universidade Federal do Ceará

M^a Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina



2020

M^a Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia
Me. Daniel Ordane da Costa Vale – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Me. Gláucio Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense
Me. José Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro
M^a Luma Mirely de Souza Brandão – Universidade Tiradentes

2020 by Editora e-Publicar
Copyright © Editora e-Publicar
Copyright do Texto © 2020 Os autores
Copyright da Edição © 2020 Editora e-Publicar
Direitos para esta edição cedidos à Editora e-Publicar
pelos autores

Editora Chefe
Patrícia Gonçalves de Freitas
Editor
Roger Goulart Mello
Diagramação
Roger Goulart Mello
Projeto gráfico e Edição de Arte
Patrícia Gonçalves de Freitas
Revisão
Os Autores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação em foco [recurso eletrônico] : Desafios e perspectivas para o processo de ensino-aprendizagem 1 / Organizadores Patrícia Gonçalves de Freitas, Roger Goulart Mello. – Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2020.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-87207-35-3

1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Prática de ensino.
3. Professores – Formação. I. Freitas, Patrícia Gonçalves de, 1992-.
II. Mello, Roger Goulart, 1992-.

CDD 371.72

Elaborado por Ana Carolina Silva de Souza Jorge – CRB6/2610

Editora e-Publicar
Rio de Janeiro – RJ – Brasil
contato@editorapublicar.com.br
www.editorapublicar.com.br



2020



APRESENTAÇÃO


A Educação é sem dúvida alguma uma das áreas de maior importância para a sociedade. A partir desta perspectiva, é com grande satisfação que a **Editora e-Publicar** vem apresentar a obra intitulada “Educação em foco: Desafios e Perspectivas para o Processo de Ensino-Aprendizagem, Volume 1”. Neste livro, engajados pesquisadores da área de educação contribuíram com estudos, pesquisas e práticas educacionais.

Com a aspiração de contribuir para o desenvolvimento da educação enquanto campo de pesquisa e de promover uma melhor qualidade em função da aplicação de novas práticas no processo de ensino-aprendizagem, a presente obra promove diálogos acerca do currículo, formação de professores, metodologias de ensino, desafios e problemáticas da área da educação com abordagens metodológicas diversas, incluindo estudos de caso e experiências pedagógicas.

As pesquisas permitem desmistificar a ideia de que educar trata-se apenas a transferir conhecimentos através da exposição de novas abordagens, propostas e problemáticas enfrentadas pelos profissionais da educação e demais interessados da área, permitindo assim condições favoráveis para o desenvolvimento profissional e pessoal de todos os envolvidos com o segmento de educação.

Desejamos a todos uma excelente leitura!

Patrícia Gonçalves de Freitas
Roger Goulart Mello
Equipe e-Publicar



SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - A AFETIVIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

..... 13

João Alves da Silva Júnior
Mádson Francisco da Silva

CAPÍTULO 2 - A APREENSÃO DA LEITURA E DA ESCRITA: UMA EXPERIÊNCIA ANTERIOR A ESCOLARIZAÇÃO

..... 24

Karine Lima Verde Peixoto
Roberta de Abreu Peixoto
Maria de Fátima Bezerra
Fabia Geisa Amaral Silva

CAPÍTULO 3 - A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

..... 39

Pedro Thiago Chagas de Souza
Alexsandro Ferreira da Silva Filho
Ana Carolina Santos da Silva
Elienay Ferreira da Silva

CAPÍTULO 4 - A LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA REFLEXÃO ACERCA DA PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

..... 46

Andrelize Schabo Ferreira de Assis
Lucélia Miranda de Souza

CAPÍTULO 5 - A LITERATURA DE BRUNO LATOUR NA CONSTRUÇÃO DE FATOS CIENTÍFICOS: CONEXÃO DO ENSINO DE CIÊNCIAS COM AS BASES EPISTEMOLÓGICAS

..... 57

Anderson Clay Rodrigues

CAPÍTULO 6 - A MOTIVAÇÃO DA LEITURA PARA O DESENVOLVIMENTO DO EDUCANDO

..... 64

Beatriz Cardoso da Silva Souza
Renata Antero de Oliveira

CAPÍTULO 7 - ANÁLISE DOS DESAFIOS DOS PROFESSORES DA LÍNGUA PORTUGUESA EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA DOS ALUNOS DO 6º ANO DO COLÉGIO MUNICIPAL CUSTÓDIO SENTOSÉ, EM SENTO-SÉ BAHIA

.....76

Maiara Rodrigues Gama dos Santos Vasconcelos
Helisandra dos Reis Santos

CAPÍTULO 8 - APROXIMAÇÕES ENTRE O PENSAMENTO DIALÓGICO FREIREANO E A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS: FIOS CONDUTORES QUE CONTRIBUEM PARA A PRÁTICA EDUCATIVA CONTEMPORÂNEA

.....91

Jociana Maria Bill Kaelle
Marcelo Luiz Vergilio Ferreira
Eduardo Fofonca

CAPÍTULO 9 - ARISTÓTELES VS GALILEU: UMA ANÁLISE CRITERIOSA SOBRE O MOVIMENTO DOS CORPOS

.....102

Emerson Soares da Silva
Lucas da Silva Costa
Ádriel Dílan Jacinto Farias
Maria Carolayne Ordônio da Silva

CAPÍTULO 10 - AS CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA LITÚRGICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E PERCEPÇÃO DO SAGRADO

.....116

Fernando Batista de Campos
Francys Resstel Del Hoiyo

CAPÍTULO 11 - ASSIMILAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NA MATEMÁTICA: DISCUTINDO ATIVIDADES DE ENSINO

.....126

Severina Andréa Dantas de Farias

CAPÍTULO 12 - AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO ESTATÍSTICA NA SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

.....141

Lya Raquel Oliveira dos Santos
Antonia Dalva França Carvalho

CAPÍTULO 13 - CARACTERIZAÇÃO DOS EXPERIMENTOS TRABALHADOS NA ÁREA DO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS NAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELO PROAFE (PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO E ENSINO DO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE)

..... 154

Ericlys Luciano de Moraes Vasconcelos

Mayara Tavares Feitosa

Jailma Marques Barbosa

CAPÍTULO 14 - CURRÍCULO E CULTURA: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

..... 166

Joaquina Ianca Miranda

Renan Moura Cardoso

Alberto Damasceno

CAPÍTULO 15 – CURRÍCULO E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NA FORMAÇÃO DOCENTE NOS SERTÕES DE CRATEÚS

..... 174

Maria Letícia Veras Barros

Antônia Alana Claudino Sousa

Jaiane Araujo de Oliveira

CAPÍTULO 16 - DIÁLOGO ENTRE ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DA NEUROCIÊNCIAS E DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

..... 184

Evandro Luiz Ghedin

Alexandra Nascimento de Andrade

Tássia Cabral do Vale

CAPÍTULO 17 - DIFICULDADES ENCONTRADAS EM REALIZAR A INTEGRAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E QUÍMICA

..... 191

Maikon Moises de Oliveira Maia

Ayla Márcia Cordeiro Bizerra

CAPÍTULO 18 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PERSPECTIVA DOS ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE PE QUANTO À SUA IMPORTÂNCIA NA ESCOLA

..... 200

Natália Maria da Silva

CAPÍTULO 19 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS FEDERAIS

..... 213

Silvania Maria da Silva Gil

CAPÍTULO 20 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA E PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NA FASE INICIAL DA DOCÊNCIA

.....221

Aline Peixoto Vilaca Dias
Cristiana Barcelos da Silva
Jackeline Barcelos Corrêa
Carlos Henrique Medeiros de Souza

CAPÍTULO 21 - LUDICIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL: É POSSÍVEL ALFABETIZAR BRINCANDO?

.....230

Izabela Soares Abreu Ramos
Solange Alves de Oliveira-Mendes

CAPÍTULO 22 - O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DE MARIA MONTESSORI PARA A ESCOLA LUDOVICENSE

.....242

Raianna Maria Ramos Vaz
Rosyane de Moraes Martins Dutra

CAPÍTULO 23 - O ENSINO DA GEOGRAFIA E O ESTUDO DAS QUESTÕES SOCIOAMBIENTAIS: ABORDAGEM PARA FORMAÇÃO DA CIDADANIA

.....253

Helenize Carlos de Macêdo
Janiara Almeida Pinheiro Lima

CAPÍTULO 24 - O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: POTENCIALIDADES FORMATIVAS E TENSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

.....266

Kátia Costa Lima Corrêa de Araújo

CAPÍTULO 25 - O INCENTIVO À LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ATRAVÉS DA LITERATURA INFANTIL

.....280

Valdineia Alves dos Santos Matias
Christian Eduardo Campos da Silva
Rafael Francisco Braz

CAPÍTULO 26 - O *MENTORING* E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

.....293

Ronne Clayton de Castro Gonçalves
Fabiano Hector Lira Muller
Erinaldo Silva Oliveira
Rose Suellen de Castro Lisboa
Carlos Felipe dos Santos Eller
Mary Caroline Santos Ribeiro
Genilson Duarte de Souza

CAPÍTULO 27 - O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DURANTE A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS

.....301

Ellen Milena Batista Pontes
Thaize de Lima da Silva
Jaíne Macêdo Ferreira
Natália de Oliveira Melo

CAPÍTULO 28 - O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NO CHÃO DA ESCOLA: A VIVÊNCIA DE PROJETOS INTERDISCIPLINARES COMO ALTERNATIVA AO TRADICIONALISMO DA SALA DE AULA

.....316

José Marcio de Oliveira Santana
Maria Edna da Silva Pereira
Miky Wesley da Silva Santos

CAPÍTULO 29 - O USO DO SIMULADOR “*PROPRIEDADES DOS GASES*” COMO AUXILIADOR PARA A COMPREENSÃO DO CONTEÚDO ESTUDO DOS GASES

.....328

Selena Pedro da Silva
Suely de Oliveira Sousa
Mikel Nilcilândio de Sena
Francisco Suelânio Alves da Silva
Bruno Castro Barbalho

CAPÍTULO 30 - TÉCNICAS DE INGLÊS INSTRUMENTAL PARA AUXILIAR OS ALUNOS DE ENSINO MÉDIO PARA O ENEM

.....341

Bruna Maria Paz de Lira

CAPÍTULO 31 - ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA BNCC: REFLEXÕES SOBRE O EIXO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

.....351

Francisco Rafael Mota de Sousa
Mônica de Souza Serafim

CAPÍTULO 32 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A NECESSIDADE DE UMA FORMAÇÃO DE QUALIDADE PARA OS PROFESSORES

.....363

Kátia Maria de Aguiar Freire
Sheila dos Santos Brazil
Maria Durciane Oliveira Brito
Grazielly Stefany Pinto Fontinele
Sthefany dos Santos Brazil

CAPÍTULO 33 - A atuação do intérprete de Libras na disciplina de Ciências do Ensino Fundamental: dificuldades da função

.....374

Lucinalva de Souza

CAPÍTULO 34 - PERCEPÇÃO DA EVASÃO ESCOLAR DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19: UM ESTUDO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DE PERNAMBUCO

.....385

Matheus Valeriano da Silva
Hugo Augusto Sousa Soares
Erika Carlos Medeiros
Patrícia Cristina Moser

CAPÍTULO 35 – A INTERDISCIPLINARIDADE NA SALA MULTIFUNCIONAL: É DIA DE FEIRA!

.....396

Adrya Saile Barbosa Corrêa
Elaine Cristina Neves de Oliveira
Kleberon Almeida de Albuquerque



CAPÍTULO 1

A AFETIVIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

João Alves da Silva Júnior, Graduando do curso de letras do Centro Universitário da Vitória de Santo Antão – UNIVISA

Mádson Francisco da Silva, Professor Executor Mestre I do Grupo Ser Educacional

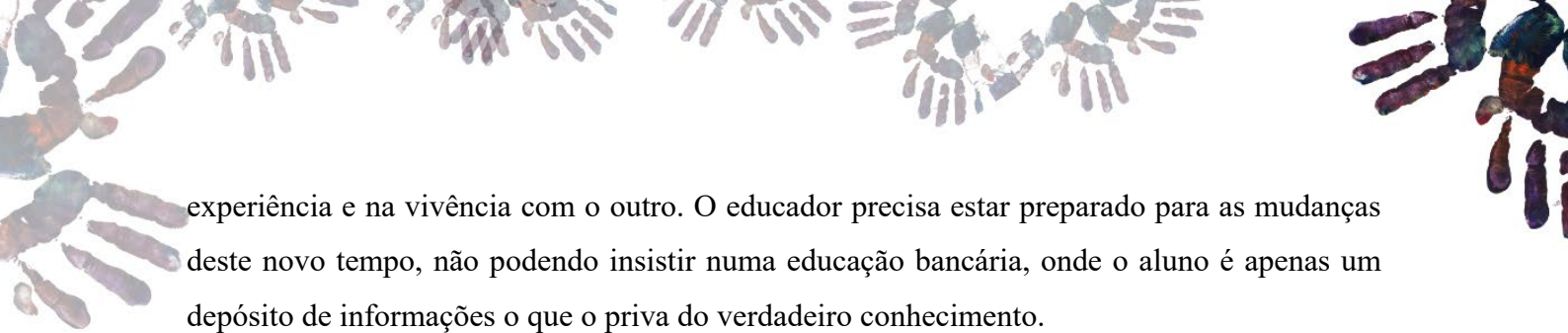
RESUMO

A formação inicial de professores é um ato humanizador e ao mesmo tempo muito desafiante, mas quando se trabalha a afetividade nesse processo de formação, ela se torna mais prazerosa e ele necessitará dela para uma prática pedagógica mais efetiva, pois irá se deparar com outras vidas que esperam sempre o seu melhor. Essa formação se dá através de um encontro entre a prática e a teoria que é vivenciada no âmbito escolar que por sua vez, é o principal campo de atuação dos/as professores/as formados/as e em formação. O presente artigo apresenta um estudo realizado com professores e professoras que estão em formação cursando licenciaturas em português, história e geografia, mas que já atuam no ensino básico, objetivando compreender e analisar a importância da afetividade na formação de professores, compreendendo a importância da afetividade nesse processo de formação. Metodologicamente elegeu-se a pesquisa qualitativa e os dados obtidos se deram por meio dos questionamentos aplicados na empírica e na revisão da literatura. Como resultados e discussões aponta-se a importância da afetividade na formação inicial dos docentes e o quanto ela pode auxiliar a sua prática pedagógica, proporcionando um ensino de qualidade, com autonomia, transformando e libertando os sujeitos das amarras ideológicas as quais são impostas todos os dias.

Palavras-chave: Formação de professores, Afetividade, Prática pedagógica, Educação transformadora.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz uma reflexão sobre a importância da afetividade na formação inicial de professores. Tendo por objetivos analisar a importância e a contribuição da afetividade no processo de formação inicial de professores e compreender como a afetividade poderá refletir em sua prática pedagógica. A formação docente requer preparo, compromisso e dedicação, é um trabalho que exige identificação com a profissão, pois não há prosperidade naquilo que fazemos sem gostar, parte de uma dimensão cultural onde só ensinamos aquilo que fazemos. A forma de ensinar dos dias atuais é bem diferente daquela de 20 anos atrás, por exemplo, pois a educação não pode nos privar da dúvida, da criticidade, da liberdade e das inquietações, tudo isso é necessário para que haja um ensino transformador pautado na



experiência e na vivência com o outro. O educador precisa estar preparado para as mudanças deste novo tempo, não podendo insistir numa educação bancária, onde o aluno é apenas um depósito de informações o que o priva do verdadeiro conhecimento.

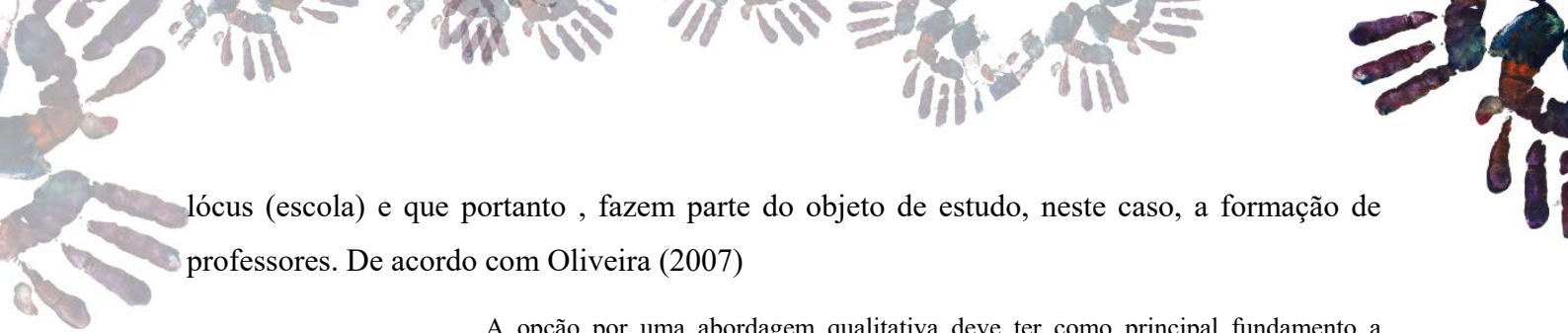
Desta forma, compreende-se que não se pode insistir numa educação que não esteja aberta para inovações, para o novo, para a descoberta e isso é sem dúvidas um dos maiores obstáculos para o aprendizado afetivo, pois o docente se fecha para essa nova realidade de ensino, onde alguns educadores insistem num método inadequado e ao mesmo tempo fortalece um ensino que não desperta a vontade do aluno em querer estudar e aprender. No entanto, educar é uma tarefa contínua e requer conhecimento, prática, pesquisa e afetividade. Para formar pessoas é preciso estar sempre em busca de conhecimento, é uma atividade contínua e precisa-se fazer bem porque educar é um ato de amor, humanização e emancipação das pessoas para que a transformação do mundo aconteça (FREIRE, 2016, 2014, 2011). Nessa perspectiva é necessário que os professores saibam a importância de ser ter uma boa formação inicial, pois ela possibilitará uma prática pedagógica mais eficaz e coletiva, desenvolvendo assim um ensino que vise uma aprendizagem que será levada para toda a vida. É preciso proporcionar uma educação que desperte no aluno a vontade de pensar, refletir, e analisar, fazendo ele ir além, fazendo-o construir o seu futuro pautado naquilo que ele já aprendeu e naquilo que ele ainda vai aprender e descobrir, tendo a consciência que ele não aprende só na escola, mas também fora dela e o que o espaço escolar é uma oportunidade dele se humanizar no mundo.

DESENVOLVIMENTO

METODOLOGIA

A metodologia é o caminho que se percorre para a obtenção dos resultados e a concretização dos objetivos de uma pesquisa. Por isso, para o desenvolvimento deste estudo, realizou-se um levantamento bibliográfico, definido por Gil (2007, p.65) como “a pesquisa desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Buscando maior compreensão acerca das abordagens teóricas em torno do objeto investigado.

Metodologicamente, a pesquisa tem enfoque qualitativo por permitir a interação entre variáveis na complexidade dos sujeitos, onde é possível analisar e identificar dados que não podem ser mensurados numericamente. Apesar deste artigo ter um viés bibliográfico, eletambém tem uma dimensão de campo, uma vez que há sujeitos que estão atuando em um



lócus (escola) e que portanto , fazem parte do objeto de estudo, neste caso, a formação de professores. De acordo com Oliveira (2007)

A opção por uma abordagem qualitativa deve ter como principal fundamento a crença de que existe uma relação entre o mundo real, o objetivo concreto e o sujeito; portanto, uma conexão entre a realidade cósmica e o homem, entre a objetividade, ou mais precisamente, na abordagem qualitativa, o pesquisador deve ser alguém que tenta interpretar a realidade dentro de uma visão complexa, holística e sistêmica. (OLIVEIRA, 2007, p.60)

Ou seja, o método qualitativo, permitirá um acesso mais elevado e efetivo às informações que foram prestadas, possibilitando olhares diferenciados para as investigações que se sucederão ao decorrer deste artigo. Dentro da opção pela pesquisa qualitativa, foi-se realizado um estudo bibliográfico em torno da afetividade na formação docente e da educação, para que nos servisse de incentivo e reflexão em torno do objeto.

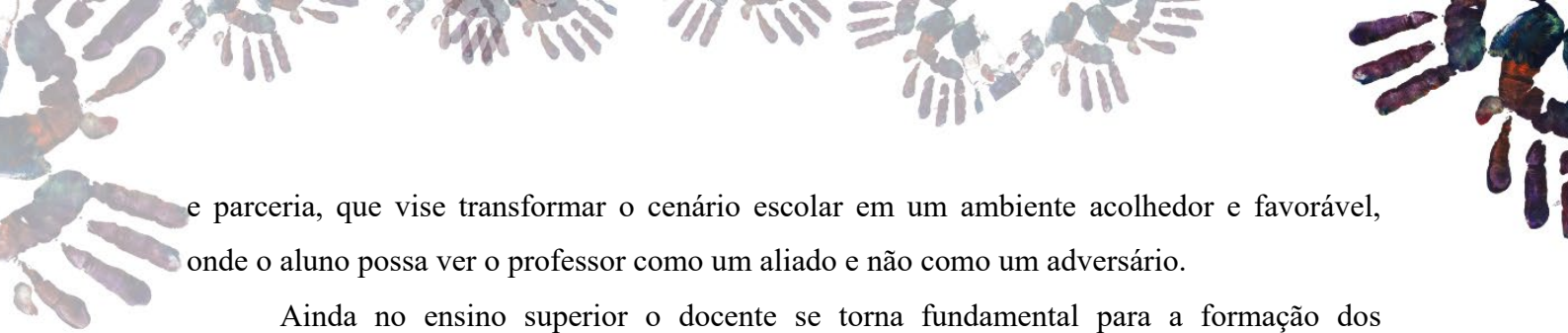
Quanto aos instrumentos para a coleta de dados, esta pesquisa foi feita através de um questionário, que é um instrumento constituído por uma série ordenada de perguntas que foram respondidas por escrito pelos entrevistados. O questionário, segundo Gil (1999,p.128) pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevados de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” A linguagem utilizada no questionário foi simples e direta, para que os sujeitos que responderam compreendessem com clareza o que estava sendo perguntado. Assim, foram selecionados 10 professores e professoras que estão em formação nas seguintes licenciaturas: letras, pedagogia e história, educadores estes que já atuam na rede de educação básica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesse item nós iremos justificar o conceito de afetividade, como ela se enquadra na prática pedagógica para uma educação transformadora, através de um estudo que foi feito por meio de uma pesquisa bibliográfica, trazendo as principais discussões teóricas e a trajetória da mesma ao longo do recorte estudado.

A propósito da afetividade na formação e na prática pedagógica

A afetividade não é uma temática contemporânea, mas histórica, é a capacidade que o ser humano tem de expressar seus sentimentos e emoções diante de estímulos internos ou externos que influenciam diretamente em seu convívio com o outro e que o torna capaz de sentir ou demonstrar o que sente ou que pensa. Na formação de professores é de suma importância que haja entre os docentes e discentes essa afetividade numa relação de amizade



e parceria, que vise transformar o cenário escolar em um ambiente acolhedor e favorável, onde o aluno possa ver o professor como um aliado e não como um adversário.

Ainda no ensino superior o docente se torna fundamental para a formação dos discentes, que futuramente assumirão o posto de educador e trabalhar a afetividade no âmbito acadêmico é um dos elementos que influenciam esse processo que refletirá na prática pedagógica. A afetividade, de acordo com Antunes (2006) é:

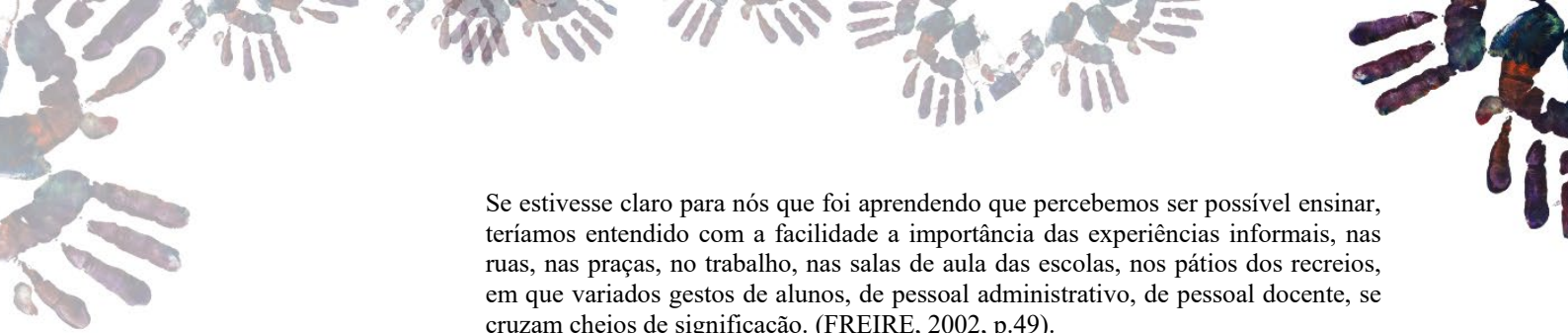
Um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções que provocam sentimentos. A afetividade se encontra “escrita” na história genética da pessoa humana e deve-se a evolução biológica da espécie. Como o ser humano nasce extremamente imaturo, sua sobrevivência requer a necessidade do outro, e essa necessidade se traduz em amor. (ANTUNES,2006 p.5).

E esse conjunto posto em uma pedagogia afetiva, cujo foco seja o aluno como ser que pensa e sente concomitantemente, não sugere uma educação permissiva e sim uma educação em que a relação entre os envolvidos seja de respeito, confiança e cumplicidade. O ato de educar requer paciência, amor, afetividade. Não pode se esconder da realidade, não pode insistir em um ensino que vise regredir, mas prosseguir, buscando sempre uma nova forma de ensinar, dando ao outro o empoderamento que vem do conhecimento, sem fugir de uma discussão criadora (FREIRE, 2014). O que acontece de positivo ou negativo durante o processo da formação do docente refletirá também em sua prática em sala de aula, onde ele trará para a vivência escolar aquilo que o norteou em sua caminhada, por isso a afetividade tem um propósito que vai além do afeto, que ultrapassa as barreiras da ignorância humana e desperta a vontade de mudar e transformar.

A afetividade na educação transformadora

Para que a educação não se prenda as manipulações de uma política que visa não à liberdade, mas a obediência sem se conhecer a razão, é necessário despertar no outro a vontade de se transformar, reconhecendo suas limitações, mas indo ao encontro de um conhecimento que o eduque para o futuro, para uma vida melhor, mais digna, com mais oportunidade, sem olhares diferenciados por status sociais. A

educação transformadora proporciona um ambiente adequado para que o aluno possa ter acesso a uma forma de ensino diferenciada. Fugindo da metodologia somente expositiva, onde o estudante é levado a pensar, a questionar e a trabalhar em favor do coletivo em torno de interesses comuns daquilo que é o bem da grande maioria porque foi aprendendo socialmente que homens e mulheres, descobriram que é possível ensinar. Nessa perspectiva, Freire faz a seguinte referência:



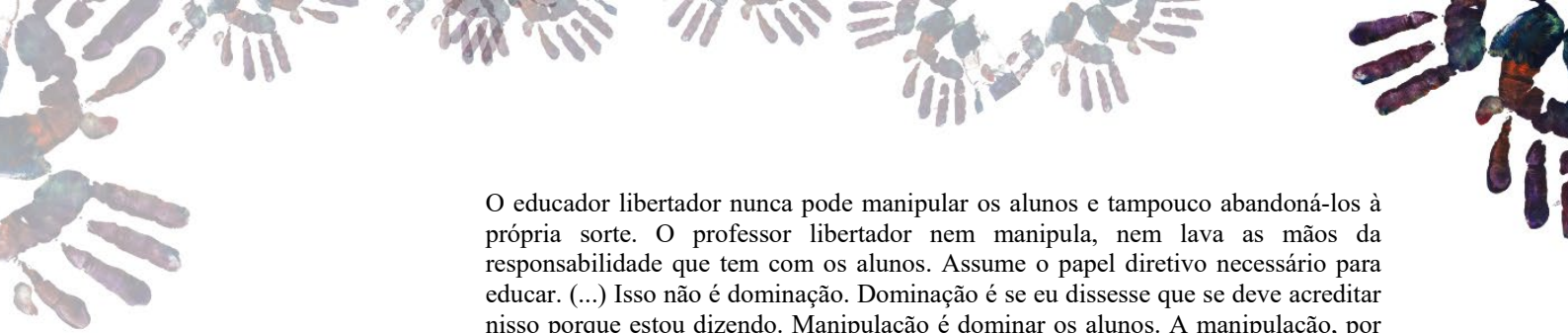
Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com a facilidade a importância das experiências informais, nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente, se cruzam cheios de significação. (FREIRE, 2002, p.49).

Nessa horizonte, a afetividade tem um papel fundamental para que essa educação seja de fato transformadora, trabalhá-la nas formações de professores pode garantir um ensino mais acolhedor, sem exclusão, com um ensino que vai além da sala de aula, onde a mediação pedagógica é de natureza afetiva e dependendo da forma como é desenvolvida, produz impactos afetivos negativos ou positivos, na relação que se estabelece entre alunos e os diversos conteúdos abordados. Na formação inicial é necessário preparar os futuros docentes para a realidade, realidade essa que ele perceberá quando tiver os primeiros contatos com seus discentes e que terá de demonstrar segurança, imparcialidade e amor. Nesse sentido, a amorosidade em Freire, como propõe Andreola (2000) deve ser pensada:

[...] sem esquecer as perspectivas da inteligência, da razão, da corporeidade, da ética e da política, para a existência pessoal e coletiva, enfatiza também o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, da vontade, da decisão, da resistência, da escolha, da curiosidade, da criatividade, da intuição, da esteticidade, da boniteza da vida, do mundo, do conhecimento. No que tange às emoções, reafirma a amorosidade e a afetividade, como fatores básicos da vida humana e da educação. (ANDREOLA, 2000, p.22).

Nessa perspectiva, a educação permeia todos os sentidos e significados possíveis, ela atravessa os mais variados estereótipos que são criados durante a formação e se liga a um ensino que possibilita novos caminhos, com outros horizontes, tornando a aprendizagem um processo contínuo e transformador. Assim, reafirma-se a importância da afetividade, não só na relação professor-aluno, mas também como estratégia pedagógica e esse é o papel do professor libertador, que mostrará às discentes novas possibilidades, não só no que diz respeito a aprendizagem, mas a vivência. Os alunos esperam ser cativados pelos professores, esperam ser bem acolhidos, seja por suas palavras ou atitudes e daí um fator fundamental primordial para se trabalhar as emoções dos sujeitos, estimulando a aprendizagem, pois o ato de aprender quando associado a uma situação prazerosa torna-se mais eficaz e desperta nos estudantes a vontade de aprender.

A prática docente deve estar pautada no intuito de libertar os discentes das amarras que são impostas pelo sistema político educacional, interagindo com os discentes de forma que eles se sintam à vontade em sala de aula e não como se fossem obrigados. Freire descreve o professor libertador da seguinte forma:



O educador libertador nunca pode manipular os alunos e tampouco abandoná-los à própria sorte. O professor libertador nem manipula, nem lava as mãos da responsabilidade que tem com os alunos. Assume o papel diretivo necessário para educar. (...) Isso não é dominação. Dominação é se eu dissesse que se deve acreditar nisso porque estou dizendo. Manipulação é dominar os alunos. A manipulação, por exemplo, também cria mitos sobre a realidade. Ela nega a realidade, falsifica a realidade. Manipulação é eu tentar convencer você de que uma mesa é uma cadeira, é o currículo obscurecer a realidade. A aula libertadora, pelo contrário, ilumina a realidade. (...) A educação sempre tem uma natureza diretiva, que não podemos negar. O professor tem um plano, um programa, um objetivo para o estudo. Mas existe o educador diretivo libertador, por um lado, e o educador diretivo domesticador, por outro. (...) Na perspectiva libertadora, não temos nada para dar, realmente. Damos alguma coisa aos alunos apenas quando intercambiamos alguma coisa com eles. Esta é a relação dialética, em vez de uma relação manipuladora. (FREIRE, 1996, p.96)

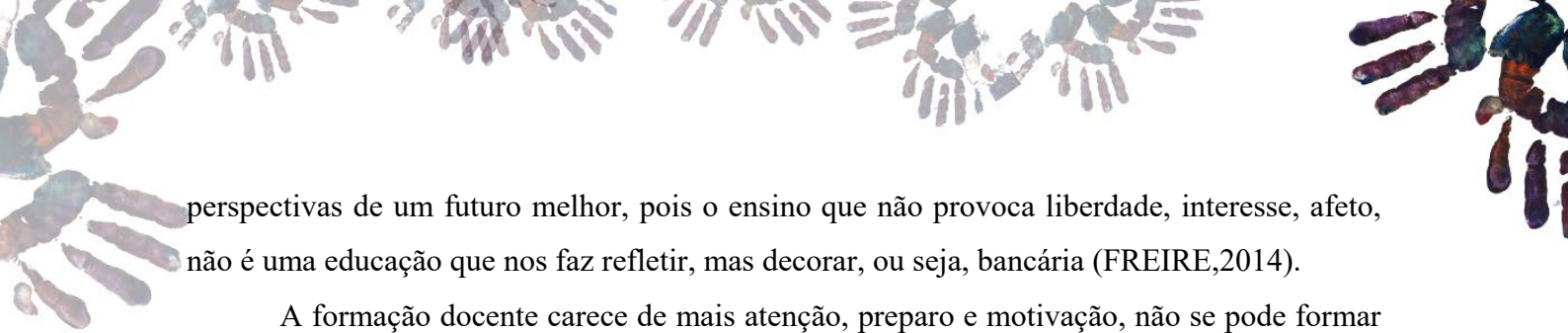
Ou seja, o professor não é dono do saber, mas um mediador, ele deve respeitar o conhecimento que o aluno já tem e em nenhum momento o educador pode querer manipular o discente porque estudou mais, porque tem mais experiência, pelo contrário, o docente é também um ser inacabado que aprende com seus alunos ao mesmo momento que ensina, pois a sala de aula é um local de formação de vidas, de interação, comunicação, liberdade e muito diálogo. Sendo assim, é necessário que o docente não se prenda a um ensino bancário que só visa depositar conteúdos em seus alunos, restringindo-os da liberdade de pensar e se expressar, como se fossem apenas ouvintes e repetidores de tudo que é repassado em sala de aula através de conteúdos, é preciso despertar neles a vontade de participar, opinar, repensar e criticar, os discentes precisam se sentir seguros, amados e bem acolhidos, é aí que entra a afetividade como uma ferramenta pedagógica para uma educação transformadora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação docente e a afetividade

Na sala de aula espera-se que o professor assuma tamanha responsabilidade de educar e formar vidas, executando-a com êxito, no entanto, essa prática docente dependerá de como foi sua formação inicial, pois ele será o reflexo daquilo que aprendeu e vivenciou e a afetividade tem um papel fundamental durante esse processo. A esse respeito, o Entrevistado 1 (2019) afirma que a formação inicial de professores: “é muito importante, pois sempre temos a tendência de nos espelharmos no outro, à exemplo dos alunos e professores”. Inferindo sobre essa afirmação, compreendemos a importância da afetividade, que se torna uma aliada nesse processo de formação, onde o professor pode despertar no aluno a vontade de aprender ou o desinteresse pela profissão que ele escolheu.

O que acontece é que nos dias de hoje não se deve investir mais em uma educação que não leve o outro a autonomia, a liberdade, a enxergar o mundo de um modo esperançoso, sem



perspectivas de um futuro melhor, pois o ensino que não provoca liberdade, interesse, afeto, não é uma educação que nos faz refletir, mas decorar, ou seja, bancária (FREIRE,2014).

A formação docente carece de mais atenção, preparo e motivação, não se pode formar um professor que não se sente reponsável pelo outro, que não assume o papel de ser instrumento de transformação. É necessário criar situações de afetividade entre o ser formador e o que está sendo formado.

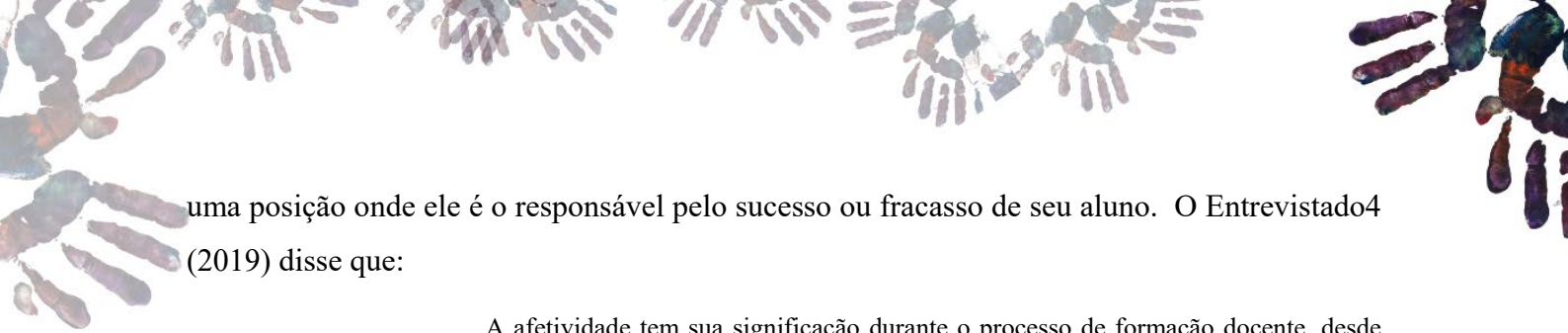
Quando questionado sobre a importância da afetividade na sua formação docente, o Entrevistado 2 (2019) respondeu “ A relação afetiva entre o discente e o docente no processo de ensino e aprendizagem , é necessário para manter-se ligado a busca do conhecimento, o papel do professor é facilitar a aprendizagem promovendo novos conhecimentos, a partir do cognitivo e das emoções, contribuindo para o aprendizado”.

Percebe-se assim, que a afetividade tem um papel fundamental no ensino e aprendizagem do aluno e que para se alcançar um aprendizado eficaz e sem barreiras, é preciso vivê-la primeiro dentro da sua formação docente, reconhecendo que não é o detentor do saber e só assim colocá-la em prática, visando uma educação que atravessa fronteiras.

Conforme Morin (2002), o professor deve possuir cautela, ao buscar tornar-se construtor do saber. Visto que, a educação deve mostrar que não há conhecimento que não seja em algum grau ameaçado pelo erro da ilusão.

De fato, o sentimento, a raiva, o amor, a amizade podem nos cegar. Mas é preciso dizer que, já no mundo mamífero e, sobretudo, no mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica. (MORIN, 2002, p.20).

Nesse contexto, afetividade pode desfavorecer o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo. Nessa perspectiva, quando o Entrevistado 3 (2019) foi questionado com a seguinte pergunta: Qual a importância da afetividade na sua formação docente? Respondeu “A afetividade proporciona a percepção do eu e do outro, embora na minha formação muitos docentes transmitem que precisamos ser afetivos em sala de aula, mas mantendo o profissional distante do pessoal”. Nessa perspectiva percebe-se o quanto é importante trabalhar a afetividade no processo de formação inicial de professores, pois ela facilita o aprendizado e o torna mais harmônio, onde o sujeito que está sendo formado senti-se mais à vontade para desenvolver-se. Vale ressaltar também a importância da autoridade que o docente tem em sala de aula e que não pode jamais perdê-la, pois ela lhe garante respeito e



uma posição onde ele é o responsável pelo sucesso ou fracasso de seu aluno. O Entrevistado4 (2019) disse que:

A afetividade tem sua significação durante o processo de formação docente, desde os momentos iniciais diante da percepção da condição humana, e nas diferentes atitudes e possibilidades que podemos trabalhar valorizando esse contexto no cotidiano escolar. A mesma se apresenta em meu cotidiano em vários momentos durante o processo de ensino e aprendizagem, quando perpassa desde o planejamento diário e obtêm concretude em ações na sala de aula nos momentos didáticos. Nesse sentido é vislumbrado que o educando e todos que compõe a escola são humanos, e dotados de sentimentos que são expressados a todo instante durante a convivência diária, e assim é estruturado ações que são interligadas pela reflexão e ação na perspectiva de mudanças, uma vez que trata-se de processo contínuo e estamos sempre aprendendo a cada instante.

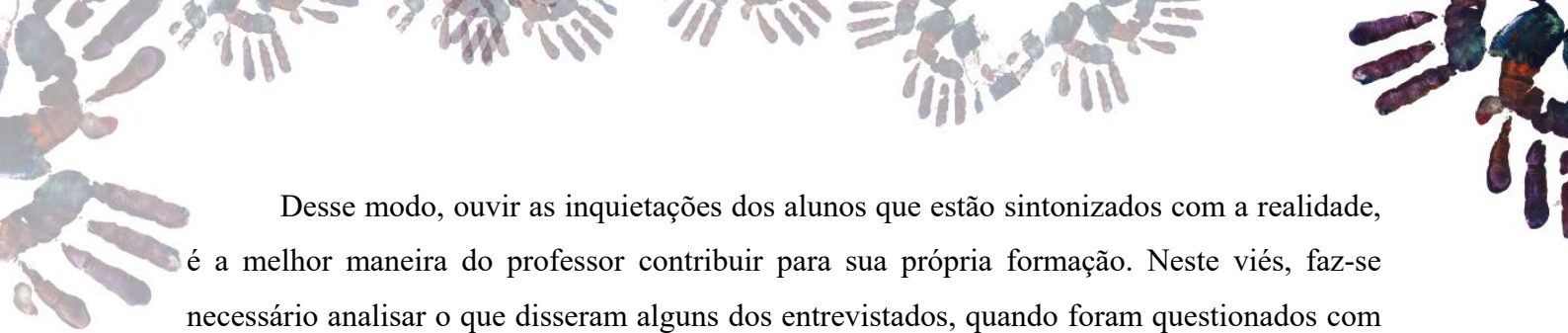
Ou seja, a afetividade faz parte também da formação do ser humano e do seu desenvolvimento, com ela tudo se torna mais prazeroso, mais atrativo e se faz presente em cada detalhe da sua vivência, onde é perceptível a troca de conhecimentos e o reconhecimento de que somos sujeitos em construção e que estamos sempre aprendendo, até mesmo quando ensinamos. Assim, reafirma-se a importância da afetividade, não só na relação professor-aluno, mas também como estratégia pedagógica, pois um professor que é afetivo com seus alunos estabelece uma relação de segurança, confiança, evita bloqueios afetivos e cognitivos, favorecendo para um aprendizado humanizado, onde o professor ajuda o aluno a superar seus erros e aprender com eles. A afetividade para uma educação transformadora

Para se obter uma educação transformadora faz-se necessário um ensino que permita criar o novo, que vise inovação, que vise reinventar-se e o professor é o mediador que assume tamanha importância nesse processo transformador, pois ele apontará caminhos que permitirão ao aluno aprimorar o seu conhecimento e lhe darão o poder de autonomia iniciando um processo de liberdade e ao mesmo tempo de mudanças de mentalidades.

A afetividade é um dos caminhos para uma educação transformadora, onde o aprender está conectado ao conhecimento e por isso é preciso relacionar-se com o outro, para colocá-lo no lugar de ensinante e estabelecer uma relação permeada pelo prazer de aprender, preenchendo vazios com ensinamentos que vão além da sala de aula.

Segundo Moraes,

Uma aprendizagem que se desenvolve a partir das interações com os objetos, com o outro, com o emocional resultante da convivência do indivíduo consigo mesmo, com o outro e com a natureza, resultante das múltiplas, conversações tecidas por um linguajar imbricado com o emocional, mediante processos relacionais e recursivos que se fazem presente. (MORAES; 2008, p.42).



Desse modo, ouvir as inquietações dos alunos que estão sintonizados com a realidade, é a melhor maneira do professor contribuir para sua própria formação. Neste viés, faz-se necessário analisar o que disseram alguns dos entrevistados, quando foram questionados com a seguinte pergunta: De que forma a afetividade contribui na sua prática pedagógica? O Entrevistado 1 (2019) respondeu: “a afetividade contribui em minha prática pedagógica quando percebo as diferentes possibilidades de valorizar o aproveitamento do educando enquanto atuante na vivência didática. Nesse sentido, é visualizado as dificuldades, fragilidades e potencialidades que o educando expressa durante os momentos de interação remediar o processo de forma humanizada, avaliando de forma abrangente o desenvolvimento do mesmo.” Percebe-se que a responsabilidade do professor em sala de aula, é muito forte, pois é através de uma ação que ele poderá motivar ou desmotivar seu aluno, de acordo com as emoções que o docente despertar nele. Nessa perspectiva, o Entrevistado 2 (2019) corrobora com este pensamento ao dizer que: “A afetividade contribui categoricamente, pois consigo através dela perceber as emoções dos meus discentes”. Nesse contexto, é possível afirmar que a afetividade contribui diretamente para uma educação transformadora, pois ela possibilita um ensino e aprendizado mais prazeroso, onde o educador faz essa mediação, facilitando a aproximação com a realidade e ao mesmo tempo empodera o aluno, dando a ele a autonomia de aprender e não decorar, mas de uma forma mais espontânea e prazerosa. Corroborando com este pensamento, o Entrevistado 3 (2019) afirma que:

A afetividade contribui de forma substancial. Para Mim, ela é a base de qualquer metodologia, pois permeia um modelo significativo no ensino em detrimento do tecnicista, como existia há algumas décadas. Em Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire cita constantemente a palavra liberdade, e é isto que busco no que se refere ao conhecimento. Sempre é importante nos soltarmos das amarras ideológicas à nossa volta, e, para isso, é necessário ter afeto e compreensão com tanta diversidade.

Dessa forma, fica claro que a afetividade está ligada diretamente com o processo de ensino e aprendizagem, que uma educação sem amor, sem respeito, sem liberdade, sem autonomia, torna o sujeito escravo das ideologias e pensamentos que são postos a ele. A escola, o professor e todos os profissionais envolvidos com a educação têm a responsabilidade de ser esperança na vida daquele que está sendo formado. É preciso liberdade pra pensar, refletir e agir, pois a verdadeira transformação só ocorre quando há dedicação, entrega e esperança, não se pode negar a realidade nem mostrar apenas o que está bom, mas sim, apontar possibilidades para um futuro melhor, onde todos tenham o mesmo direito, sem distinção de raça, cor, sexo ou classe social, é primordial mostrar a cada sujeito a sua importância e seu papel para uma transformação libertadora.



CONCLUSÃO

Diante do artigo apresentado, podemos fazer uma reflexão acerca da importância da afetividade na formação inicial de professores, compreendendo que é necessário uma prática afetiva durante esse processo de formação para que esses futuros docentes possam vivenciar uma educação transformadora e assim serem propagadores dessa educação em sua prática pedagógica. Nesse sentido, como foi inferido no corpo textual, percebemos que a maioria dos sujeitos pesquisados compreendem a importância da afetividade e quanto ela é importante ou será para aqueles que vão atuar ou já estão atuando em sala de aula, reforçando assim a necessidade de aceitar o novo, de pesquisar, de ir em busca de um ensino que aponte caminhos e possibilidades para seus alunos, visando uma educação inovadora, libertadora e transformadora. Por fim, considera-se que deve haver também maior engajamento das políticas educacionais nesse processo de formação desses educadores, para que se possa construir uma educação pautada na humanização, na coletividade, no inacabamento do sujeito, no diálogo e na participação e incentivo da família. No entanto, precisa-se de mais práticas de afetividade durante o processo de formação inicial de professores, pois ela facilita o aprendizado e o deixa com mais autonomia e também participativo, despertando no sujeito a vontade de querer estudar e aprender, sabendo que ele também ensina ao mesmo tempo que aprende e que tudo isso será colocada em prática não só em sala de aula mas fora dela também, como aprender a viver em sociedade, sabendo que tem um papel fundamental na missão de formar vidas.

BIBLIOGRAFIA

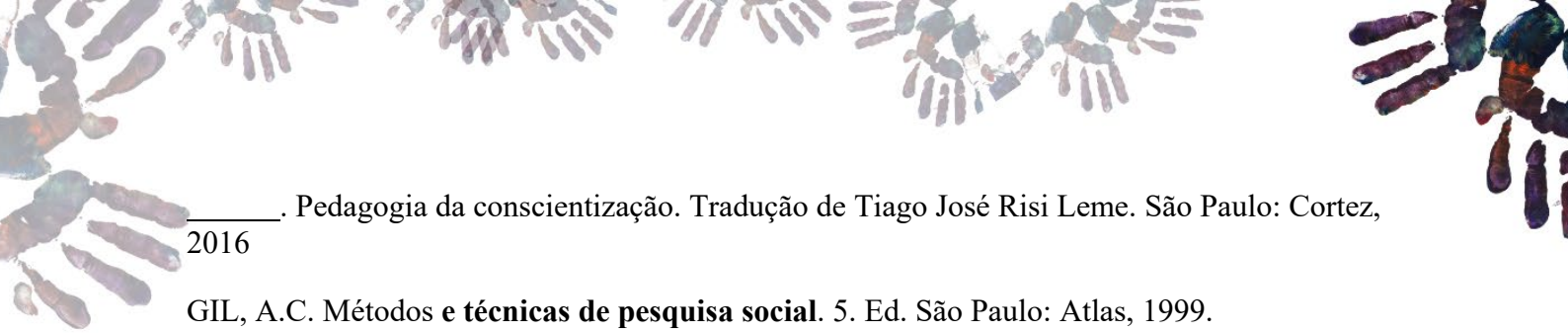
ANTUNES, Celso. **A afetividade na escola: educando com firmeza**. Londrina: Maxiprint, 2006. 194p.

ANDREOLA. Carta-Prefácio. In.: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed.rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.



_____. Pedagogia da conscientização. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Lisboa; Instituto Piaget, Brasília, DF:UNESCO,2002.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos Saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais**. São Paulo: Antakanara/WHH,2008.



CAPÍTULO 2

A APREENSÃO DA LEITURA E DA ESCRITA: UMA EXPERIÊNCIA ANTERIOR A ESCOLARIZAÇÃO

Karine Lima Verde Peixoto, Doutoranda pelo Curso de Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará - UECE

Roberta de Abreu Peixoto, Doutoranda pelo Curso de Ciências da Educação da Universidade do Porto - PT

Maria de Fátima Bezerra, Mestre do Curso de Ciências da Educação da Universidade de São Carlos - PY

Fabia Geisa Amaral Silva, Especialista pelo Curso de Gestão Escolar da Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA) - CE

RESUMO

Este trabalho investigativo tem por objetivo demonstrar o conhecimento prévio da criança acerca de sua evolução no processo de aquisição da leitura e da escrita, a fim de se buscar estratégias pedagógicas eficazes na apreensão desse tipo de conhecimento. O processo metodológico, elaborado pela professora Rita Vieira de Figueiredo, Doutora (Ph.D.) em Psicopedagogia e professora na Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará, a partir de estudos desenvolvidos na área de leitura e escrita com crianças portadoras de necessidades educacionais, abrange nove concepções avaliativas: relação desenho-texto, orientação de leitura, classificação da escrita, relação texto-contexto, realismo nominal, nome próprio, relação nominal, noção de permanência na escrita, teste das 4 palavras e frase.

Palavras-chave: APRENDIZAGEM, LEITURA, ESCRITA, ESCOLARIZAÇÃO.

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são preocupações centrais em muitas das sociedades atuais porque, indiscutivelmente representam um dos meios mais importantes para a aquisição do conhecimento. Ensinar a ler e a escrever são tarefas da escola e um desafio indispensável para todas as áreas/disciplinas escolares, uma vez que são os meios básicos para o desenvolvimento da capacidade de aprender e constituem competências para a formação do estudante.



METODOLOGIA

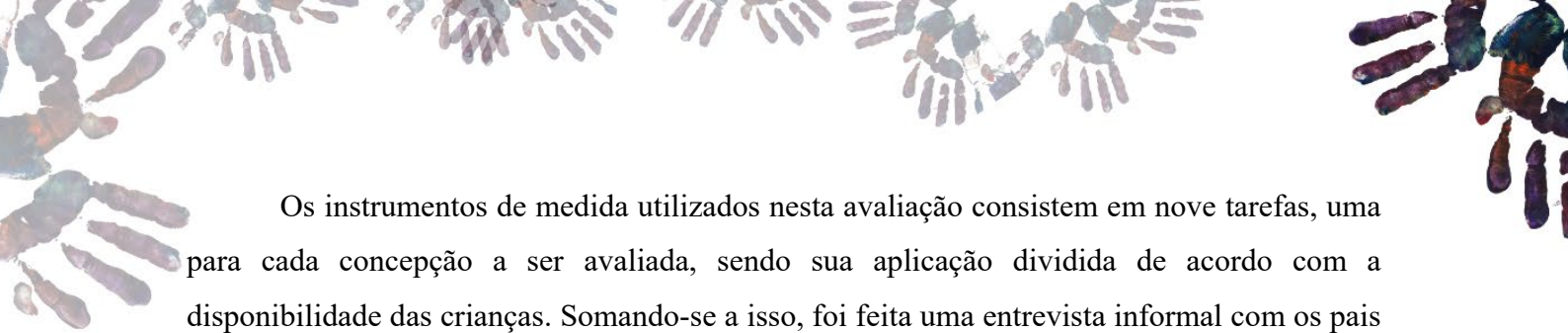
Utilizou-se nesta avaliação a metodologia desenvolvida por Rita Vieira de Figueiredo¹, Doutora (Ph.D.) em Psicopedagogia e professora na Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará, a partir de estudos desenvolvidos na área de leitura e escrita com crianças portadoras de necessidades educacionais especiais. Todos os testes aqui desenvolvidos, segundo a professora, foram baseados nas investigações feitas por Emília Ferreiro e colaboradores que demonstraram durante a década de 80 que, ao contrário do que se pensava, a questão crucial da alfabetização não era de natureza perceptiva, mas conceitual. Ou seja, por trás da mão que segura o lápis e escreve, e de um olho que lê, está um sujeito que pensa sobre a escrita. E que essa existe em seu meio social, não apenas entre as quatro paredes da sala de aula e com a qual ele toma contato por atos que envolvem sua participação em práticas sociais de leitura e escrita.

Pode-se falar de uma evolução da escrita na criança, evolução influenciada, mas não totalmente determinada pela ação das instituições educativas, mais ainda, pode-se descrever uma psicogênese nesse domínio (isto é, pode-se não somente distinguir etapas sucessivas, mas também interligá-las em termos de mecanismos constitutivos que justificam a sequência dos níveis sucessivos). (FERREIRO, 1990).

DESENVOLVIMENTO

Descreveremos as etapas desenvolvidas e seus resultados levando em consideração os testes aplicados: Cuidados anteriores à aplicação (seleção, preparação e organização do espaço); Fatos a serem observados, registrados e analisados (concepção a ser avaliada, descrição da atividade e do material utilizado em sua aplicação, identificação do sujeito através do primeiro nome/ idade/relação de proximidade com professor de escola formal, registro das respostas das crianças (preferencialmente em forma de questionário); análise das respostas das crianças comparando seu desempenho nas diferentes atividades realizadas através dos níveis Elementar (não há noção alguma sobre a concepção; Mediano (apresenta noções preliminares sobre a concepção); Elevado (identifica e relaciona noções importantes sobre a concepção).

¹ Professora titular da Universidade Federal do Ceará. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, doutora (Ph.D.) em Psicopedagogia - Universidade Laval, Quebec, Canadá (1995). Pós-doutorado em Linguagem Escrita e Deficiência Intelectual na Universidade de Barcelona (2005).



Os instrumentos de medida utilizados nesta avaliação consistem em nove tarefas, uma para cada concepção a ser avaliada, sendo sua aplicação dividida de acordo com a disponibilidade das crianças. Somando-se a isso, foi feita uma entrevista informal com os pais para determinarmos o seu nível de estimulação em leitura. Este instrumento foi composto de perguntas acerca do nível socioeconômico

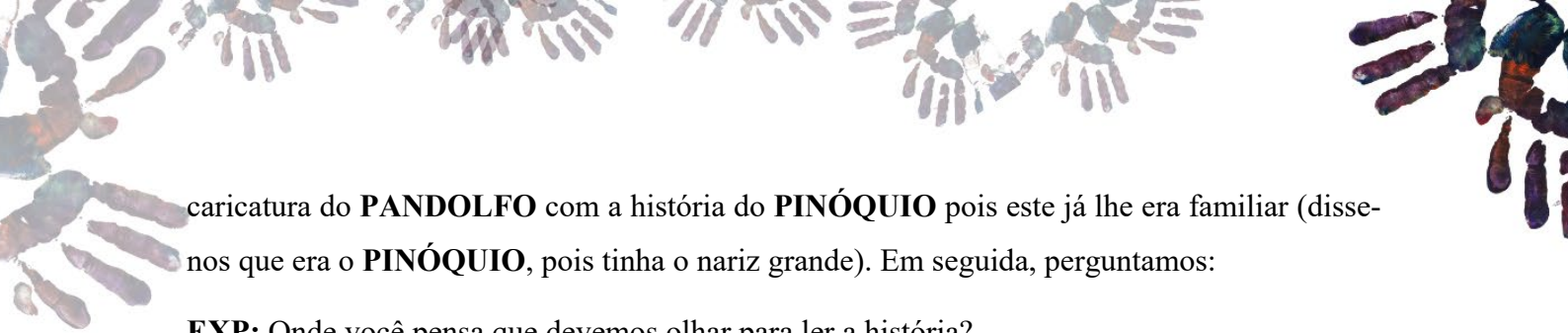
da família, frequência das leituras dos pais, averiguação sobre a existência dos portadores de textos imersos no cotidiano da criança, bem como, a natureza das leituras feitas para ela.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Procuramos investigar sobre como as crianças se apropriam da linguagem escrita, isto é, como refletem sobre as práticas sociais de leitura e escrita, na intenção de associar os conhecimentos teóricos adquiridos durante a pesquisa bibliográfica a uma realidade concreta para intervenção do professor. Nesse sentido, buscamos desenvolver uma pesquisa baseada na importância do tema, o qual exige a mediação com intencionalidade pedagógica do professor, como, por exemplo: proporcionar a interação constante e significativa das crianças com os diferentes suportes de leitura e escrita.

Aqui vamos descrever minuciosamente um único teste para que o processo seja compreendido em sua integralidade. Optamos pela criança **JULIA**, com 3 anos e 5 meses. Júlia é filha de pai comerciário (ramo de veículos), ensino médio concluído e que alega não ter o hábito da leitura. A mãe é graduada em Biologia, trabalhando como professora do ensino fundamental 2 (7º ao 9º ano), informou não ter tempo para fazer leituras. A criança, segundo eles, passa a maior parte do dia na companhia dos avós maternos e da tia, em virtude de seus trabalhos. A avó possui o antigo curso normal nunca tendo exercido o magistério; a tia, exerce o cargo de professora polivalente do ensino fundamental 1 na rede estadual (concursada). Nesta casa e com essas pessoas, a menina, segundo informações da mãe, tem intenso contato com a leitura impressa (revistas, livros de literatura e jornais). O nível socioeconômico pode ser considerado como classe média baixa.

Teste 1 - Relação Desenho-Texto - tem objetivo avaliar o grau de importância entre texto e desenho para a criança. Quanto mais a criança necessita do desenho para ler, mais elementar encontra-se sua compreensão sobre a leitura e a escrita. *Utilizamos o livro infantil: FUNARI, Eva. Pandolfo Bereba. Editora Moderna: São Paulo, 2000, p. 5.* Apresentamos o livro e pedimos que Júlia nos contasse a história. Ela se deteve na primeira página e relacionou a



caricatura do **PANDOLFO** com a história do **PINÓQUIO** pois este já lhe era familiar (disse-nos que era o **PINÓQUIO**, pois tinha o nariz grande). Em seguida, perguntamos:

EXP: Onde você pensa que devemos olhar para ler a história?

JULIA: (Aponta o texto).

EXP: Não é aqui? (apontando o desenho).

JULIA: Não, é aqui! (apontando o texto).

EXP: Se eu cobrir o texto (cobrindo com uma folha de ofício), ainda posso ler?

JULIA: Sim, é só tirar a folha! (enquanto falava afastava minha mão que cobria o texto com a folha de ofício)

EXP: Se eu cobrir o desenho (cobrindo com uma folha de ofício), ainda posso ler a história?

JULIA: Claro!

EXP: Então, onde posso ler a história?

JULIA: É aqui! (apontando o texto com impaciência e afastando minha mão que cobria o desenho com a folha de ofício). - Viu!? Eu sou inteligente! (olhando para o experienciador em atitude de desafio).

Conclusão: Sabemos que toda leitura é realizada no texto, mas devemos entender também que o desenho é um importante suporte. A criança pesquisada pode ser encaixada no nível MEDIANO e, de acordo com esta concepção, encaminhando-se para o ELEVADO por ser capaz de identificar as letras como condição indispensável para a leitura, embora, tenha tentado fazer a sua leitura a partir do desenho.

Teste 2 - Orientação da Leitura - *consiste em observar se a criança já desenvolve noções sobre a padronização da escrita em nossa língua, no que diz respeito à sua maneira de orientar-se durante a leitura (ler da esquerda para a direita e de cima para baixo).*

Utilizamos o mesmo livro infantil do teste anterior. Demos o livro para a criança folhear, contudo, se deteve apenas na primeira página. Pedimos então, que nos contasse a história daquele livro apontando com o dedinho onde estava lendo. **JULIA** nos contou a seguinte história:

JULIA: Este é o **PINÓQUIO** (apontando o desenho e em seguida o texto). Ele está triste porque ele está esperando os amigos dele. Os amigos dele não vieram, mas veio o guarda e a polícia (texto transcrito mantendo a forma pela qual foi narrada pela criança).

EXP: Acabou a história, Julia?

JULIA: Acabou, sim!

EXP: Não têm mais histórias nas demais páginas desse livro? (mostrando as outras folhas).

JULIA: Não, acabou!(fechando o livro com impaciência e firmeza).

Conclusão: Segundo Rita Vieira, a criança no início da sua evolução já atribui o critério de proximidade da escrita como condição para efetivação da leitura. No entanto, sabemos que a leitura em língua portuguesa para ser realizada, segue uma norma padrão que, para ser entendida deverá ser lida da esquerda para a direita, de cima para baixo. O que observamos é que **JULIA** já mostra a presença de orientação em leitura, pois embora tenha utilizado o desenho a princípio para contar a história, e apenas uma página, acompanhou, em seguida, com o dedinho, as linhas escritas no livro de cima para baixo. Fez questão de terminar a

história quando o seu dedinho saiu do local onde estavam essas letras embora não tenha lido efetivamente nada do que estava escrito. Assim, podemos classifica-la no nível **MEDIANO**, afinal, apresenta orientação vertical para esta concepção.

Teste 3 - Classificação da Escrita

Com esta atividade procuraremos identificar quais são os elementos necessários, segundo a criança, para a efetivação da leitura, tais como, a quantidade mínima de caracteres e a necessidade de variação entre eles.

Para conhecer a interpretação que **JULIA** fazia da linguagem escrita, apresentamos 24 (vinte e quatro) cartões com diferentes amostras de escrita. Fomos lhe apresentando os cartões e pedindo que nos dissesse se dava para ler ou não cada um deles. Ao final de cada resposta, pedíamos que nos explicasse a sua escolha e anotávamos suas respostas na ficha de avaliação posterior, que segue transcrita abaixo com as conclusões da criança:

Nº	CARTÃO	PODE LER ?	POR QUÊ?
1.	Mala	SIM	Tem 4 letras
2.	Porta	SIM	Tem 4 letras
3.	Aaa	SIM	Tem 3 letras
4.	☆☆☆	SIM	Tem 3 estrelinhas
5.	FORTALEZA	SIM	Tem muita letra
6.	LIVRO	SIM	Tem 5 letras
7.	Caderno	SIM	Tem letra
8.	PPP	SIM	Tem 3 letras
9.	215	SIM	Tem 3 letras
10.	Faca	SIM	Tem 3 letras
11.	WW	SIM	Tem 3 letras
12.	Q	NÃO	Só uma letra, não dá pra ler
13.	Me	SIM	Tem pouquinha letra mas dá pra ler
14.	mALA	SIM	Tem letra e, até mil letras dá pra ler
15.	MCV	SIM	Tem 3 letras
16.	v99eta	SIM	Tem letra e número
17.	VELA	SIM	Tem 3 letras
18.	44UU	SIM	Tem 3 letras
19.	PÉ	SIM	Tem 2 letras
20.	telefone	SIM	Tem 5 letras
21.	Jumento	SIM	Tem muita letra
22.	tia	SIM	Tem 3 letras
23.	AAA	SIM	Tem casas que viram letra e, assim, dá pra ler
24.		NÃO	Não tem letra

Conclusão: Observa-se, nesta concepção, a utilização de um critério estável pela criança, ou seja, a necessidade de letras para a efetivação da leitura, de pelo menos duas letras, embora

não diferencie letras, números e caracteres. É preciso enfatizar, no entanto, que predominou na criança uma atitude de firme convicção sobre suas respostas. Para isso, repetimos o teste em outro momento e ela não alterou em nada suas respostas. **JULIA** ainda não atentou, em nenhum momento, sobre a variação de letras na composição das palavras e sobre a diversidade de símbolos (letra cursiva/bastão - maiúscula/minúscula - letra/número e desenho) apresentados. Demonstrou acreditar que quanto maior a quantidade de letras mais possível torna-se a leitura. Nesta concepção, acreditamos que a criança se encontre em transição do nível **ELEMENTAR** para o **MEDIANO**.

Teste 4 - Relação Texto-Contexto - Averiguar na criança o grau de importância dado e a relação de compreensão que se estabelece entre a escrita e o desenho. O recurso utilizado para esse teste consiste na confecção de duas peças de dominó contendo em uma delas a imagem e o nome GATO em lados opostos; na outra peça, a imagem será a mesma, mas ao invés do nome do animal anteriormente citado, será colocada a palavra, SAPO. Apresentamos as duas peças de dominó à criança e lhe perguntamos:

EXP: Eles são iguais?

JULIA: São, sim!

EXP: Olhe outra vez, Julia. Eles são iguais?

JULIA: É igual sim! (demonstrando impaciência).

EXP: O que você está vendo neste dominó?

JULIA: Gato, ora! Eu sou inteligente, menina!

EXP: Muito bem Julia, mas o que está escrito em cima do desenho do gato?

JULIA: Gato! - apontando com o dedinho.

EXP: Observe uma coisa Julia, essa letra - apontando o G de gato - é igual a esta outra aqui? - apontando o S de sapo.

JULIA: É diferente! - observou um pouco para responder

EXP: Então o que está escrito em um dominó é o mesmo que está escrito no outro?

JULIA: É claro que sim, tá escrito diferente, só!

EXP: Eu não entendi! Diferente, como?

JULIA: Diferente, diferente, diferente, ora! Veja, é GATO! - apontando o texto tanto de um dominó como do outro com o dedinho de forma impaciente.

EXP: Eu sei Julia, mas você me disse que as letras iniciais - apontando para o G e o S - são diferentes! Você tem certeza de que essas letras são diferentes?

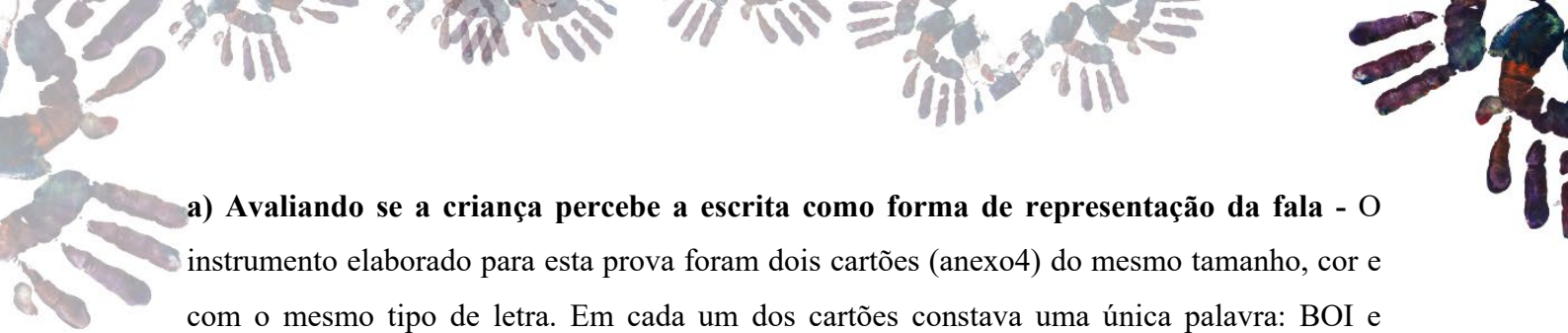
JULIA: É diferente, sim! - após uma breve olhada nos dominós.

EXP: Será que mesmo assim, as palavras escritas em cima da imagem do gatinho são iguais?

JULIA: São, sim! - demonstrando muita convicção.

Conclusão: Pudemos averiguar com este teste que **JULIA** identifica letras diferentes no dominó, mas, prioriza o desenho. Ou seja, compreende que o texto é apenas uma etiqueta do desenho. Na compreensão da criança, é o desenho quem dá significado ao texto e não o inverso, por isso, acreditamos que ela se encontra iniciando sua caminhada do nível **ELEMENTAR** para o **MEDIANO** nesta concepção.

Teste 5 - Realismo Nominal - procuramos perceber se a criança relaciona a escrita com os sons e como uma forma de representação da fala.



a) Avaliando se a criança percebe a escrita como forma de representação da fala - O instrumento elaborado para esta prova foram dois cartões (anexo4) do mesmo tamanho, cor e com o mesmo tipo de letra. Em cada um dos cartões constava uma única palavra: BOI e FORMIGA. Apresentamos os dois cartões à criança e lhe dissemos que se tratava da escrita das palavras BOI e FORMIGA. Apontamos onde estavam cada uma delas. Perguntamos em seguida:

EXP: Qual é palavra é maior: BOI ou FORMIGA?

JULIA: Boi! (sem olhar os cartões).

EXP: E onde está a palavra BOI aqui nestes cartões?

JULIA: Não sei, mas a palavra maior é BOI! (enquanto falava, amassava os cartões).

EXP: Por que a palavra BOI é maior?

JULIA: Ora, porque ele é grande e tem filhos grandes também!

EXP: Julia, você poderia escrever para mim estas palavras?

JULIA: Formiga é fácil! Boi, eu não sei.

EXP: Então, se eu der material, você escreve FORMIGA para mim?

JULIA: Tá certo! Me dá folha e caneta azul.

EXP: Agora, eu quero que você escreva FORMIGA e depois, gostaria que você tentasse escrever a palavra BOI. Está certo? (enquanto falava, entregava o material para a garota).

JULIA: Tá! (já desenhando) – (anexo 5)

EXP: E agora, Julia, qual palavra é maior? (pergunta feita após a conclusão da atividade pela criança)

JULIA: Tá pensando que eu sou burra, é? É BOI, eu já disse! (demonstrando muita impaciência).

b) Avaliando a Pauta Sonora - O instrumento elaborado para esta atividade foi uma lista com as seguintes palavras: **ANÃO – BALÃO, CÃO – PÃO, PIPOCA – REFRIGERANTE.**

EXP: A palavra, ANÃO é parecida com BALÃO?

JULIA: É sim!

EXP: Por quê?

JULIA: Tudo tu quer saber o porquê, é?

EXP: Na verdade, Julia, eu estou precisando das suas respostas para trabalhar. Você pode me ajudar mais um pouco com esse trabalho?

JULIA: A gente tá trabalhando junto, então?

EXP: Estamos sim. Está cansada?

JULIA: Não!

EXP: Então escute e me diga: ANÃO é parecido com BALÃO? por quê?

JULIA: Porque os da Branca de neve (anões) são cheio de cor como o balão.

EXP: Quer dizer que são parecidos porque os anões e os balões que você conhece possuem muitas cores?!

JULIA: É.

EXP: Então me diga, a palavra PÃO é parecida com cão?

JULIA: É.

EXP: Por quê?

JULIA: Não sei, mas PÃO é parecido com CÃO, sim!

EXP: E a palavra PIPOCA é ou não parecida com REFRIGERANTE?

JULIA: Claro que não!

EXP: Quer dizer que PÃO é parecido com CÃO, mas PIPOCA não se parece com REFRIGERANTE?

JULIA: É!

EXP: Mas, você sabe me dizer o porquê, não sabe?

JULIA: Não sei não! (respondeu após breve momento de reflexão)

Conclusão: A criança ainda possui um nível **ELEMENTAR** de percepção sobre a escrita como forma de representação, contudo, notamos que faz associação com a fonética (relação sonora com as palavras) pois, ao observar a semelhança sonora entre as palavras, busca encontrar explicações a partir de suas vivências para justificar suas escolhas.

Teste 6 - Nome Próprio - Segundo Emília Ferreiro, o nome próprio é uma das palavras fundamentais para a alfabetização de uma criança, pois não há em nenhuma outra, um vínculo cognitivo e emocional tão forte capaz de relacionar a palavra escrita com a identidade da pessoa. Assim, buscamos através deste teste, compreender como estão sendo desenvolvidas na criança as hipóteses sobre o funcionamento do sistema da escrita, tomando como base o seu próprio nome. O instrumento utilizado foi elaborado no computador, impresso em ofício 60kg e utilizado com alfabeto móvel na montagem do seu nome próprio. Iniciamos montando o alfabeto móvel sobre o chão. Dissemos que aqueles pedaços de papel representavam seu nome. Em seguida, perguntamos:

EXP: Se eu cobrir esta letra (cobrindo o “J” com um pedaço de ofício), eu ainda posso ler JULIA?

JULIA: Sim, porque continua tendo letras.

EXP: E assim, ainda dá pra ler? (escondendo o “J” na mão).

JULIA: Não dá pra ler. Tá faltando uma letra! (enquanto falava, procurava com os olhos a letra escondida).

EXP: E agora, dá pra lê? (mostrando a letra escondida na mão e depois a colocando entre o “L” e o “P”, ficando o “U” como sendo a primeira letra de seu nome).

JULIA: Não dá pra lê?

EXP: Por quê?

JULIA: Porque tá errado! (apontando para a sequência montada no chão pelo experimentador)

EXP: E, agora, dá pra ler? (Colocando o alfabeto móvel em ordem novamente)

JULIA: Não dá, não!

EXP: Por que, Julia?

JULIA: Porque este (apontando o “L”) é aqui (apontando o lugar do “J”).

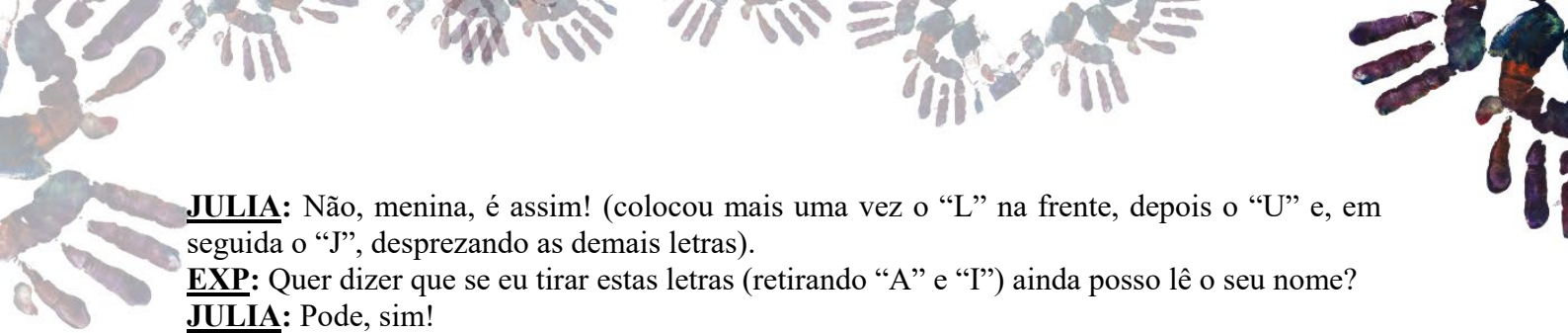
EXP: Tem certeza, Julia?

JULIA: Tenho, sim!

EXP: Então, mostra pra mim, como se monta o seu nome com esses cartões!

JULIA: É assim! (colocou o “L” na frente, depois o “U” e, em seguida o “J”, desprezando as demais letras).

EXP: Não seria assim, Julia? (montando mais uma vez seu nome com o alfabeto móvel).



JULIA: Não, menina, é assim! (colocou mais uma vez o “L” na frente, depois o “U” e, em seguida o “J”, desprezando as demais letras).

EXP: Quer dizer que se eu tirar estas letras (retirando “A” e “I”) ainda posso lê o seu nome?

JULIA: Pode, sim!

Conclusão: Observamos que a criança percebe o seu nome como um conjunto formado por três letras (J, L e U). A importância atribuída à sequência destas letras pareceu-nos complicada, a princípio, mas, depois constatamos tratar-se de uma confusão de caracteres. Percebemos que ela estava confundindo o “L” com o “J”. Concluímos então, que a criança está caminhando para o nível MEDIANO na compreensão do nome próprio.

Teste 7 - Relação Nominal - Procuramos desvendar, através desta atividade, o grau de compreensão e relação que a criança estabelece entre a frase oral e a frase escrita. O instrumento para esse teste resume-se na utilização de uma folha de papel ofício com uma frase contendo substantivo + verbo + artigo + substantivo). Decidimos pela seguinte frase: **Julia ganhou uma boneca.** Afirmamos para a criança que iríamos ler em voz alta o que estava escrito naquela folha de papel. Fizemos a leitura e em seguida perguntamos:

EXP: Você sabe onde está o nome Julia?

JULIA: Sei, sim! Tá aqui (apontando para a palavra GANHOU).

EXP: E o nome ganhou está aonde?

JULIA: Tá aqui! (apontando para JULIA)

EXP: E o nome BONECA, está aí?

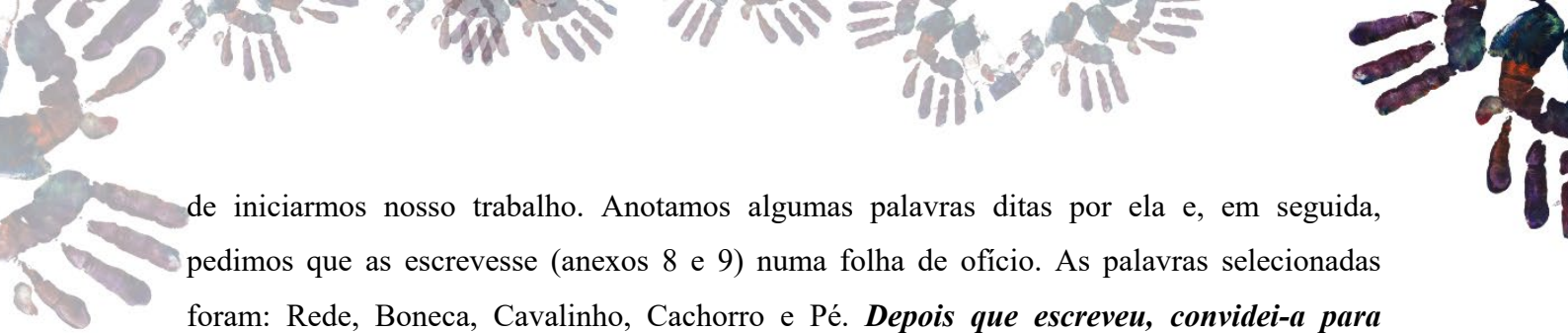
JULIA: Tá aqui! (apontando o artigo + o substantivo BONECA).

EXP: E a palavra UM está aonde?

JULIA: Não sei.

Conclusão: Acreditamos que ela esteja no nível **MEDIANO**, pois se estivesse na compreensão **ELEMENTAR**, a frase inteira estaria escrita mas, não da forma isolada e diferenciada como nos apontou Julia. No caso do artigo, demonstra que ele foi visto como componente do substantivo. No entanto, o desconhecimento do nome próprio nos causou espanto! Buscamos entender o fato, mas não conseguimos perceber as causas.

Teste 8 - Noção de Permanência na Escrita – Avaliou-se aqui se a criança, utilizando ou não, caracteres formais (letras), entende que eles, da forma como foram organizados e registrados por ela, em um determinado local. Foram utilizadas folhas de ofício que simbolizam apenas uma palavra ou ideia. Na elaboração deste instrumento tivemos uma conversa anterior e informal com a JULIA sobre as últimas brincadeiras que havia feito antes



de iniciarmos nosso trabalho. Anotamos algumas palavras ditas por ela e, em seguida, pedimos que as escrevesse (anexos 8 e 9) numa folha de ofício. As palavras selecionadas foram: Rede, Boneca, Cavalinho, Cachorro e Pé. *Depois que escreveu, convidei-a para assistirmos ao Canal 17 - TV União. Nele vimos clipes da Celine Dion, Sandy e Junior, Jota Quest, dentre outros. Vez por outra pegávamos a folha de ofício que continha suas garatujas e lhe perguntávamos onde estavam localizadas as palavras listadas acima. Em nenhum momento ela alterou representação e significação.*

Conclusão: Observamos que não ocorreu nenhuma mudança de significação entre a representação da escrita e a palavra apresentada no decurso do tempo. Mesmo quando alterávamos a ordem das palavras, ela acertava na representação da escrita e, conseqüentemente, na significação. Concluimos, portanto, que a criança está num nível **ELEVADO** desta concepção.

Teste 9 - Teste das 4 (quatro) Palavras e 1 (uma) Frase - Ferreiro e Teberosky, através de suas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, apresentam-nos informações importantes acerca dos níveis de compreensão da escrita pela criança. Identificar em qual nível **JULIA** se encontra, conforme os pressupostos das autoras, é objetivo deste teste.

Foram selecionadas para a realização desse teste, as quatro palavras abaixo, por apresentarem o mesmo valor semântico: Borboleta (polissílaba), Cavalo (trissílaba), Sapo (dissílaba), Boi (monossílaba). A frase deveria conter uma das palavras acima assim, a selecionada foi: **O SAPO ESTÁ NA LAGOA**. Em seguida, foi pedido que escrevesse além do seu nome, as quatro palavras obedecendo à ordem da maior para a menor e, por fim, a frase numa folha de ofício (anexo9). Para analisar o desempenho de **JULIA**, verificamos os seguintes aspectos:

1. Se a escrita se relaciona à grafia e ao som convencional das letras;
2. Se a letra ou sinal gráfico escrito corresponde a uma palavra inteira;
3. Se na escrita há a interferência do tamanho do objeto;
4. Se para cada sílaba da palavra ditada, escreve um único sinal gráfico;
5. Se na escrita existe correspondência entre o som e letras e entre som e sílaba;
6. Se distingue a letra da sílaba e da frase;
7. Se percebe que as letras se diferenciam entre si;
8. Se nota que cada sílaba possui uma, duas, três, quatro letras.

Tabela I - Análise da produção da criança

NOME DA CRIANÇA: JULIA		
IDADE: 4 ANOS INCOMPLETOS	SEM ESCOLARIZAÇÃO	
PERGUNTAS/OBSERVAÇÕES NECESSÁRIAS A INVESTIGAÇÃO	RESPOSTAS	
	SIM	NÃO
Relaciona a grafia ao som convencional das letras?	-	X
A letra ou sinal gráfico escrito corresponde a uma palavra inteira?	-	X
Há a interferência do tamanho no objeto da escrita?	X	-
Para cada sílaba da palavra ditada, a criança escreve um único sinal gráfico?	-	X
Na escrita, existe correspondência entre som e letras e entre e som e sílaba?	-	X
A criança distingue a letra da sílaba e da frase?	-	X
A criança percebe que as letras se diferenciam entre si?	X	-
A criança percebe que cada sílaba possui uma, duas, três, quatro letras?	-	X

Elaborado pelas autoras

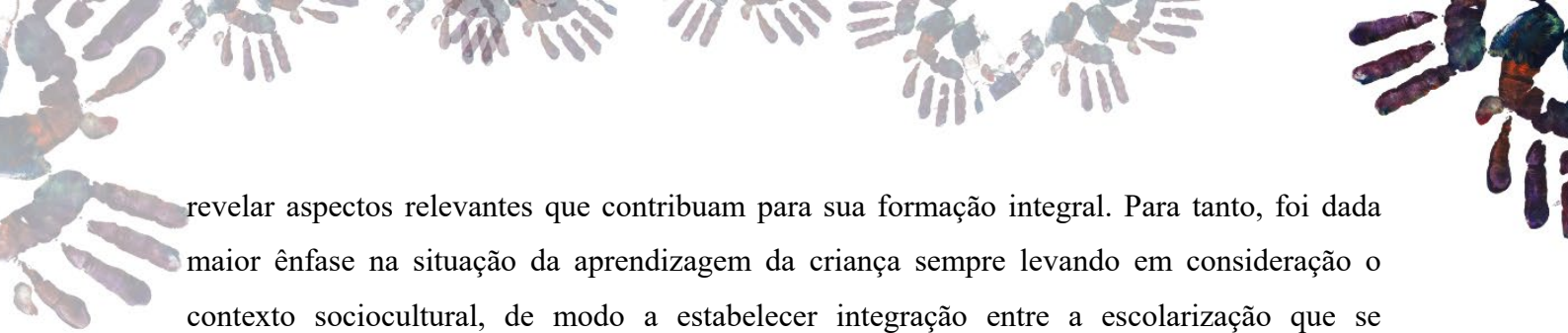
Tabela II – Resultados observados

NOME DA CRIANÇA: JULIA						
1º NÍVEL		2º NÍVEL		3º NÍVEL		
REPRESENTAÇÃO		DIFERENCIAÇÃO		FONETIZAÇÃO		
DESENHO	ESCRITA	QUANTIDADE	QUALIDADE	SILÁBICO	SILÁB-ALF	ALFAB.
X	-	-	-	-	-	-

Elaborado pelas autoras

Conclusão: Julia ainda se encontra na hipótese **PRÉ-SILÁBICA**, ou seja, no estágio **ELEMENTAR** desta concepção. Observe que o nome próprio foi o único traçado que se assemelhou “a escrita convencional, evidenciando que está em processo de evolução.

O estudo bibliográfico e prático-investigativo apresentado até esse momento procurou verificar os processos de desenvolvimento cognitivo pelos quais passam as crianças na apreensão do conhecimento, especialmente da leitura e escrita. Assim, nesse tópico, vamos sugerir atividades que venham a contribuir para o sucesso da referida criança em sua inserção na escola formal. Elaborou-se então, um plano de ação voltado para o desenvolvimento das potencialidades a serem desenvolvidas por **JULIA**, tanto em sala de aula quanto em seu lar, sob os cuidados e incentivo de seus genitores e demais responsáveis, com o propósito de



revelar aspectos relevantes que contribuam para sua formação integral. Para tanto, foi dada maior ênfase na situação da aprendizagem da criança sempre levando em consideração o contexto sociocultural, de modo a estabelecer integração entre a escolarização que se aproxima e a família investigada. Em face da criança não ter se defrontado com uma realidade distinta de seu lar na fase de pesquisa, afinal, não estava envolvida com atividades de sala de aula, não se pôde identificar resultados de procedimentos mais abrangentes que permitissem nortear dificuldades a serem ou não encontradas.

Para a elaboração da presente proposta de intervenção, nos reportamos a teoria das inteligências múltiplas, desenvolvida a partir da década de 1990 por uma equipe de pesquisadores da Universidade de Harvard, liderada pelo psicólogo Howard Gardner . Este pesquisador conceituou inteligência como um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura. (GARDNER, 1991, p. 13). Ou seja, é uma capacidade de resolver problemas e elaborar produtos de valor num ambiente cultural ou comunitário. Descobriu e propôs ainda que o ser humano teria não uma ou duas, mas várias inteligências, relacionadas a habilidades específicas que iam da montagem de blocos à música, à pintura e ao autoconhecimento.

Ele próprio, na ocasião, identificou sete inteligências: linguística, musical, lógico-matemática, espacial, cinestésica, interpessoal e intrapessoal. Gardner explica que as inteligências não são objetos que podem ser contados, e sim, potenciais que poderão ser ou não ativados, dependendo dos valores de uma cultura específica, das oportunidades disponíveis nessa cultura e das decisões pessoais tomadas por indivíduos e/ou suas famílias, seus professores e outros.

Pensamos então, em elaborar uma intervenção que levasse em conta essas inteligências, sem esquecer as habilidades que lhe são próprias, bem como uma estimulação construída através de jogos lúdicos², tendo em vista o desenvolvimeno cognitivo da criança pesquisada, conforme quadro abaixo:

²As competências, habilidades, estimulação e jogos aqui apresentados foram construídos quando não, retirados do livro **Jogos para a Estimulação das Múltiplas Inteligências** (Celso Antunes:Petropolis: Vozes, 2002).

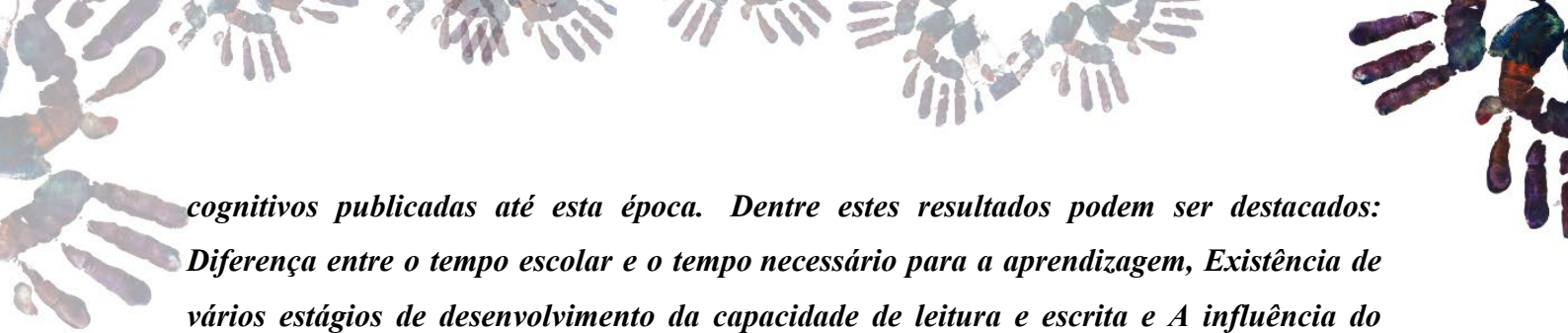
Quadro I – Competências x Estimulação

Competência	Habilidade	Estimulação	Jogos
Linguística verbal	Descrever, narrar, comparar, observar, relatar, avaliar, concluir, sintetizar.	Aumentar o vocabulário, estímulo ao canto, ouvir narrativas, participar de conversação.	Teatro de A a Z, frutas no pomar, quebra-cabeça, telefone sem fio, bate-papo, loto, bingo gramatical, jogo de telegame, primeiras frases, memória.
Lógico matemática	Enumerar, seriar, deduzir, medir, comparar, concluir, provar, avaliar.	Exploração de figuras planas e sólidas, introdução ao estudo da numeração e das letras.	Tampinha, dominó, jogo da escada, simetria, batalha naval, blocos lógicos, formas variadas, dados, jogos de escala, caixa de colas, jogo da balança.
Espacial	Localizar, comparar, relatar, observar, combinar, transferir.	Narrativas dimensionais, descrição históricas, diferentes linguagens, interpretação de leituras.	Simetria, amпуlhetas, ordenamento, fotografia, xadrez, jogos coloridos, rosa dos ventos, signos, escalas, construção de mapas e plantas.
Musical	Observar, identificar, relatar, reproduzir, conceituar, combinar.	Estímulo e domínio dos sons, jogos operatórios de sons, coleta de sons naturais e instrumentais.	Apito, percussão, cabeça de papel, ensinamento de sons, ritmos musicais infantis, filmes de sons.
Cinestésico corporal	Comparar, medir, relatar, transferir, demonstrar, interagir, sinalizar, interpretar, classificar.	Programa de estimulação dos sentidos, capacidade motora, como forma de expressão, jogos operatórios para ativar as percepções sensoriais.	Brincando no trilho, saltitando, peteca, arremesso, jogo do peso, encaixe de formas, balança, balas coloridas, jogo mascarado, formas superpostas, geometria de figuras
Interpessoal e intrapessoal	Interagir, perceber, relacionar, apresentar, conhecer, compreender	Programa de descoberta de si e do outro, valorização das ações e das emoções, programas de formação de grupos na construção de imagens sociais, jogos socializadores.	Eleição, círculo de debates, painel de foto, dramatização, barbantes coloridos, biografias, contos, jogo das mãos, rótulos, orações.
Pictórica	Observar, refletir, criticar, reproduzir, transferir e concluir.	Capacidade de expressão do traço e do desenho, sensibilidade para o estético, autonomia para capacitação de cores e movimentos em produção de imagens.	Canudos coloridos, caixa de contas, fichas de jogos, tabuleiro de formas geométricas, blocos criativos.

Elaborado pelas autoras

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos de Piaget, Vigotsky e Emília Ferreiro não propõem uma metodologia específica para as séries iniciais e muito menos se apresenta como uma solução mágica para a problemática que envolve este processo. Os teóricos desmistificam, no entanto, a visão de que apenas alguns indivíduos são possuidores de conhecimentos e, por isso, os privilegiados, os donos e doadores do saber. *As teorias acabam por contrariar muito do que se pensava sobre alfabetização até o início da década de 80, pois indicavam uma série de elementos existentes na aprendizagem que nada tinham a ver com as teorias de desenvolvimentos*



cognitivos publicadas até esta época. Dentre estes resultados podem ser destacados: Diferença entre o tempo escolar e o tempo necessário para a aprendizagem, Existência de vários estágios de desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita e A influência do ambiente de aprendizagem no desenvolvimento cognitivo.

Podemos afirmar que a evolução da criança pode se processar na escola ou fora desta, dependendo do ambiente onde ela vive. Para tanto, apresentamos como exemplo, **JULIA**. Daí um fato que ocorre com muita frequência: a criança aprende a ler sozinha ou contrário, não aprende a ler, apesar do grande esforço da escola.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Jogos para a Estimulação das Múltiplas Inteligências**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver conteúdos explorando as Inteligências Múltiplas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERNSTEIN, Basil. **Comunicação verbal, código e socialização**. In: COHN, Gabriel (org.) Comunicação e indústria cultural. São Paulo: Nacional, 1971

_____. **Uma crítica ao conceito de educação compensatória**. In: BRANDÃO, Zaia (org.) Democratização do ensino : meta ou mito? Rio de Janeiro: Francisco Alves:1979

BONETI, Rita Vieira de Figueiredo. A representação da escrita pela criança portadora de deficiência intelectual. **Educação em Debate**, Fortaleza, n. 37, p.62-76, 199.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, 1998.

BORGES, Tereza Maria Machado. **Ensinando a ler sem silabar**. Campinas: Papirus, 1998.

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. 10ª edição. São Paulo: Scipione, 2001.

CERISARA, Ana Beatriz . **A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural**. In: CADERNOS CEDES N 35 – Implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. Campinas: CEDES/UNICAMP, 2000.

DAVIS, Cláudia & OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

GARDNER, Howard. **A Criança na pré-escola: como pensa e como a escola pode ensiná-la**. Editora Artes Médicas: Porto Alegre, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 33.^a ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.



FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 14ª edição: São Paulo. Cortez, 2001.

FERREIRO & Emília,TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Brasil: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1997

KAUFMAN, Diana. **A natureza da linguagem e sua aquisição**. In: Gerber, Adele. **Problemas de aprendizagem relacionados à linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

KATO, Mary. **Português Brasileiro: uma viagem diacrônica**: Campinas: Ed Unicamp, FAPESP, 1993

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 1991.

MONTEIRO, José Lemos. **Para compreender Labov**. São Paulo: Ed. Vozes: 2000

PÉREZ, Francisco Carjaval & GARCIA, Joaquín Ramos (orgs). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: Artmed, 2001

PINO, Angel. **O biológico e o cultural nos processos cognitivos**. In: MORTIMER, Eduardo Fleury e SMOLKA, Ana Luiza B.(orgs). **Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino em sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

SILVINO, Silene Cerdeira. **Psicogênese da língua escrita**. Formação Continuada em educação infantil. Ceará: Fundação Demócrito Rocha, fascículo 16, 2003

SOARES, Magda. **Diversidade linguística e pensamento**. In: MORTIMER, Eduardo Fleury e SMOLKA, Ana Luiza B.(orgs). **Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino em sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

____ **Linguagem e escola – uma perspectiva social**. São Paulo: Ed. Ática, 1988.

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da leitura**. Campinas: Pontes, 1997.

VYGOSTSKY , L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WHORF, Benjamin Lee. **Language, pensamiento y realidad**. Barcelona: Barnal Editores, 1971.



CAPÍTULO 3

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Pedro Thiago Chagas de Souza, Licenciado em Ciências Biológicas, UNICAP

Alexsandro Ferreira da Silva Filho, Graduando de Educação Física, UNIBRA

Ana Carolina Santos da Silva, Licenciada em Ciências Biológicas, UNICAP

Elienay Ferreira da Silva, Bacharel em Ciências Biológicas, UNICAP

RESUMO

Durante a infância, as crianças vivem várias situações, passando por diversas etapas do seu desenvolvimento, onde cada etapa desse desenvolvimento, lhe proporcionam novas experiências e aprendizado. Nesse contexto, o lúdico se faz essencial, visto que a formação do caráter da criança irá acontecer de maneira salutar e agradável. O presente estudo, tem um caráter de relato de vivência e pesquisa bibliográfica, como objetivo de apresentar algumas características da atividade lúdica no processo de desenvolvimento da criança. O trabalho demonstra que com a ludicidade, as crianças desenvolvem sua percepção de mundo, construindo e desconstruindo a todo momento seus pensamentos em relação a este. Construindo então um caráter próprio e conhecendo e aprendendo a aceitar a existência do próximo, através das relações sociais. Desenvolvendo não somente a sociabilidade, como também conhecimentos que irão estimular o aspecto cognitivo, motor, linguagem e tantos outros. Deste modo, fica evidente a importância do lúdico na vida da criança, podendo através deste adquirir aspectos, valores e atitudes que farão parte do seu caráter durante toda a vida da criança.

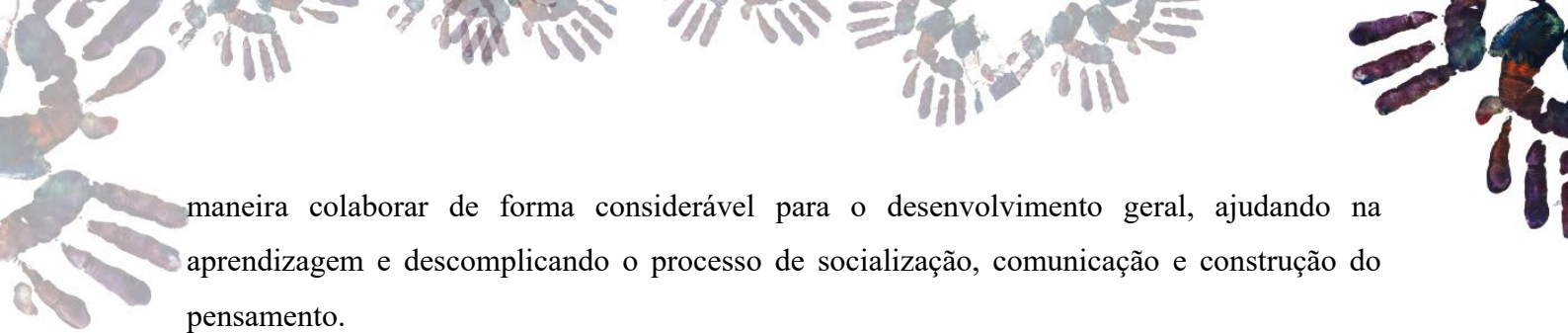
Palavras-chave: Lúdico, Desenvolvimento, Educação.

INTRODUÇÃO

A brincadeira é sobretudo o principal modo de expressão realizado na infância, assim como também representa uma atividade de suma importância para que se possa estabelecer a criança como um sujeito cultural.

Para PIAGET (1971), o lúdico está totalmente atrelado ao desenvolvimento, para ele, a criança necessita brincar para poder crescer.

É, portanto, que através da imersão em ambientes lúdicos que a criança realiza seus desejos, descobre mundos ao seu redor, sendo de extrema significância a imersão da criança em atividades que viabilizem e encorajem o seu desenvolvimento, levando em conta aspectos tais, como; linguagem, afetivo, social, motor. Fazendo com que o lúdico possa então, desta



maneira colaborar de forma considerável para o desenvolvimento geral, ajudando na aprendizagem e descomplicando o processo de socialização, comunicação e construção do pensamento.

A ludicidade não se apresenta apenas como um jogo, ela possui diversas categorias, podendo ser apresentadas de diversas formas para as crianças, dependendo do contexto que se quer trabalhar e os objetivos que se pretende atingir. Portanto, as brincadeiras e jogos devem permitir às crianças momentos de raciocínios e elaboração de estratégias, fazendo com que elas descubram diversas possibilidades para o que se está querendo no momento. Ou seja, a brincadeira além de proporcionar momentos de interação e prazer aos que dela participam, deve estar baseada em situações-problemas, estimulando assim diversos aspectos. (CEBALOS; MAZARO,2011).

Deste modo, o lúdico para o desenvolvimento das crianças é de grande valor,acarretando benefícios, tanto na esfera social, como na física e também no intelectual.

DESENVOLVIMENTO

Kishimoto (2002, p. 62) afirma que:

O renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Por isso, foi adotada como instrumento de aprendizagem de conteúdos escolares. Para se contrapor aos processos verbalistas de ensino, à palmatória vigente, o pedagogo deveria dar forma lúdica ao conteúdo.

Kishimoto (2010), afirma ainda, que o lúdico vai garantir a criança um desenvolvimento bastante harmonioso, onde o objeto dos jogos ou brincadeiras, se torna por si só, o objeto concreto daquela atividade. Garantindo para este a integração de diversos saberes, assim como também o desenvolvimento da mentalidade, simplificando assim a compreensão da realidade.

Santos (2012), afirma também que o lúdico consiste basicamente em satisfazer a criança, trabalhando com o real, o concreto, tocando, deslocando, montando e desmontando. Sua finalidade é o próprio prazer do funcionamento da brincadeira é considerado importantíssimo, pois ajuda no desenvolvimento cognitivo e facilita a aprendizagem e a interação entre os colegas.

De acordo com Dohme:

As atividades lúdicas podem colocar o aluno em diversas situações, onde ele pesquisa e experimenta, fazendo com ele conheça suas habilidades e limitações, que exercite o diálogo, liderança seja solicitada ao exercício de valores ético e muitos outros desafios que permitirão vivências capazes de construir conhecimentos e atitudes. (DOHME, 2.003, p, 113).

Um recurso metodológico riquíssimo é usar o lúdico de forma a fazer a criança brincar com a fantasia, a criança constrói uma ponte no tempo, repetindo o passado vivendo o presente e projetando o futuro, transitando entre o mundo inconsciente e a realidade, pois fantasia e realidades se complementam (SANTOS, 2012).

Freinet (1998), também faz referência às práticas lúdicas, mas não apenas ao exercício praticado, pois para ele qualquer exercício poderia ser desvirtuado.

Para Freinet a dimensão lúdica é:

"(...) um estado de bem-estar que é a exacerbação de nossa necessidade de viver, de subir e de perdurar ao longo do tempo. Atinge a zona superior do nosso ser e só pode ser comparada à impressão que temos por uns instantes de participar de uma ordem superior cuja potência sobre-humana nos ilumina". (FREINET, 1998,p.304).

O material usado se consistiu na utilização de fantasias dos personagens característicos da peça da chapeuzinho vermelho. Fantasia do lobo mal; Fantasia da chapeuzinho; Fantasiado caçador; Fantasia da vovó e a Fantasia do palhaço.

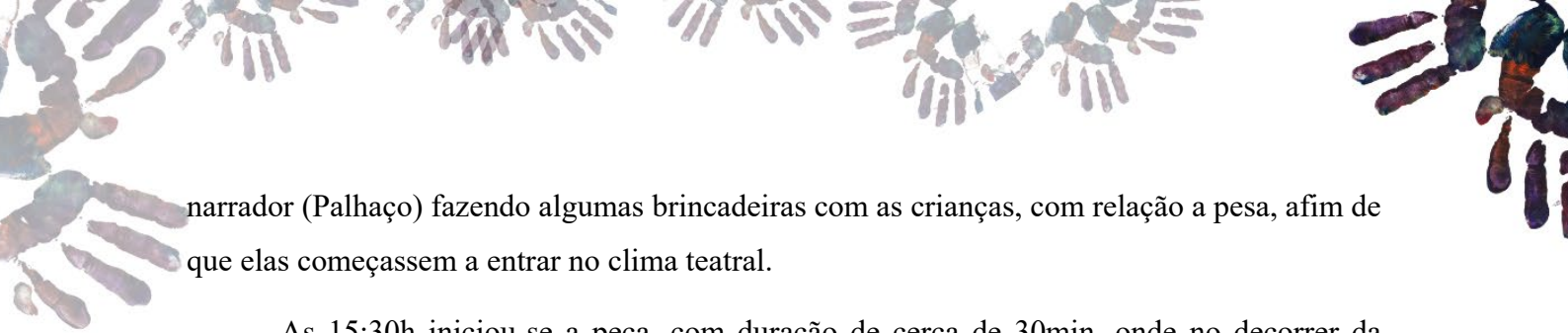
Imagem 1. Personagens da peça



Fonte: Tânia Nery

A ação foi realizada numa escola particular de educação infantil, onde cerca de 1h antes das 15h, começou-se a ser montado a área para apresentação, assim como a preparação e caracterização dos personagens.

As 15h, as crianças já estavam apostas nos seus lugares, onde a peça teve início com o



narrador (Palhaço) fazendo algumas brincadeiras com as crianças, com relação a pesa, afim de que elas começassem a entrar no clima teatral.

As 15:30h iniciou-se a peça, com duração de cerca de 30min, onde no decorrer da dramatização as crianças puderam também interagir com os personagens, através das perguntas do narrador (palhaço) que perguntava constantemente o que deveria acontecer na cena seguinte.

As 16h teve o encerramento da peça e brincadeiras com as crianças e distribuição de lanche.

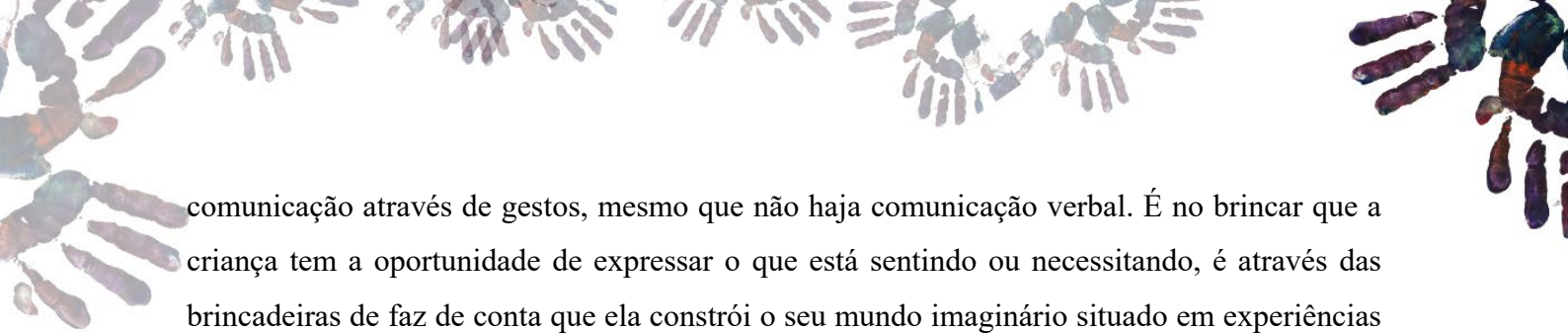
Diversas pesquisas ressaltam que é durante os primeiros anos de vida, que acontece a assimilação de conhecimento por parte das crianças, desenvolvendo habilidades e hábitos, assim como também suas capacidades, suas qualidades e seus valores que serão carregados por eles ao decorrer de toda sua vida. É neste ponto que se destaca a importância da atividade lúdica nesse período da vida da criança que ocorre o desenvolvimento das esferas cognitivas, motoras e afetivas que serão amplificadas através do trabalho em diversas atividades, desde que, estimuladas.

Durante as atividades algumas crianças chegaram a se assustar com o lobo mal, pois é nessa fase que a criança começa a diferenciar o real do imaginário. Atividades lúdicas como a do teatro integra o pensamento com a realidade, que trará a criança, aos poucos, a revelação do que é o real e do que é fruto apenas dos seus pensamentos. Através dessas vivências que serão construídos esquemas cognitivos que serão muito importantes no decorrer do seu desenvolvimento.

É na brincadeira que as crianças conseguem internalizar, ou seja, assimilar conceitos e experiência de vivência, fazendo com que a capacidade de brincar propicie às crianças um espaço onde estas possam resolver problemas, através dos seus esquemas cognitivos.

Problemas estes que eram constantemente criados através das perguntas do narrador (palhaço), quando questionava às crianças sobre o que se deveria acontecer após determinada cena, e era exatamente nesse momento que a criatividade delas entrava em cena, representando os seus pensamentos através da fala, indicando o que se deveria acontecer na cena seguinte, forçando os personagens a se adequarem à realidade imaginada pelas crianças ao decorrer de toda a apresentação.

Segundo Cebalos e Mazaro (2011) O brincar é um ato social que permite uma



comunicação através de gestos, mesmo que não haja comunicação verbal. É no brincar que a criança tem a oportunidade de expressar o que está sentindo ou necessitando, é através das brincadeiras de faz de conta que ela constrói o seu mundo imaginário situado em experiências vividas.

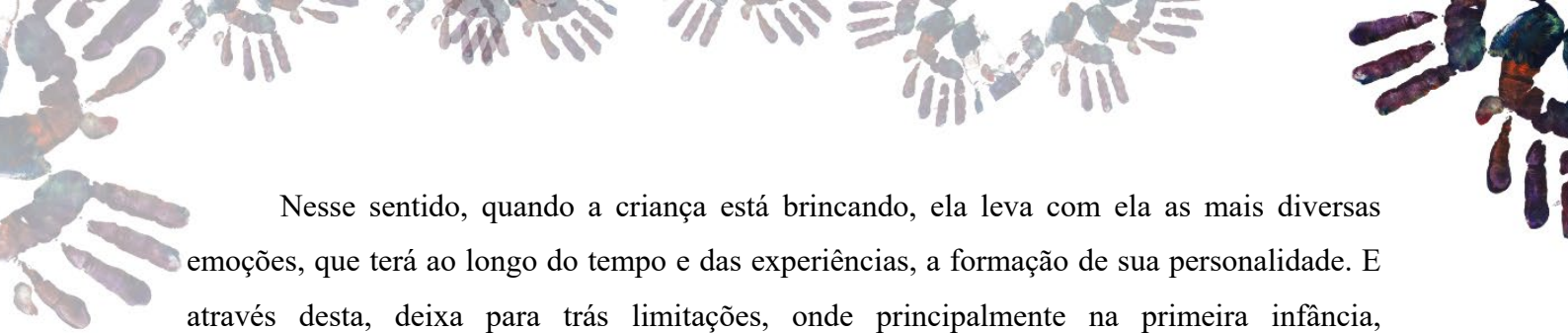
Através das brincadeiras é que as crianças podem manifestar determinadas habilidades que não seriam esperadas, de acordo com sua faixa de idade. Segundo VIGOTSKY (1998), a partir dessa manifestação de habilidades cria-se o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” que consiste na distância entre aquilo que a criança consegue e sabe fazer sem o auxílio de um adulto e o que é capaz de realizar com a ajuda de um adulto ou uma criança mais velha, que depois realizará sozinha. (apud, CEBALOS; MAZARO,2011).

Essa situação ficou bastante evidenciada quando ao se assustarem, as crianças mais velhas se aproximaram das menores e começaram a dizerem para elas não terem medo, pois eram apenas um lobo mal de faz de conta.

É nesse aspecto que a ludicidade representa um grande recurso a ser utilizando, seja ele um jogo, ou no teatro, podendo favorecer tanto os processos que estão em formação, como outros que serão completados. Ainda se pode analisar a importância da ludicidade no desenvolvimento infantil e de reforçar a contribuição na aprendizagem, visto que os jogos e as demais atividades lúdicas são atividades próprias da infância, sendo estas desenvolvidas tanto em seu aspecto individual quanto coletivo, contribuindo dessa forma com a socialização através das relações com o seu eu e tudo que o cerca.

Ainda segundo Cebalos e Mazaro (2011) O brincar está estritamente ligado ao fator social, pois é um meio utilizado pela criança para que ela possa relacionar com o ambiente físico e social no qual está inserida, despertando assim sua curiosidade e ampliando seus conhecimentos e habilidades motoras, cognitivas ou linguísticas, além de permitir expressar diferentes expressões vivenciadas em seu contexto sociocultural.

As brincadeiras levam as crianças para mundos muito distantes, mundos estes criados pela própria criança, um mundo de fantasia, e é através das suas experiências com esses mundos imaginários que as crianças começam a encontrar sentido para sua vida, é nas brincadeiras que ideias se concretizam e que as experiências são construídas e também desconstruídas, e reconstruídas mais uma vez e tantas vezes mais quanto a criança quiser e forem necessárias. Todas as experiências vivenciadas são levadas para as brincadeiras e percebidas na realidade.



Nesse sentido, quando a criança está brincando, ela leva com ela as mais diversas emoções, que terá ao longo do tempo e das experiências, a formação de sua personalidade. E através desta, deixa para trás limitações, onde principalmente na primeira infância, desenvolve esquemas que para conseguir superar dificuldades e enfrentar desafios que surgirão ao longo do desenvolvimento até o final de sua vida.

Brincando, as crianças aprendem a cooperar com os “amiguinhos”, a obedecer às regras, a respeitar, a acatar a “autoridade”, a assumir responsabilidade, a dar oportunidade aos demais, enfim, a viver em sociedade (ROJAS2006).

Segundo FREIRE (1997), as brincadeiras têm grande significado no período da infância, onde de forma segura e bem estruturada pode estar presente nas aulas de ciências, matemática, português, dentro da sala de aula e no dia a dia. O que a criança aprende quando pequena, serve de base para uma aprendizagem superior.

Através deste trabalho, percebe-se que a atividade lúdica intervém de maneira significativa no processo de desenvolvimento e aprendizado da criança. As brincadeiras, jogos e peças teatrais são agradáveis, motivadoras e enriquecedoras, o que viabiliza o aprendizado de diferentes habilidades, como também contribui de maneira explícita para o desenvolvimento cognitivo e para o raciocínio infantil de modo geral.

CONCLUSÃO

Percebe-se, portanto, que o lúdico é essencial para o desenvolvimento das crianças, em todos os aspectos, visto que as atividades lúdicas são consideradas como um espaço positivo à promoção do aprender, sendo estas mais atraentes para as crianças devido a seu período de desenvolvimento.

É na infância que a criança está começando a desenvolver suas potencialidades, então, oportunizar momentos educativos, envolvendo brincadeiras prazerosas, como contação de histórias e peças teatrais, faz com que a criança se sinta à-vontade para usar sua imaginação, sendo esta, um excelente instrumento para construção do conhecimento infantil. Pois é através das atividades lúdicas que a criança constrói e reconstrói suas experiências e aprendem a trabalhar melhor seus sentimentos e emoções. Sendo então através das brincadeiras que as crianças conseguem balancear suas inquietações decorrentes de seu mundo, construindo então sua própria marca pessoal, sua personalidade. O brincar é o jeito do qual as crianças procuram formas de se desenvolverem, e assim, fazer com que ela possa desenvolver a consciência corporal e expressar-se por meio deste e de várias outras formas também.



BIBLIOGRAFIAS

CEBALOS, Najara Moreira; MAZARO, Renata Arantes. **Atividade lúdica como meio de desenvolvimento infantil**. [S.l.], p. 1-10, nov. 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd162/atividade-ludica-como-meio-de-desenvolvimento.htm>>.

Acesso em: 10 set. 2018.

DOHME, Vânia. **Atividades Lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

FRINET, Célestin, **Pedagogia do Bom Senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, J.B. **Educação do corpo inteiro: Teoria e pratica da educação física**. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e ação no magistério).

INET, Célestin, **Pedagogia do Bom Senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KISHIMOTO, M.T(Org) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2010.

KISHIMOTO, Tizuco Morchiba, **Jogo, brinquedo e a educação**.4.ed.São Paulo: Cortez, 2002.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo**. São Paulo: Zanhar, 1971.

ROJAS. L. **O lúdico: Hora de ensinar x hora de brincar**, Disponível em : <http://www.anped.org.br>. Acessado no dia 10 de setembro de 2018.

SANTOS, Jossiane Soares. **O lúdico na educação infantil**. Paraíba, p. 1-16, jan. 2012. Disponível em:<<http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/ludico.pdf>>. Acesso em: 12 set.2018.

VIGOTSKI, L.S **A formação Social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes,1998. (Psicologia e Pedagogia).



CAPÍTULO 4

A LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA REFLEXÃO ACERCA DA PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Andrelize Schabo Ferreira de Assis, Mestra em Educação, UNIR

Lucélia Miranda de Souza, Especialista em Psicopedagogia, ICG

RESUMO

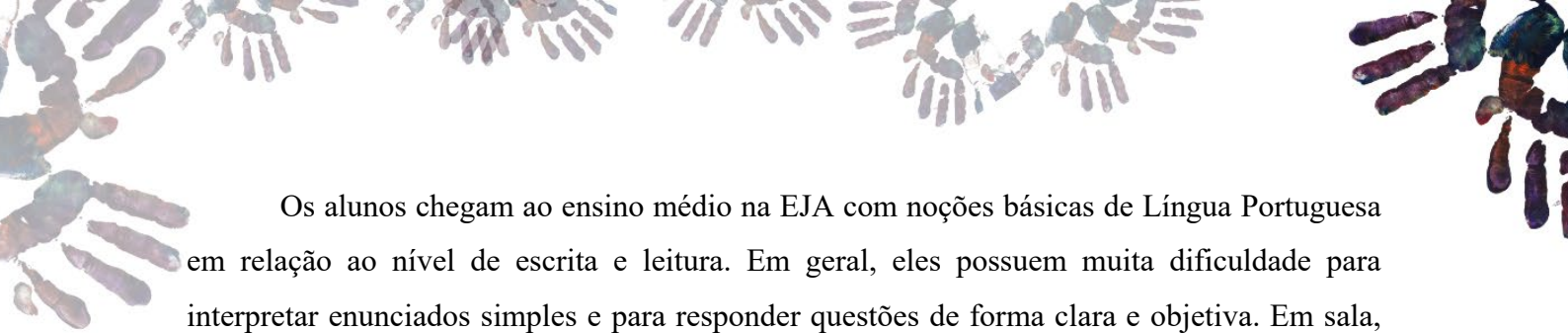
Este trabalho é fruto da reflexão acerca da prática de ensino de Língua Portuguesa em turmas do 2º ano do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio localizada em Porto Velho – Rondônia. Essa prática foi observada durante a realização do estágio supervisionado obrigatório das autoras. Será exposta a forma de regência das aulas de gramática, estudos literários e redação nessas turmas, além de abordadas possíveis alternativas visando à modernização e melhoria do ensino de Língua Portuguesa na modalidade da EJA. Partimos do pressuposto de que a leitura literária nos espaços escolares é um instrumento de humanização do homem e que possibilita diálogos entre os diversos saberes no contexto vida e formação do aluno. Durante a realização do estágio supervisionado obrigatório do curso de Letras Português e suas respectivas Literaturas da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), realizamos diversas leituras literárias com os alunos da EJA e percebemos uma melhora significativa em múltiplos aspectos do processo de ensino-aprendizagem, além de uma evolução na expressão, escrita e interpretação textual dos estudantes. Rememoramos essa experiência realizada durante nosso estágio, objetivando trazer à tona uma reflexão sobre a importância da literatura no ensino de Língua Portuguesa, especialmente na modalidade EJA.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Língua Portuguesa. Literatura. Educação de Jovens e Adultos.

INTRODUÇÃO

Inicialmente, durante o desenvolvimento do estágio supervisionado obrigatório na disciplina de Língua Portuguesa das turmas de ensino fundamental e médio, observamos que há uma grande diferença entre as práticas metodológicas utilizadas pelos professores enquanto atuam no ensino regular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Isso se deve, principalmente, devido à condensação dos conteúdos, pois os alunos da EJA cursam uma série em seis meses. Percebemos que na EJA o trabalho com a leitura do texto literário perde lugar para o ensino breve apenas das escolas literárias. Esse fato é preocupante, uma vez que a leitura do texto literário é primordial para a compreensão das obras, desenvolvimento da interpretação de texto e humanização do homem.



Os alunos chegam ao ensino médio na EJA com noções básicas de Língua Portuguesa em relação ao nível de escrita e leitura. Em geral, eles possuem muita dificuldade para interpretar enunciados simples e para responder questões de forma clara e objetiva. Em sala, percebemos que os alunos da EJA são bastante heterôgeneos tanto na idade quanto na classe social. A peculiaridade entre eles é que a maioria não possui o hábito da leitura. O documento base do PROEJA afirma que:

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. (BRASIL, 2007, p. 11).

Bragatto Filho (1995) afirma que o papel do professor deve ser o de se posicionar em prol da literatura e da conquista e formação do leitor, visando desenvolver no aluno a capacidade de interpretar textos, se expressar mais claramente e, conseqüentemente, escrever melhor. Nesse artigo, buscamos demonstrar como desenvolvemos o estágio realizado na área de gramática, estudos literários e redação nas turmas do 2º ano do Ensino Médio da EJA. Concomitantemente, é feita uma abordagem teórica de algumas alternativas que entendemos como viáveis para o ensino de literatura na EJA, tendo em vista que é necessário levar em consideração as dificuldades enfrentadas pelos professores no contexto real de sala de aula.

Para realizar esta abordagem teórica, realizamos uma prévia pesquisa bibliográfica fundamentada em autores renomados que tratam da Educação de Jovens e Adultos. Destacamos como fonte de pesquisa Paulo Freire, cujos estudos foram de sumária importância para o desenvolvimento do aluno adulto na EJA.

Esquematizamos essa pesquisa da seguinte forma: inicialmente faremos algumas considerações sobre a Educação de Jovens e Adultos no contexto brasileiro e no contexto do estado de Rondônia. Posteriormente, trataremos de alguns aspectos importantes acerca do ensino de Língua Portuguesa na EJA na escola em que realizamos o estágio. E, por último, divulgaremos como foi desenvolvido o estágio em sala de aula, estabelecendo algumas alternativas para o ensino de Língua Portuguesa na EJA de acordo com o que foi vivenciado durante a nossa formação.



ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

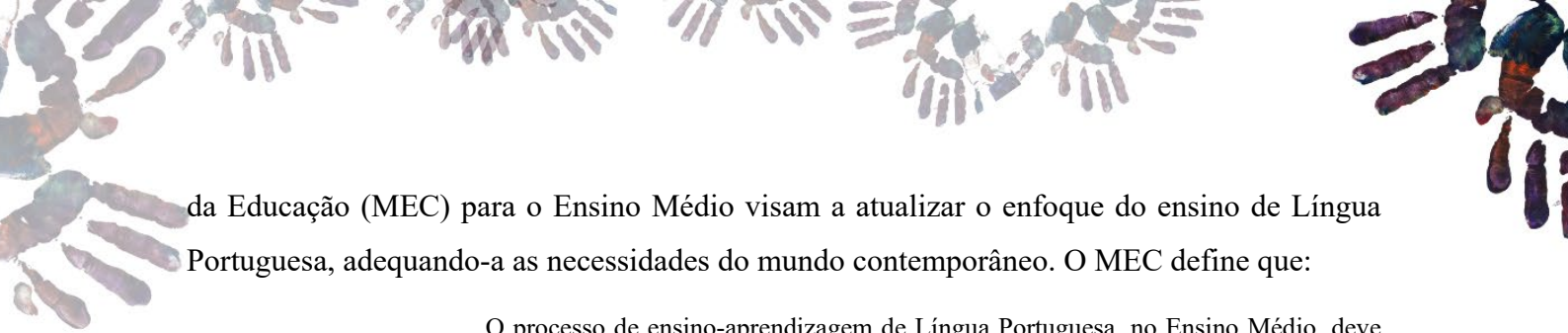
Nas décadas de 80 e 90, a educação passou por transformações em busca de novas propostas em busca de melhores condições do processo de ensino e aprendizagem. Destacase, dentre elas, a inserção da Educação de Jovens e Adultos na legislação brasileira. A Constituição Federal vigente, promulgada em 1988, destaca a Educação como dever e direito do Estado e da Família. Essa Carta Magna trouxe importantes avanços ao sancionar que a Educação deve ser oferecida a todos os cidadãos, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), especialmente em seu artigo 37, reforça esta ideia ao normatizar que cabe ao poder público viabilizar e estimular o acesso e a permanência do trabalhador na escola mediante ações integradas e complementares. Em Rondônia, foi criado o primeiro Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) no colégio Padre Morettino ano de 1977. A partir daí, aos poucos, outros colégios aderiram a essa modalidade de ensino no Estado. A instituição em que desenvolvemos o estágio iniciou seus trabalhos com a modalidade EJA no ensino médio somente após 1980.

A Resolução CNE/CEBn° 1/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, determina que como modalidade da educação básica, o ensino na EJA deve considerar as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios da equidade, diferença e proporcionalidade. Essa resolução trata da ideia de inclusão educacional. Observando, ainda, o artigo 35 da LDB 9.394/96 percebe-se que as finalidades do ensino médio são: consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, preparar para o trabalho e para a cidadania, aprimorar o pensamento crítico e trazer a possibilidade de relacionar a teoria com a prática de cada disciplina.

Em geral, os jovens e adultos que buscam a modalidade da EJA para cursar o ensino médio já estão inseridos no mercado de trabalho e aspiram a melhorias social e salarial por meio dos estudos. Na prática, constatamos que o perfil destes estudantes é de alunos socioeconomicamente vulneráveis e com a vida escolar acidentada.

Durante o estágio, foi possível verificarmos a necessidade de práticas educativas adequadas à realidade cultural e social destes alunos jovens e adultos. Geralmente os alunos da EJA não tiveram acesso ou a possibilidade de dar continuidade aos estudos na idade própria e por isso sofrem discriminações. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério



da Educação (MEC) para o Ensino Médio visam a atualizar o enfoque do ensino de Língua Portuguesa, adequando-a as necessidades do mundo contemporâneo. O MEC define que:

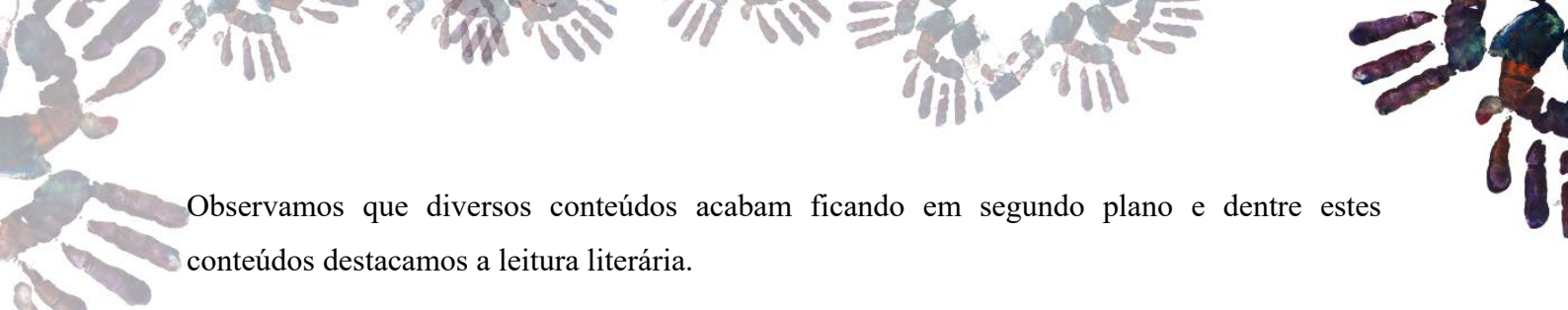
O processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, deve pressupor uma visão sobre o que é linguagem verbal. Ela se caracteriza como construção humana e histórica de um sistema linguístico e comunicativo em determinados contextos. Assim, na gênese da linguagem verbal estão presentes o homem, seus sistemas simbólicos e comunicativos, em um mundo sociocultural. (BRASIL, 2000, p.18).

Infelizmente, nem sempre a realidade acompanha a teoria e normatizações legais. O ensino de Língua Portuguesa ainda restringe-se, em muitos casos, apenas à gramática normativa e à aplicação de exaustivas e repetitivas atividades de memorização, o famoso ensino “bancário”. Como pode-se observar, o disposto pelo MEC diverge – e muito – deste tipo de prática. O ensino deve proporcionar ao aluno uma abordagem crítica e a compreensão dos aspectos sociais que envolvem a Língua Portuguesa.

Paulo Freire (2011), na obra *A importância do ato de ler*, faz uma afirmação que foi vivenciada em sala de aula no trabalho com a EJA. O autor afirma que antes de chegar à escola já estava alfabetizado por seus pais, pois já lia o mundo a sua volta antes mesmo de ler a palavra. Na EJA, o aluno jovem e adulto já possui o domínio da linguagem, pois a utiliza desde a sua primeira infância, porém com um universo de leitura restrito. Devido à pouca leitura, esses estudantes possuem fragilidades no quesito escrita e interpretação. Os alunos da EJA carecem do trabalho com a leitura literária.

Apesar dos avanços nos últimos anos, a modalidade de ensino na EJA ainda possui pouca atenção por parte das políticas educacionais, especialmente no contexto político atual. Supõe-se que esse fato decorra também do tardio reconhecimento desta modalidade de ensino na LDB 9.394/96, pois somente nas últimas décadas foi inserido no texto da Lei o direito à educação àqueles que não a tiveram na idade própria. A modalidade EJA até pouco tempo não possuía uma formação específica. Durante o estágio, observamos que os profissionais que nela atuam nem sempre estão preparados, pois no curso superior de licenciatura geralmente os professores são preparados somente para o ensino regular.

Sobre esse ponto, denota-se que na escola em que realizamos a pesquisa, até o ano de 2014, havia a falta de uma política que garanta aos professores este preparo, seja através de cursos de curta extensão ou de pós-graduações. Nesse sentido, por conta da falta de formação específica, os professores relataram que sentem-se despreparados para condensar o conteúdo de forma que garanta o real aprendizado dos alunos de acordo com o que idealiza a legislação.



Observamos que diversos conteúdos acabam ficando em segundo plano e dentre estes conteúdos destacamos a leitura literária.

Sobre esse aspecto, é importante enfatizar que há diversos perfis de professores que lecionam na EJA. Enquanto alguns são compromissados e se dedicam por conta própria em prol do aprendizado dos alunos, outros simplesmente não se importam e alimentam o pensamento de que os alunos da EJA “querem apenas o diploma” e por isto não precisam dar muita atenção às dificuldades educacionais destes.

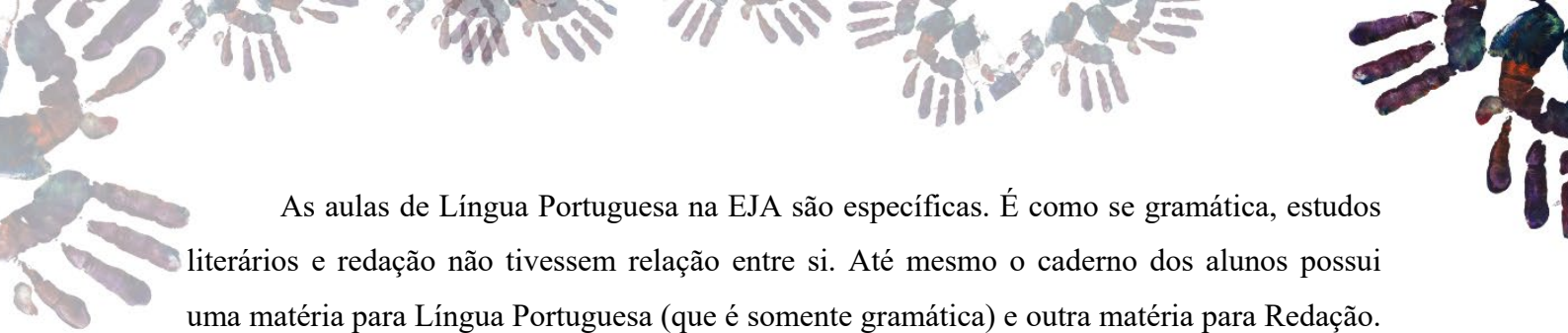
Paulo Freire (1979), na obra *Educação e Mudança*, afirma que um dos principais pressupostos para o comprometimento do profissional é ser capaz de agir e refletir. Segundo Freire, é necessário que o sujeito seja capaz de sair do seu contexto, observá-lo de fora e tentar modificá-lo sabendo que quando transforma a sociedade ao seu redor, ela também o transforma.

Nesse sentido, depara-se com o que propõe Freire para estimular o comprometimento dos profissionais: compromisso é a práxis, ou seja, a soma da ação e reflexão sobre a realidade e, por isto, para que haja o compromisso do profissional, é necessário o seu constante aperfeiçoamento e superação. Parte daí a necessidade de investimentos através das políticas educacionais para que os profissionais estejam preparados para atender as especificidades da EJA. Esse é o primeiro passo para que toda a idealização legal seja posta em prática.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJAEM UMA ESCOLA ESTADUAL DE RONDÔNIA

Durante o estágio, observamos que há a separação das aulas de gramática, estudos literários e redação. A apostila utilizada em sala trata apenas dos aspectos gramaticais. Os temas das aulas de redação são escolhidos pela professora, enquanto os estudos literários acabam sendo deixados em segundo plano. Em geral, os estudantes possuem dificuldade em interpretar enunciados e textos simples, pois, via de regra, não possuem o hábito de leitura e estão há muitos anos afastados da sala de aula. O medo de errar e a falta de autoestima também exercem uma grande influência no processo de ensino-aprendizagem.

Analisando as avaliações feitas pela professora de acordo com o conteúdo da apostila, é possível observar que a prova avaliativa é de um nível fácil e poderia ser aplicada tranquilamente a alunos do ensino fundamental regular. Mesmo assim, vários alunos da EJA no segundo ano do ensino médio não conseguiram atingir a nota mínima.



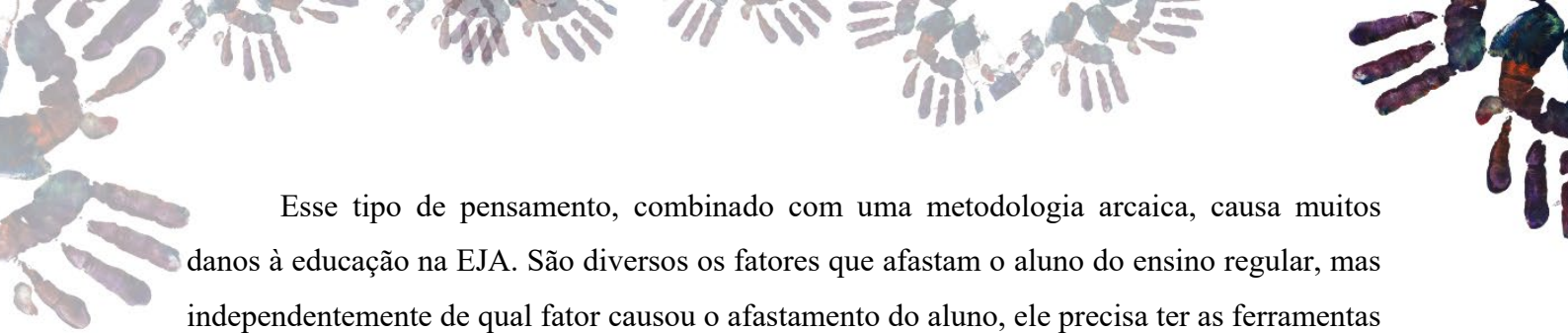
As aulas de Língua Portuguesa na EJA são específicas. É como se gramática, estudos literários e redação não tivessem relação entre si. Até mesmo o caderno dos alunos possui uma matéria para Língua Portuguesa (que é somente gramática) e outra matéria para Redação. Em geral, não há tempo para aulas de estudos literários nem de leitura e, quando há, trata-se somente do ensino das escolas literárias.

De acordo com os PCN de Língua Portuguesa para o ensino médio, a leitura, a interpretação e a produção de textos devem ser trabalhadas de forma interligada com os aspectos gramaticais da Língua Portuguesa. Novamente a prática diverge da teoria. Paulo Freire (1979) afirma que a educação deve estar vinculada à realidade. Na EJA, os alunos utilizam a linguagem e o conhecimento que adquiriram ao longo da vida. Por esse motivo, cabe ao professor propor atividades que se adequem à realidade dos estudantes, pois assim eles estarão mais próximos da língua e abertos a novos aprendizados.

Brandão (1981) esclarece que as aulas na EJA “devem apontar para questões da vida, do trabalho, devem ser símbolos concretos da existência real das pessoas” (p. 32). Aulas descontextualizadas geram alunos desmotivados. Verificamos que a apostila fornecida pela escola inclui textos e bibliografias complexas para o nível dessas turmas do 2º ano da EJA. Esse fato também dificulta o trabalho em sala de aula. Objetivando facilitar o aprendizado, a professora regente das turmas trabalhadas adequa os textos da apostila para os alunos. Ela utiliza essa estratégia para evitar a utilização de textos e bibliografias que estão além da compreensão dos alunos, pois poucos escrevem e leem com clareza.

Sabemos que ao lecionar, tendo em vista facilitar o aprendizado, primeiramente o professor deve partir da realidade do aluno para somente após evoluir para outros tipos de leituras. A professora regente de Língua Portuguesa nas turmas em que estagiamos não possui formação específica para trabalhar com a modalidade EJA, mas apesar das dificuldades, ela se empenha em desenvolver um bom trabalho com os alunos.

É importante destacar que nenhum professor deve pretender transformar o aluno em um escritor de renome, mas deve proporcionar as ferramentas para que ele escreva bem para a vida em sociedade e, uma vez que tratamos do ensino médio, também para o Enem/vestibular. Deve-se ter em mente que estes alunos jovens e adultos permaneçam nos estudos após a conclusão do ensino médio. É preciso descartar o pensamento de que os alunos da EJA não precisam aprender muito “pois eles só querem o diploma”.



Esse tipo de pensamento, combinado com uma metodologia arcaica, causa muitos danos à educação na EJA. São diversos os fatores que afastam o aluno do ensino regular, mas independentemente de qual fator causou o afastamento do aluno, ele precisa ter as ferramentas e condições necessárias para retornar aos estudos com dignidade.

Há, em nosso meio social, jovens e adultos que chegam a determinados níveis de ensino sem ao menos conhecer a linguagem oral e escrita, e isso se dá a fatores como a falta de instrução dos pais, abandono da escola devido à necessidade de trabalhar e outros fatores que fizeram com que esses alunos não cursassem a alfabetização em idade própria, abandonando, assim, o considerado “ensino regular”. (COSTA, 2012, p. 11).

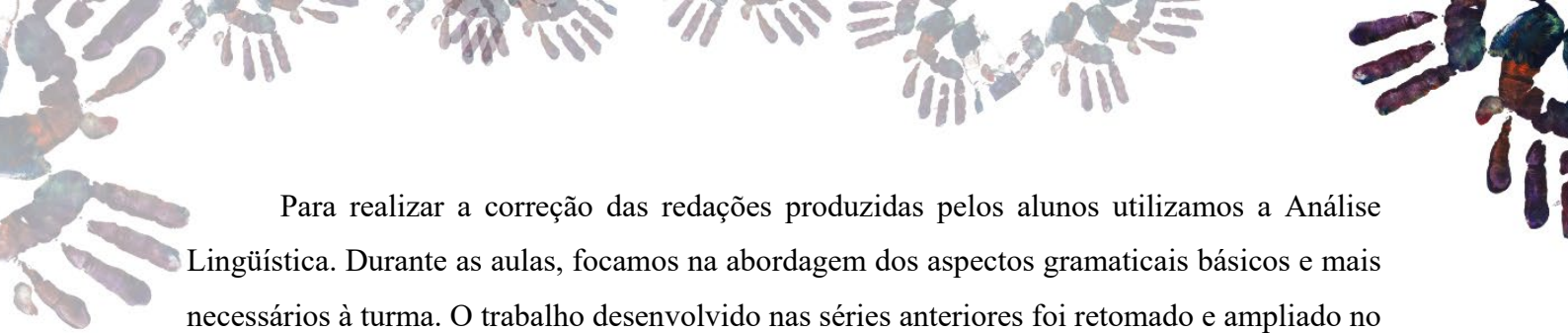
É necessário que o aluno aprenda a organizar seu pensamento, que questione sobre os temas propostos e emita opinião sobre os assuntos. Formar um pensamento crítico é um dos objetivos do ensino médio e ele deve ser cumprido também na modalidade EJA. Além disso, para elaborar um bom texto é necessário conhecer a Língua Portuguesa (seus aspectos gramaticais), saber reorganizar seu estilo (aspectos literários) e se fazer compreender através das palavras.

Sobre esse ponto, sabe-se que a leitura, a interpretação e a produção de textos precisam ser trabalhadas interligadas com o ensino dos aspectos gramaticais para que os alunos compreendam a Língua Portuguesa em sua unidade. Esse foi um dos principais entraves encontrados para o desenvolvimento do estágio, pois a separação das matérias dificulta o entendimento dos alunos. É um erro acreditar que o aprendizado se dará através do ensino de fragmentos desconexos da Língua Portuguesa.

A REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO NA EJA

Como mencionamos, durante o período de observação em sala de aula, percebemos que os alunos possuem dificuldades de interpretação e escrita. Não é incomum deparar-se com casos em que o próprio aluno não compreende o que escreveu em uma segunda leitura. Para amenizar tal situação, durante o período de regência em sala de aula utilizamos algumas alternativas para favorecer o ensino-aprendizado. Privilegiamos a leitura de textos curtos, juntamente com a utilização dos recursos tecnológicos disponíveis tais como músicas, trechos de filmes e apresentação em slides visando dinamizar as atividades.

Os alunos têm disposição e interesse por projetos e atividades que utilizem recursos tecnológicos. O ato de gostar equivale ao ato de querer conhecer, ou seja, temos mais chance de explorar a aprendizagem do aluno quando são propostas atividades que têm significado para ele. (LEVY, 1999, p. 172).

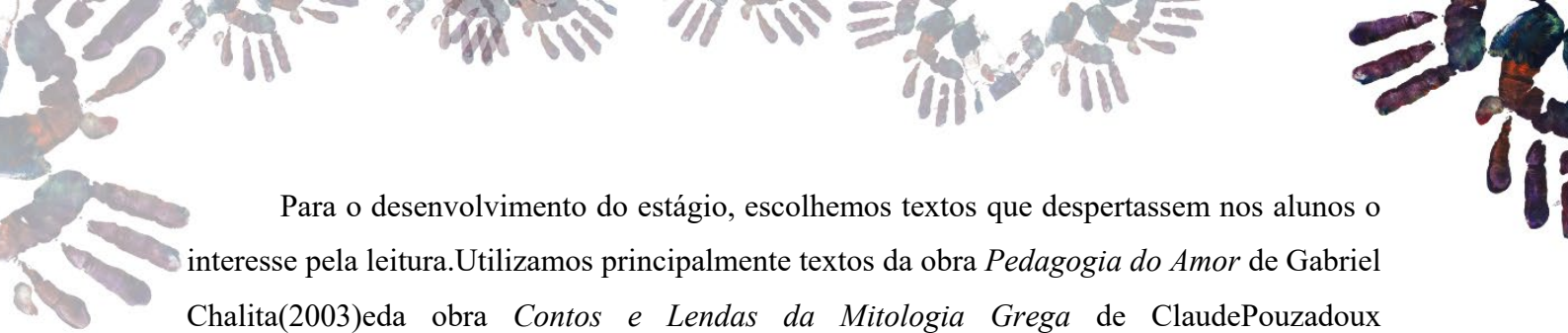


Para realizar a correção das redações produzidas pelos alunos utilizamos a Análise Lingüística. Durante as aulas, focamos na abordagem dos aspectos gramaticais básicos e mais necessários à turma. O trabalho desenvolvido nas séries anteriores foi retomado e ampliado no decorrer da correção. Os estudantes são interessados e participaram ativamente das correções. Foi combinado com eles que todas as palavras circuladas por nós deveriam ser consultadas no dicionário e corrigidas. O resultado foi o de participação e envolvimento. Além disso, alguns alunos não sabiam consultar dicionários (físico ou on-line) e aprenderam muito com esta atividade.

Em geral, as aulas ministradas na EJA nessa escola estadual são baseadas em uma apostila extremamente resumida fornecida pela escola aos professores. Durante o desenvolvimento do estágio, usamos outros textos para trabalhar os conteúdos necessários e para complementar o conteúdo da apostila. O projeto de estágio realizado com estas turmas da EJA chama-se “Leitura, produção e análise linguística de textos: a trajetória do herói nos contos populares”. Durante seu desenvolvimento, utilizamos contos de fadas e mitos que continham a presença de heróis para demonstrar quais são as características semelhantes na jornada destes nos contos populares.

O trabalho com a temática dos heróis foi um pretexto para trabalhar outros aspectos relevantes à turma. Os principais pontos trabalhados foram: o exercício da escrita através da produção de textos, o desenvolvimento da capacidade interpretativa e, através da análise linguística, fazer com que os alunos reflitam e aprendam a utilizar a norma padrão da Língua Portuguesa. Fomos ao encontro do que propõe Geraldí (2006) ao afirmar que “o texto deverá servir de pretexto para a prática de produção de textos orais ou escritos”. No início de todas as aulas, desenvolvemos a leitura e a interpretação de um texto curto sobre os heróis juntamente com os alunos. Essa iniciativa deve-se ao fato de que o aluno leitor torna-se aluno escritor ao longo do tempo, pois amplia seu vocabulário e adquire um pensamento crítico através da leitura.

Além disso, reiteramos o importante papel que o professor ocupa no processo de formação de leitores: ele deve ser o mediador entre o aluno e o livro e não um ditador que impõe leituras desnecessárias para os alunos devido a sua complexidade. Por isso, os textos escolhidos para a leitura em sala devem ser de qualidade. Eles devem envolver o aluno na leitura através da linguagem, da história e da ilustração. O professor deve ser o que faz o diálogo entre a leitura literária e os alunos.



Para o desenvolvimento do estágio, escolhemos textos que despertassem nos alunos o interesse pela leitura. Utilizamos principalmente textos da obra *Pedagogia do Amor* de Gabriel Chalita (2003) e da obra *Contos e Lendas da Mitologia Grega* de Claude Pouzadoux (2001). Houve fluidez na realização prática do projeto de estágio, pois os alunos se interessaram pela temática escolhida e gostaram da utilização de diferentes mídias durante as aulas. O aprendizado foi dinâmico pelo fato dos alunos verem a continuidade do conteúdo uma vez que houve a interlocução dos ensinamentos de literatura, produção de textos e gramática.

Um fato que chamou atenção foi o de que a maioria dos alunos não manifestava suas dúvidas após a explicação do conteúdo devido ao receio de serem ridicularizados pelos colegas. A estratégia utilizada para elucidar o conteúdo para todos os alunos que tivessem alguma dúvida era ir de carteira em carteira tirando as dúvidas individualmente. Isso atrasou um pouco o cumprimento do cronograma do projeto de estágio, mas foi crucial para o real entendimento do aluno e, ademais, é uma forma de incentivar os alunos a dedicarem-se aos estudos.

A carga horária obrigatória para o desenvolvimento do estágio é de 40 horas somando os quesitos observação, participação e regência. Para executar o nosso projeto, devido à necessidade da turma, utilizamos cerca de 67 horas. Somente o período utilizado para a regência em sala soma mais de 40 horas. Como foi dito, a turma possui um nível muito abaixo do que se espera do segundo ano do ensino médio, porém as pequenas ações realizadas durante estes três meses de estágio renderam ótimos frutos. Observamos uma grande evolução na escrita e interpretação dos estudantes.

O trabalho que finalizou nossa prática em sala de aula foi um mural com as redações produzidas pelos alunos após a análise linguística. As redações eram narrativas sobre um herói. Alguns alunos inventaram um herói e outros adaptaram os heróis populares. Um ponto que merece destaque é com relação ao comportamento dos alunos. São alunos com uma faixa de idade bastante heterogênea (de 20 a 60 anos) e no início de nossa regência havia pouca participação devido ao medo de errar. Percebemos que com o decorrer do estágio, os alunos se tornaram participativos e ativos.

Uma demonstração clara disso ocorreu no momento de afixar no mural as redações produzidas por eles. Informamos que era opcional a identificação do autor da redação, porém todos eles fizeram questão de se identificar, pois se orgulharam da obra. Os alunos estavam empolgados com sua própria evolução.



CONCLUSÃO

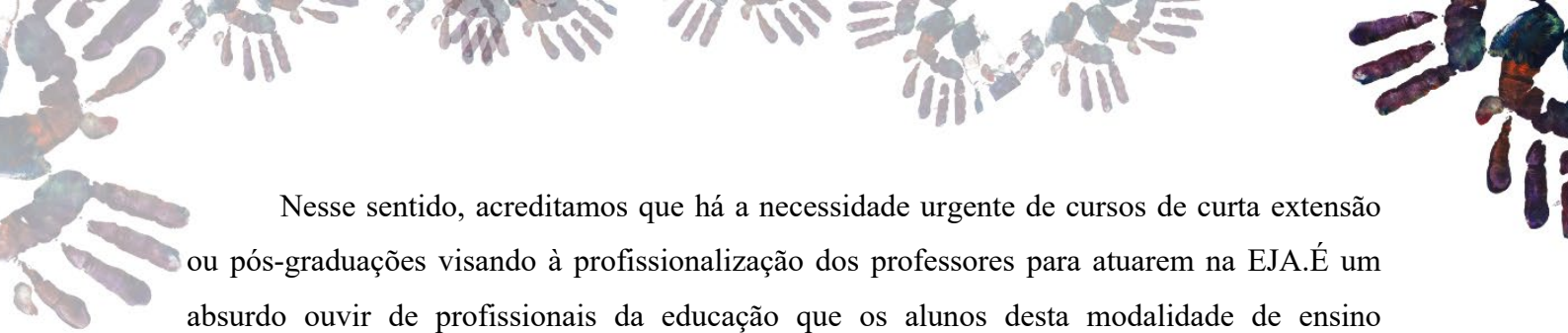
Durante a realização do estágio, observamos alguns pontos negativos, tais como a falta de formação específica para os professores que atuam na modalidade EJA; a fragmentação do ensino de Língua Portuguesa e a falta de leitura do texto literário em sala de aula. Além disso, observamos que o material utilizado na EJA não auxilia o processo ensino-aprendizagem.

Debruçamo-nos principalmente no ponto da leitura literária em sala. A escola, ao fornecer uma apostila mal preparada, não permite a entrada no mundo dos livros de forma completa, pois os alunos têm contato apenas com trechos das obras. Dessa forma, o poder atrativo da literatura, que contribui para a formação do leitor, acaba desaparecendo. A matéria literária praticamente não existe. Não há leitura literária em sala. São duas matérias que os alunos possuem contato: redação e português (gramática). Quando o texto literário surge é para servir de exemplo para tratar sobre algum aspecto gramatical.

Acreditamos que deve haver um ensino interligado das aulas de gramática, estudos literários e redação. No entanto, é importante destacar que quando falamos em ensino interligado tratamos do conceito de interdisciplinaridade em que se pautam os PCN para o ensino de Língua Portuguesa. Deve ficar claro que as três facetas do ensino da Língua Portuguesa se complementam e uma não pode subjugar a outra.

Os alunos possuem muita dificuldade em interpretação e escrita. Além disso, eles se sentem desmotivados diante da postura geral da escola e dos professores. Os professores precisam estar preparados para lidar com este público heterogêneo da EJA. Também há a necessidade de um material de qualidade que se adeque às necessidades destes alunos. Utilizamos em sala outros materiais e outra forma de regência e devido a isto colhemos bons resultados. Os estudantes interessaram-se pelo trabalho com a leitura em sala, pelo uso de diferentes mídias, pelo uso do dicionário. Essas estratégias ajudaram os alunos a compreenderem aspectos da língua que até então estavam obscuros.

O texto dos alunos melhorou muito no decorrer do estágio e foi visível o aumento de interesse deles nas aulas de Língua Portuguesa. O que se pode concluir disso é que poucas ações possuem um enorme impacto se bem direcionadas. Sem demagogia, sabemos que não é fácil sair da zona de conforto e se tornar, nas palavras de Paulo Freire, comprometido profissionalmente. Porém, é uma atitude necessária para que os alunos possam desenvolver suas potencialidades.



Nesse sentido, acreditamos que há a necessidade urgente de cursos de curta extensão ou pós-graduações visando à profissionalização dos professores para atuarem na EJA. É um absurdo ouvir de profissionais da educação que os alunos desta modalidade de ensino “querem apenas o diploma” ou que “são casos perdidos”. Os alunos precisam de professores preparados e comprometidos com o ensino. Antes de tudo, a educação é uma questão de cidadania.

BIBLIOGRAFIA

BRAGATTO FILHO, Paulo. **Pela Leitura Literária na Escola de 1º Grau**. São Paulo, Ática, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: Mediação, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA: programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC, 2007.

CHALITA, Gabriel. **Pedagogia do Amor: a contribuição de histórias universais para a formação de valores das novas gerações**. São Paulo: Editora Gente, 2003.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEBnº1/2000** – Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos, 2000.

COSTA, Antônio Cláudio Moreira. **Educação de jovens e adultos no Brasil: novos programas, velhos problemas**. Disponível em: [HTTP://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq8/4_educacao_jovens_cp8.pdf](http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq8/4_educacao_jovens_cp8.pdf). Acessado em dezembro de 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GERALDI, João Wanderley. (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Scipione, 2010.

LEVY, P. Pierre. **Cibercultura**; Tr Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora.34, 2008.

POUZADOUX, CLAUDE. **Contos e lendas da mitologia grega**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.



CAPÍTULO 5

A LITERATURA DE BRUNO LATOUR NA CONSTRUÇÃO DE FATOS CIENTÍFICOS: CONEXÃO DO ENSINO DE CIÊNCIAS COM AS BASES EPISTEMOLÓGICAS

Anderson Clay Rodrigues, Universidade do Estado do Amazonas – UEA
Mauro Gomes da Costa

Resumo

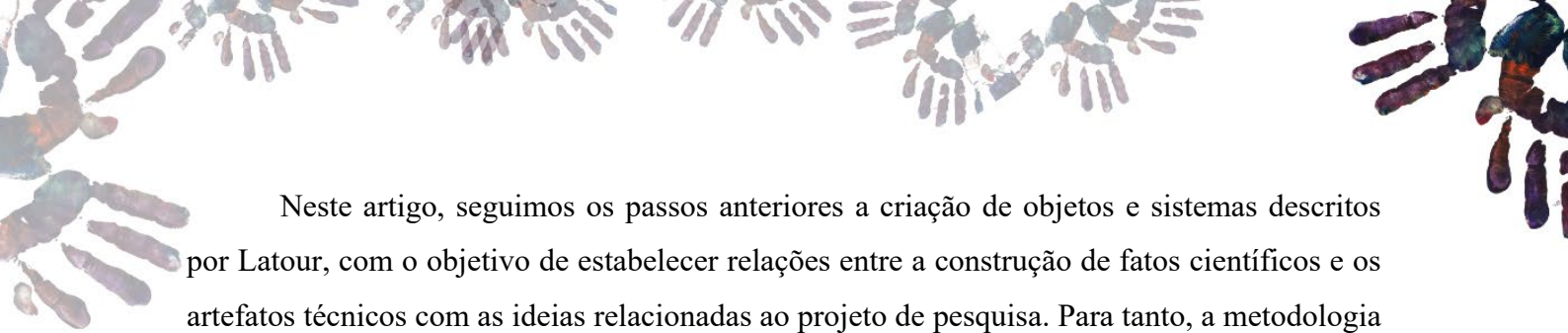
O propósito deste artigo é apresentar os principais elementos que constituem as bases epistemológicas da ciência e a construção científica defendida na literatura de Bruno Latour em seu estudo. A partir da apresentação dos principais pontos que constituem sua adoção dos métodos de ciência faremos as aproximações às ideias e conceitos relacionados ao projeto de pesquisa. O trabalho se constrói pautado na revisão da literatura indicada para estudos, na elaboração de fichamento dos textos, na discussão desenvolvida na coletividade da compreensão dos escritos dos autores e no exercício relacional entre a teoria e o projeto de pesquisa, estabelecendo sintonia do trabalho prático com o arcabouço teórico. Dentro da proposta de estudos obtivemos como resultados o enriquecimento teórico nas correntes científicas que embasam o projeto de pesquisa. Por fim, compreendemos que as construções dos fatos científicos embasam o pensamento científico, sua contribuição é fundamental na articulação do projeto de pesquisa aos estudos formulados no decorrer da disciplina. Portanto, concluímos que a literatura de Latour (2011) representa a tomada de consciência da construção científica que potencializam escolhas que serão a base dos estudos de campo.

Palavras-chave: Literatura; Fatos científicos; Bases epistemológicas; Ensino de Ciências.

INTRODUÇÃO

Este trabalho reúne as principais ideias presentes na obra *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*, de Bruno Latour, com recorte no capítulo I: Literatura. Antes de qualquer definição, situamos seu método como uma "perspectiva relativista e crítica" (p. 39). Portanto, seu olhar crítico está relacionado ao paradoxo da construção da atividade científica.

Nossa abordagem privilegia a interação entre o discurso científico e a sociedade, buscando atingir a verdade a partir do social, mostrando como se faz ciência, além do aprofundamento no referencial teórico debatido no decorrer da disciplina Bases epistemológicas do Ensino de Ciências. A opção pelo estudo da obra do autor se justifica pela coerente contribuição ao desenvolvimento do projeto de pesquisa caracterizado na área do Ensino de Ciências voltado para a *Tecnologia e sociedade* que dialoga com os elementos do estudo.



Neste artigo, seguimos os passos anteriores a criação de objetos e sistemas descritos por Latour, com o objetivo de estabelecer relações entre a construção de fatos científicos e os artefatos técnicos com as ideias relacionadas ao projeto de pesquisa. Para tanto, a metodologia do trabalho se constrói a partir da revisão da literatura indicada para estudos, na elaboração de fichamento e discussão dos textos no decorrer dos encontros da disciplina para compreensão dos escritos do autor e no exercício relacional entre a teoria e o projeto de pesquisa.

METODOLOGIA

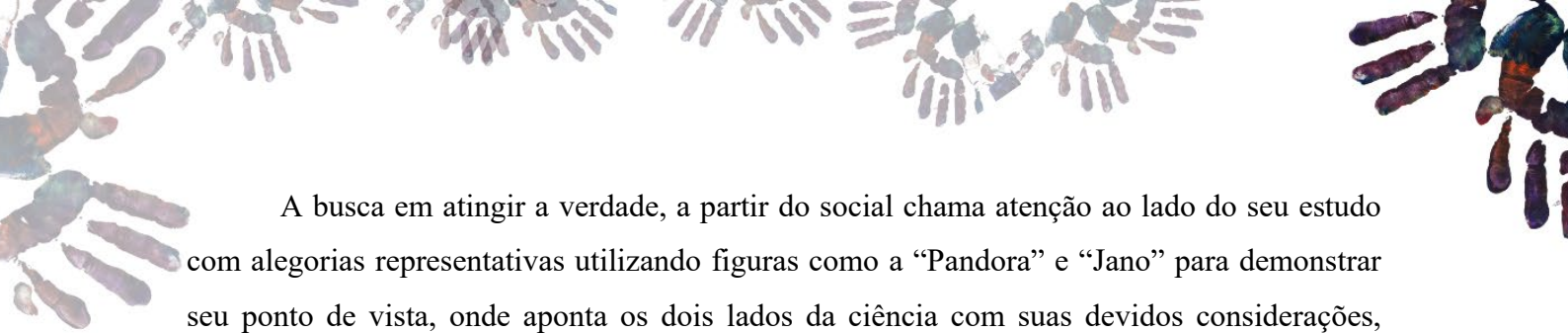
O objetivo deste artigo é retomar as bases epistemológicas da ciência de acordo com o contexto histórico e filosófico, partindo da apresentação dos principais elementos científicos para, então, realizarmos as aproximações das ideias e conceitos concernente ao ensino de ciência. Este trabalho se constrói a partir da revisão da literatura, na elaboração de fichamento dos textos, na discussão dos escritos do autor e no exercício de aproximação, estabelecendo relação com o projeto de pesquisa.

Este trabalho trata-se de um texto descritivo, desenvolvido no âmbito de um recorte de estudo de Bruno Latour, no qual nos debruçamos no capítulo I “Literatura” produzida pelo autor, além da compreensão inicial dos estudos introdutórios da obra. A base metodológica apresenta características da pesquisa bibliográfica, recorrendo a teóricos que apresentem a mesma linha de abordagem, conforme Gil (2002, p. 45) “a pesquisadocumental yale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”.

Em linhas gerais, este estudo propõe um enfoque ao conhecimento construído a partir das modalidades positiva e negativa no decurso do detalhamento da obra de Latour (2011).

Bruno Latour e abertura da caixa de Pandora

A começar pelas considerações de Latour (2011) “Abrindo a caixa de Pandora”, percebemos que há transição pela negação daquilo que está pronto, não quanto a resistência, mas como comparação e reafirmação de sua tese natural, ou naturalizada. Percebemos esta ideia a partir das considerações que revelam o ponto de partida para adentrar ao campo do conhecimento científico, representada pela afirmação “nossa entrada no mundo da ciência e da tecnologia será pela porta de trás, a da ciência em construção, e não pela entrada mais grandiosa da ciência acabada” (LATOUR, 2011, p. 17).



A busca em atingir a verdade, a partir do social chama atenção ao lado do seu estudo com alegorias representativas utilizando figuras como a “Pandora” e “Jano” para demonstrar seu ponto de vista, onde aponta os dois lados da ciência com suas devidas considerações, optando pelo conhecimento como processo.

Utiliza-se de diferentes contextos para apresentar a história do mesmo objeto, adotando o recurso de resgates de acontecimentos históricos a partir dos “flashbacks”. No modelo “caixa-preta” sugere a aplicação do esquema de conhecimento a qualquer esfera.

De maneira similar apresenta que “a ciência tem duas faces: uma que sabe, outra que ainda não sabe. Ficaremos com a mais ignorante. Quem está por dentro da ciência – e por fora também – tem milhões de ideias sobre os ingredientes necessários à sua construção” (p. 21). Essa ideia é observada em vários trechos no decorrer da obra e abaixo destacamos o essencial no quadro:

Ciência pronta (fig. 1.1)	Ciência em construção (fig. 1.1)
<ul style="list-style-type: none">• Acate os fatos sem discutir. (fig. 1.2)• Fique sempre com a máquina mais eficiente. (fig. 1.3)• Quando a máquina funcionar, todos se convencerão. (fig. 1.4)• O que é verdade sempre se sustenta. (fig. 1.5)	<ul style="list-style-type: none">• Descarte os fatos inúteis. (fig. 1.2)• Decida o que é eficiência. (fig. 1.3)• A máquina vai funcionar quando as pessoas interessadas estiverem convencidas. (fig. 1.4)• Quando as coisas se sustentam, elas começam a se transformar em verdade. (fig. 1.5)

Desde a introdução, Latour (2011) demonstra um olhar analítico em relação a contradição entre atividade científica em busca da diferenciação entre a ciência pronta e a ciência em construção.

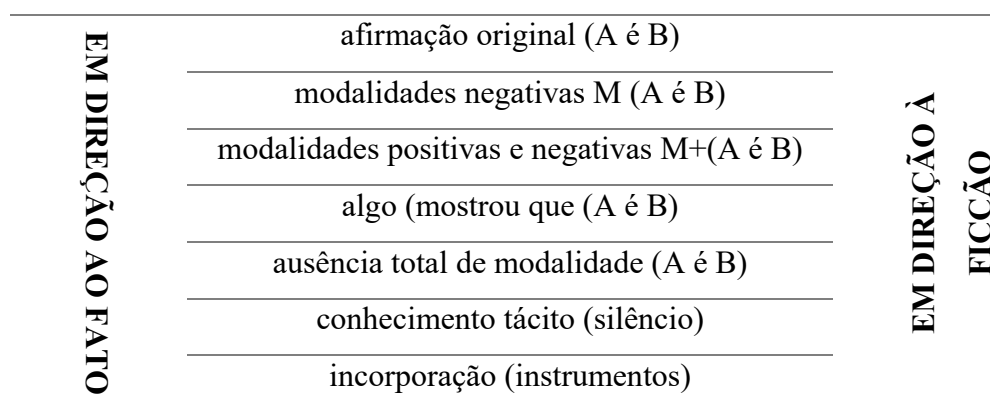
A Literatura de Bruno Latour

Ao assumir outra forma de análise leva às condições de origem da enunciação dos seus feitos. A questão é que, em ciência, essas controvérsias esquentam e é para resistir a essa temperatura que a ciência produz seu resultado típico: o trabalho científico. Latour (2011) começa com uma conversa entre leigos em que um diz ao outro que o jornal noticia uma novidade científica. O outro duvida e o primeiro lança mão da qualidade do jornal.

No fim de contas, a novidade é aceita não pelo rigor, pela razão, mas por puro apelo à autoridade. Em seus retrospectos a *face esquerda de Jano, da ciência pronta, diz que "A ciência não se dobra a um monte de opiniões". Mas a face direita, da ciência em construção,*

diz "Como ser mais forte que um monte de opiniões?". A face esquerda nega o poder da retórica. A face direita o reconhece e o emprega, para ganhar discussões.

A descoberta original se transformará em "conhecimento tácito" (p. 73) e passará ao contexto. À página 75, existe um diagrama da história de um enunciado:

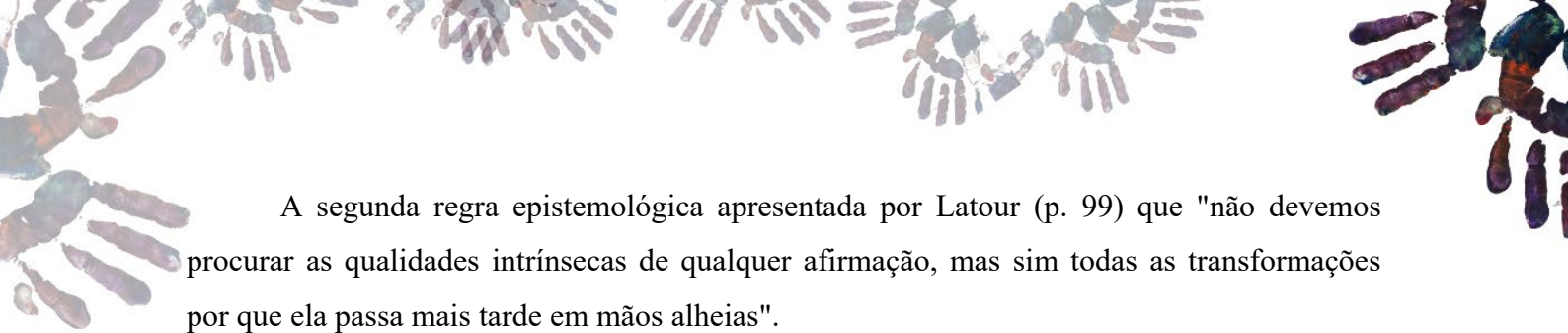


Daí temos uma conclusão interessante: a ideia corrente é de que, por um texto ser técnico, então lança o leitor mas a verdade é que por um texto alijar o leitor, então o chamamos técnico.

É também nessa altura que Latour define texto científico (p. 82): "A transformação da prosa linear numa, digamos, formação entrelaçada de linhas de defesa é o sinal mais seguro de que o texto se tornou científico". Continua lembrando que (p. 86), "um texto é como um banco: empresta mais dinheiro do que tem em seus cofres".

Isso vale para praticamente qualquer texto, mesmo os filosóficos mais renomados. Conforme o crédito dado a Descartes, as meditações dizem respeito à razão ou a um homem sozinho que pensa um tanto estranhamente. A sequência seria homem sozinho >> todo homem >> a razão. Num limite, estaremos falando em filosofia. No outro, em biografia.

Nesse ponto, Latour (2011, p. 98) defende um holismo forte: "Quando esse resultado [o leitor deslizar do início ao fim do texto sem dúvidas] é atingido—o que é raríssimo— diz-se que o texto é lógico. Assim como os adjetivos científico e técnico, parece que o adjetivo lógico muitas vezes indica um tipo de literatura diferente da ilógica, escrita por pessoas de mentalidade diferente, que seguem métodos diferentes ou padrões mais rigorosos. Mas não há nenhuma distinção absoluta entre textos lógicos e ilógicos; há toda uma gama de matizes que depende tanto do leitor como do autor".



A segunda regra epistemológica apresentada por Latour (p. 99) que "não devemos procurar as qualidades intrínsecas de qualquer afirmação, mas sim todas as transformações por que ela passa mais tarde em mãos alheias".

Nesse sentido, o autor fala das três alternativas possíveis diante de um texto científico: desistência, adesão ou averiguação. Na primeira, o texto será abandonado. Na segunda, paradoxalmente, também, pois o conhecimento que aporta será incorporado em instrumentos, no contexto. Na terceira, será necessário enfrentar o autor em outro campo: na brenha de referências ou no laboratório. É isso o que enseja a continuação livro.

Por seu gosto excêntrico em revolucionar seus estudos, o autor faz afirmações que a literatura científica é diferente do comum não por ser mais intelectual e, portanto, menos social (livre da contaminação social), Latour (2011, p. 104) conclui que:

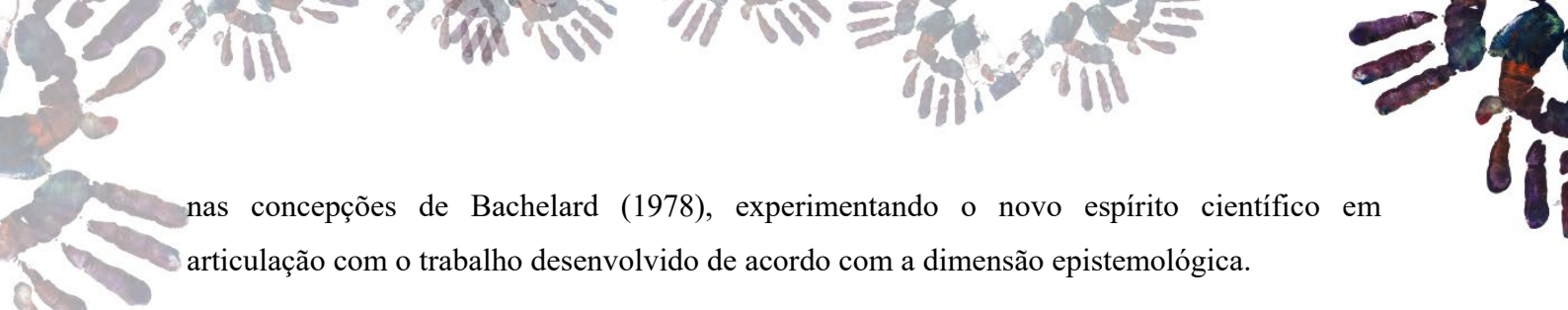
A distinção entre a literatura técnica e o restante não é obra de fronteiras naturais; trata-se de fronteiras criadas pela desproporcional quantidade de elos, recursos e aliados disponíveis. É tão difícil ler e analisar essa literatura não porque ela escape a todos os elos sociais normais, mas porque ela é mais social do que os vínculos sociais considerados normais.

A relação do perfil epistemológico com a proposta de pesquisa.

Nosso movimento se estabelece com a apreensão da teoria em torno do conhecimento em ciências com a tentativa de articular a contribuição dos autores com o projeto de pesquisa, nesse caso, optamos por definir os pressupostos teóricos de Bruno Latour, uma vez que seus estudos no campo da ciência e tecnologia dialoga com a proposta de abordagem da Tecnologia e Sociedade, por ser o eixo temático específico da área de Ciências Naturais.

Além disso, com a finalidade de compreensão da temática apresentada na estrutura de pesquisa e construção da coleta de dados a partir do olhar no processo ensino aprendizagem nos serviremos da pesquisa qualitativa, desenvolvendo a pesquisa do tipo ação-participante, pois apresenta entendimento da realidade analisada. Embasados em Konder (1936, p. 8) buscamos estabelecer a arte do diálogo, próprios da Dialética, quando aponta os registros da Grécia Antiga considerando que “[...] é o modo pensarmos as contradições da realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”.

Pretendemos trilhar o movimento epistemológico a partir da dialética oportunizando o exercício intelectual que nos levará à ruptura do saber comum ao saber sistematizado baseado



nas concepções de Bachelard (1978), experimentando o novo espírito científico em articulação com o trabalho desenvolvido de acordo com a dimensão epistemológica.

Isto posto consideramos salutar a adoção de mecanismos que dialoguem com as ideias de Bachelard (1978, p. 162) ao pontuar que “é preciso constantemente tomar consciência do caráter completo do conhecimento, aguardar ocasiões de extensão, prosseguir todas as dialéticas”.

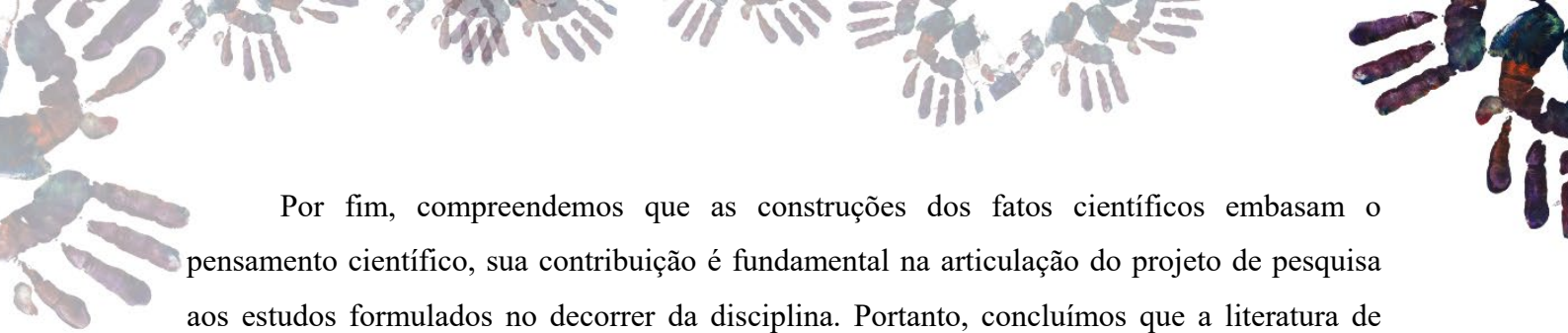
Portanto, das contribuições de Bachelard (1978) e demais autores que embasam o projeto intitulado “O Ensino de Ciências e as relações com a Tecnologia e Sociedade no 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola de Educação Integral”. Nesse sentido, entendemos o papel fundamental da escola na construção do conhecimento formal dos alunos e na capacidade de interação para modificação da sociedade em que vivem. Deste modo nos questionamos: Os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Educação Integral aprendem Ciências considerando as relações com a tecnologia e sociedade?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo nos mostra a importância de despertar o senso crítico e investigativo para a iniciação científica. Além disso, é essencial desenvolver a posição crítica com o objetivo de identificar benefícios e malefícios provenientes das inovações científicas. Para isso, precisamos compreender que os recursos tecnológicos disponíveis são ferramentas das necessidades humanas e do equilíbrio do meio ambiente, sem prejudicar a relação homem-natureza. Neste sentido, Prigogine (1991, p.79) ressalta que:

a natureza, objeto da ciência, foi também o que produziu os homens capazes de ciência: essa exigência de compreensão coerente decerto não deve encontrar nas teorias científicas uma resposta única e suficiente, mas adquirir sentido no seio da ciência e poder ser compreendida pelos homens de ciência como tais.

Indubitavelmente, precisamos considerar que tanto a ciência quanto a tecnologia afetam o bem estar, o desenvolvimento econômico e o progresso da sociedade, levando em considerando os lados que podem desempenhar no circuito de função imprescindível para o fortalecimento do conhecimento científico. Portanto, essas contribuições aliadas a abordagem de Latour (2011) possibilitam um avanço significativo no papel que a ciência representa para a história da humanidade. De todo o avanço no campo científico observamos que visa o aperfeiçoamento da relação do homem com o mundo natural de forma a compreendê-lo e torná-lo confortável para seu bem-estar.



Por fim, compreendemos que as construções dos fatos científicos embasam o pensamento científico, sua contribuição é fundamental na articulação do projeto de pesquisa aos estudos formulados no decorrer da disciplina. Portanto, concluímos que a literatura de Latour (2011) representa a tomada de consciência da construção científica que potencializam escolhas que serão a base dos estudos de campo.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A filosofia do não; O novo espírito científico; A poética do espaço**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projeto de pesquisa. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LATOUR, Bruno. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: UNESP, 2011.

PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. **A Nova Aliança**. Brasília: Editora Unb, 1991.



CAPÍTULO 6

A MOTIVAÇÃO DA LEITURA PARA O DESENVOLVIMENTO DO EDUCANDO

Beatriz Cardoso da Silva Souza, Graduanda de letras, URCA

Renata Antero de Oliveira, Graduanda de letras, URCA

RESUMO

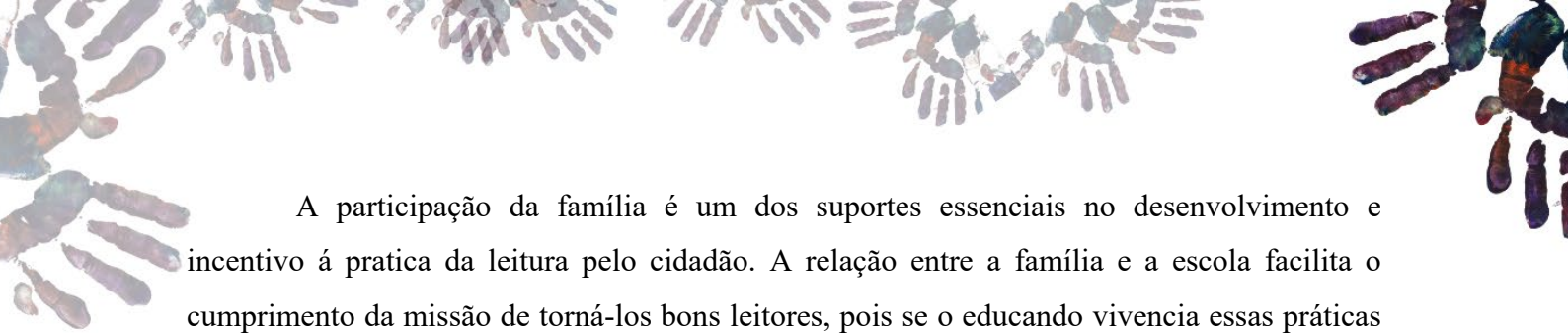
No presente artigo, buscamos refletir a importância da motivação da leitura no desenvolvimento do educando, destacando quais metodologias poderão ser utilizadas para que a leitura se torne um momento de prazer e potencialize os alunos nos seus diversos aspectos. Será destacada a importância da leitura na vida do educando e como esta influenciará no seu posicionamento enquanto sujeito social. O presente estudo se estruturou a partir de revisões bibliográficas através das contribuições de Faria (2004), Silva (2014), Locke e Latham (1990), Grossi (2008), entre outros e de estudos de campo através da aplicação de questionários junto à alunos, professores e pais. Concluímos que, a leitura exerce papel importante na vida do aluno e que a partir dela, o educando desenvolverá um olhar crítico sobre o mundo, viabilizando maior e melhor interação no contexto no qual está inserido.

Palavras-chave: Leitura, Motivação, Visão de mundo, Formação.

INTRODUÇÃO

O ato da leitura é fundamental para todas as pessoas, principalmente para os educandos, os quais estão tendo os primeiros contatos. Estes devem ser estimulados através de variados recursos, pois é por meio da leitura que se desenvolve o senso crítico e possibilita um maior e melhor vocabulário. Quanto mais cedo à leitura estiver presente no cotidiano, logo suas habilidades de leitura e escrita serão desenvolvidas. Assim, os professores devem elaborar aulas em que os alunos tenham autonomia para escolher os livros que mais se identificam, tornando as aulas atrativas e descontraídas, para que o educando perceba o lado prazeroso de ler, tanto na escola quanto no seu âmbito familiar.

Influenciar pessoas ao hábito da leitura não é uma tarefa fácil, mas com habilidades e aplicação de metodologias que proporcionem momentos de prazer, dará ao professor, os aspectos necessários para perceber os níveis de interesse dos educandos, possibilitando replanejar suas atividades com relação ao desenvolvimento no processo de leitura desses alunos, facilitando a obtenção de resultados satisfatórios.



A participação da família é um dos suportes essenciais no desenvolvimento e incentivo à prática da leitura pelo cidadão. A relação entre a família e a escola facilita o cumprimento da missão de torná-los bons leitores, pois se o educando vivencia essas práticas em ambos os âmbitos, será nítida a facilidade que terão em compreender a importância da leitura, a tornando parte do seu cotidiano, sem ser vista como algo obrigatório ou específico da escola.

Sendo assim faz necessária a junção escola-família, na responsabilidade de estimular as crianças a lerem, a conhecer os mais variados livros e tipos de leitura. Antes das crianças entrarem na escola o papel de apresentar esse novo mundo, é da família. O que facilita o trabalho do professor em enraizar esta atividade na vida de seus alunos, abrindo novos olhares, ajudando a melhorar sua comunicação, enriquecendo o seu vocabulário, desenvolvendo sua postura crítica, entre vários outros benefícios que a leitura traz.

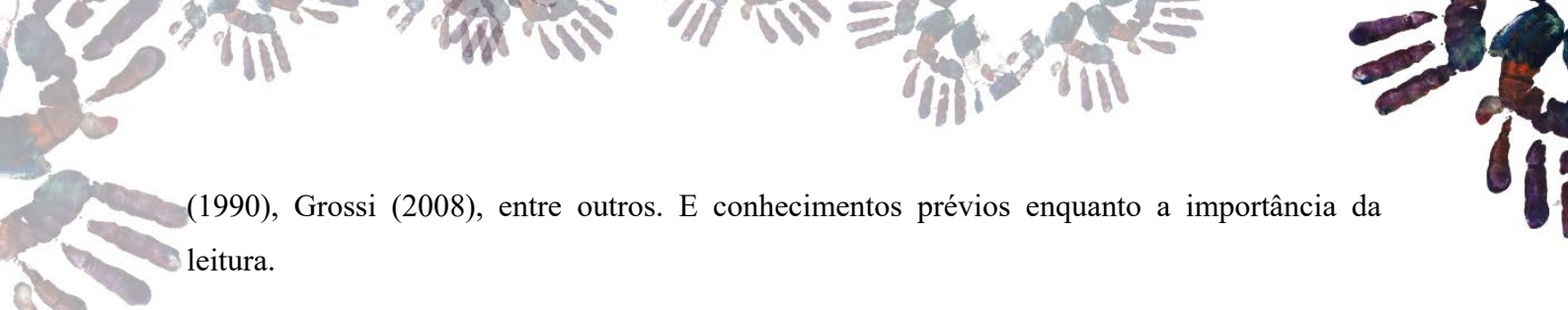
Este trabalho, foi desenvolvido na disciplina de Laboratório de Leitura e Produção Textual I, com a orientação da professora Aline Rodrigues, porém não foi possível um aprofundamento do tema, pois o foco da disciplina era a estrutura do artigo. Mas enquanto acadêmicas de Letras, sentimos o interesse em estudar a temática que se destaca como muito importante para nossa área. Assim, demos continuidade na disciplina de Psicologia da Educação, sob orientações do prof. Robério Nobre, e que através dos conteúdos da disciplina, pudemos analisar a importância desse assunto para a motivação dos educandos como agente dos processos de ensino e aprendizagem e enquanto sujeitos participantes de um contexto social.

O objetivo principal desse trabalho é refletir sobre a leitura enquanto aspecto de motivação que viabiliza o desenvolvimento de um sujeito participativo do seu contexto social. Identificar a presença da leitura no cotidiano de alunos e como professores e pais podem perceber e estimular o hábito de ler.

O motivo da importância da motivação à leitura na vida dos educandos é que, o hábito de ler transforma suas vidas. São induzidos a pensar e a serem mais críticos em questões sociais que os serão apresentadas ao longo de seus caminhos. A motivação de todos os que os cercam é de extrema importância pois os mantém sempre encorajados a continuarem a ler.

METODOLOGIA

Este trabalho está fundamentado em pesquisas bibliográficas sobre obras relacionadas ao tema desenvolvido, com base nos conceitos de Faria (2004), Silva (2014), Locke e Latham



(1990), Grossi (2008), entre outros. E conhecimentos prévios enquanto a importância da leitura.

Para uma melhor fundamentação foi elaborado um questionário acerca da importância da leitura e as suas contribuições. Cada questionário possuía 3 (três) questões que tinham como tema principal a leitura. Para isso entrevistamos um grupo de pais, alunos e professores e todas as entrevistas foram feitas de forma presencial com cada um deles. Após a coleta de dados fizemos análises com bases nas teorias de Locke e Latham na teoria de Fixação de Metas.

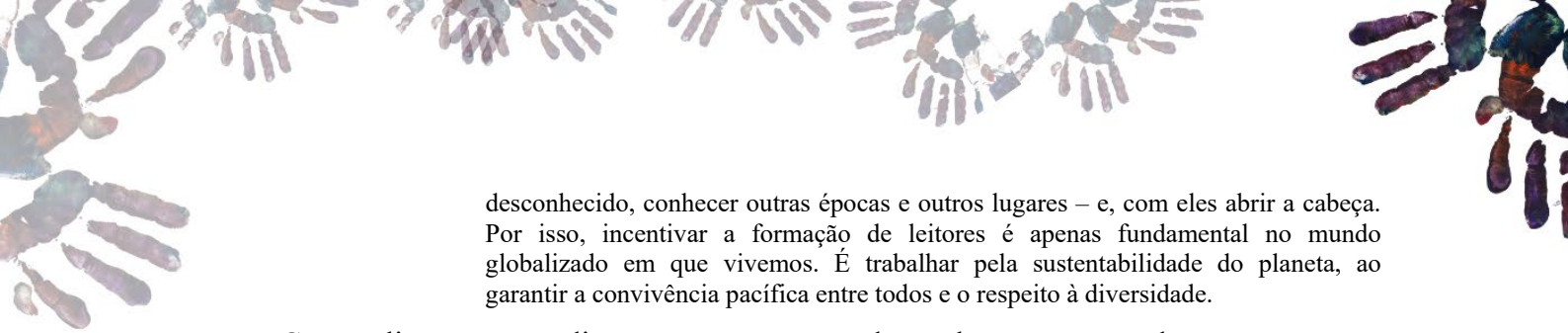
DESENVOLVIMENTO

Motivação tem como sinônimo incentivo, encorajamento. É aquilo que se faz mover, então pode-se concluir que, motivar significa provocar movimento, com sentido de provocar uma ação no indivíduo. Não é simplesmente uma atitude de estimular, é levar o indivíduo a conquistar objetivos com base em orientações.

Edwin Locke e Gary Latham (1990) apresentaram a teoria da motivação sobre a Fixação de Metas, onde ressalta que o comportamento das pessoas é motivado por intenções e objetivos que estão relacionados a uma expectativa particular. Assim, motivar: “Podem ser fáceis ou difíceis, específicas ou gerais e simples ou complexas. A intensidade, por sua vez pode variar conforme a percepção da importância do comprometimento com a meta.” (LOCKE E LATHAM apud ZANELLI et al, 2004, p.154 apud BULLE, 2010, p.13)

Esta teoria pode ser usada na motivação da leitura para o desenvolvimento do educando, um aluno por meio do estímulo dos pais e professores podem ter objetivos a serem cumpridos. Podem ser pequenos livros ou textos. Ao cumprirem estas metas os alunos se sentirão de certo modo realizados. Eles empenharam esforços para alcançar os seus propósitos e que o desempenho exercido será em função dos objetivos que foram definidos. “[...] a direção da atenção, o esforço e a persistência quando utilizados de maneira apropriada são, não só funcionais, mas também, necessários para um desempenho superior.” (LOCKE & LATHAM, 1990, p. 296, apud OLIVEIRA, 1992, p. 311). Este método pode ser eficiente em aumentar o desempenho dos estudantes em relação à leitura, respeitando as limitações de cada um e percebendo que a leitura é importante para um posicionamento crítico e reflexivo do ser humano. Grossi, (2008, p.03), destaca que:

Pessoas que não são leitoras têm a vida restrita à comunicação oral e dificilmente ampliam seus horizontes, por ter contato com ideias próximas às suas, nas conversas com amigos. [...] é nos livros que temos a chance de entrar em contato com o



desconhecido, conhecer outras épocas e outros lugares – e, com eles abrir a cabeça. Por isso, incentivar a formação de leitores é apenas fundamental no mundo globalizado em que vivemos. É trabalhar pela sustentabilidade do planeta, ao garantir a convivência pacífica entre todos e o respeito à diversidade.

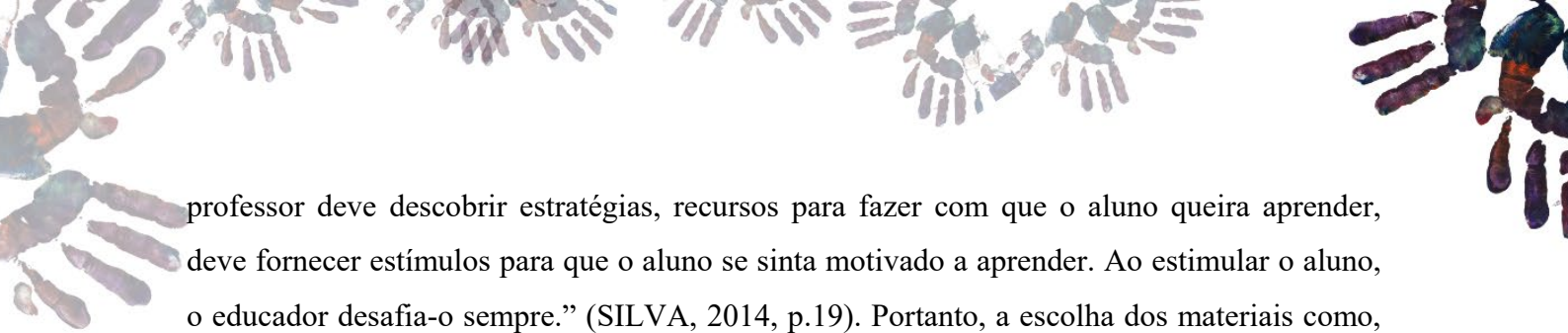
Com a literatura, os discentes são capazes de conhecer um mundo novo e outras realidades lhe são apresentadas. Porém para que isso possa vir a acontecer à apresentação desse novo campo de conhecimento tem que ser feito de uma forma fascinante, que faça com que eles sintam prazer em ler e que possa vir a se tornar um hábito para ser levado para vida. Eles têm que ver essa prática como algo prazeroso e não uma coisa obrigatória. Então quando se incentiva um aluno a ler ele estará sempre buscando fazer novas descobertas e aprender mais sobre o mundo no qual vive. Isso o torna um ser que aspira sempre algo mais. Para que isso possa vir a acontecer é necessário que o costume do incentivo da leitura seja inserido na vida dos discentes. Segundo as concepções de Linard e Lima, (2008, p. 09):

É fundamental que as políticas de incentivo à leitura se descolem da mera organização de feiras ou da criação de bibliotecas e salas de leitura. O mais urgente é investir em material humano, com a formação de mediadores e bibliotecários capazes de semear o prazer da leitura por todo o país. Mediadores são os instrumentos mais eficientes para fazer da leitura uma prática social mais difundida e aproveitada.

Então é a partir deste novo costume introduzido que a personalidade e o desenvolvimento cognitivo das crianças começam a ser desenvolvidos. Pois um indivíduo que não ler não terá base literária para formar opiniões sobre qualquer que seja o assunto. Portanto ela tem que ser praticada diariamente, pois o que será adquirido nestas leituras será levado por toda vida. Mas há um fato muito importante que tem que ser levado em conta quando se for introduzir uma criança ao mundo da leitura. Nem todas as crianças são iguais, esse processo é algo individual. Tem que ser levado em conta às dificuldades específicas de cada um. Em função disso, o modo que a criança será motivada será bem distinto.

Uma base importante para a motivação à leitura, é o professor. Eles agem assiduamente como auxiliares nessa missão de tornar cotidiana essa prática de leitura dos educandos. Os professores, juntamente à escola, são o ponto essencial na incentivação. Pois é na escola com auxílio de um profissional que essa motivação se consolida.

Pensar nas práticas de ensino da leitura é visualizar espaços de motivação que despertem o olhar e a curiosidade dos educandos, pois esta atração, inicialmente visual, faz grande diferença na formação do leitor, por isso o planejamento pedagógico é de suma importância, os professores devem organizar e planejar brincadeiras educativas voltadas à leitura, e criatividade para que os alunos fiquem atraídos pelas atividades motivadoras. “O

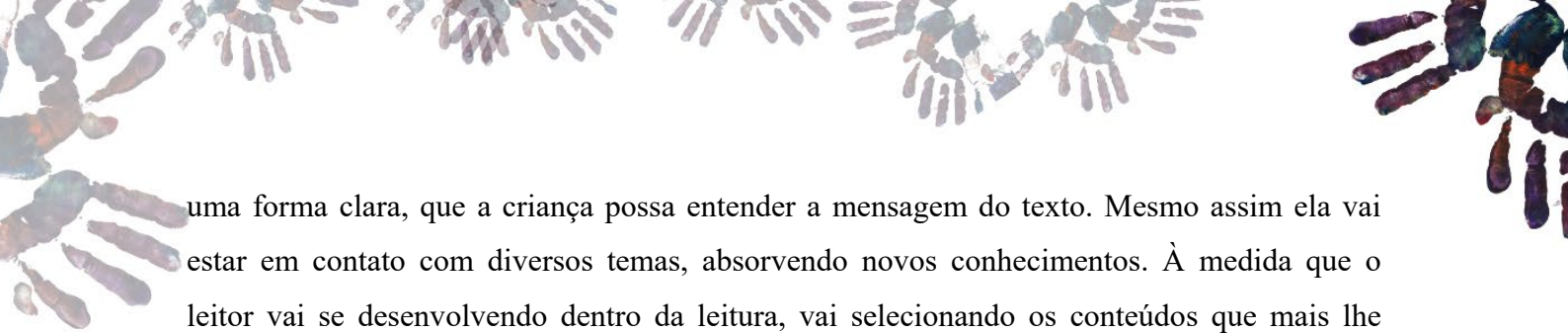


professor deve descobrir estratégias, recursos para fazer com que o aluno queira aprender, deve fornecer estímulos para que o aluno se sinta motivado a aprender. Ao estimular o aluno, o educador desafia-o sempre.” (SILVA, 2014, p.19). Portanto, a escolha dos materiais como, revistas, livros, gibis, jornais, cartazes, são as principais etapas desse processo de motivação, um bom material junto a uma boa metodologia de ensino, permitirá aos alunos em qualquer nível de ensino, desenvolver suas habilidades leitoras, conseqüentemente de produtoras de textos. Sendo este processo de motivação, mais eficiente nas crianças em virtude do mundo mágico e de fantasia construído pelas mesmas.

Os livros mexem com a imaginação da criança, um bom livro cheio de gravuras, são os que de antemão atraem mais os alunos, e que os levam a descobrir um universo novo, faz toda diferença essa escolha do conteúdo a ser apresentado, tudo que for armazenado na mente das crianças na primeira fase desse contato, vai ser essencial para sua vida como leitor. Por isso é necessário apresentar ao aluno um bom material que faça ele se sentir atraído pelos livros. A primeira experiência com a leitura deve ser em casa, ainda há muitas crianças que só passam a ter esse contato com esse novo mundo na escola, como muitas crianças não têm essa motivação no âmbito familiar é lá que ela deve receber o suporte para iniciar sua vida como leitor.

Há crianças mais resistentes à leitura, e até aquelas que não se identificam de cara, por isso é importante acompanhar de perto o processo evolutivo da leitura de cada aluno com mais atenção nos que têm dificuldade de encontrar seu tema favorito, deve-se apresentar textos diversos. Isso vai variar de aluno para aluno, algumas crianças preferem arriscar-se a ler por si, outras já podem preferir a leitura do professor, o que não deixa de ser um interesse pela leitura, observando que cada criança desenvolve essa habilidade também de forma particular. “Ao trabalhar a motivação em sala de aula requer do professor a atenção para as especificidades existentes no grupo discente, ou seja, a motivação de um poderá não ser a de outros. Para isso a “regra” é conhecer em cada aluno o que necessitam e anseiam” (SILVA, 2014, p.25).

Na sala de aula durante as atividades de leitura é recorrente, ver os alunos escolherem os mais diferentes temas, cada um tem um gosto, e se identifica com um dado conteúdo. Uns optam pelos contos de fadas, outros as aventuras, gibis e vários outras opções da literatura infantil. Quando a criança ler vários livros de diferentes gêneros ela adquire conhecimentos em diversas áreas, mesmo que superficialmente, pois a literatura infantil deve ser exposta de



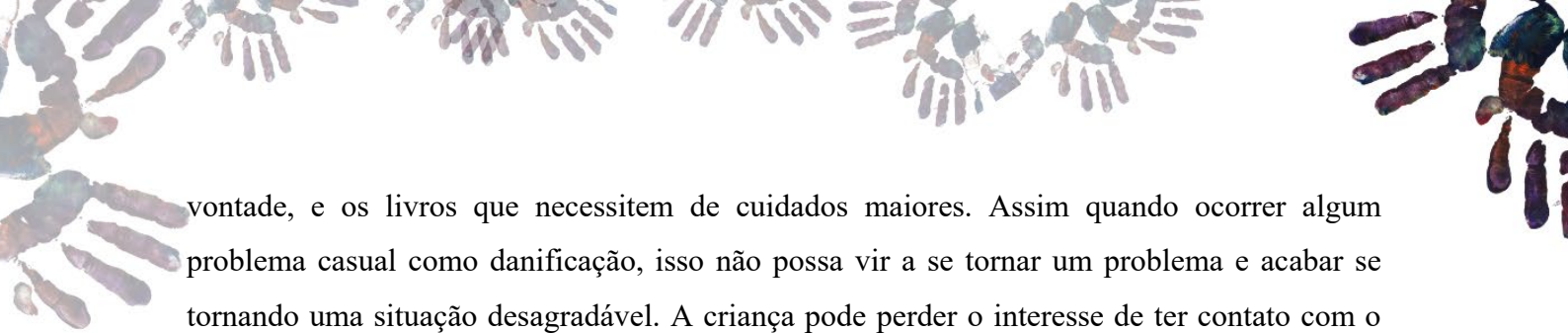
uma forma clara, que a criança possa entender a mensagem do texto. Mesmo assim ela vai estar em contato com diversos temas, absorvendo novos conhecimentos. À medida que o leitor vai se desenvolvendo dentro da leitura, vai selecionando os conteúdos que mais lhe interessam. “[...] eles também oferecem outros tipos de satisfação ao leitor: Adquirir conhecimentos variados, viver situações existenciais, entrar em contato com novas ideias.” (FARIA, 2004, p.12). A leitura provoca no leitor reações diversas que vão do prazer emocional ao intelectual.

Juntamente com a escola, a família tem o papel de também auxiliar os discentes na inicialização ao ato de ler. Esses são os dois pilares fundamentais para um bom impulso. Elas se unem para a concretização de um futuro leitor.

A família tem grande importância no aprendizado da criança, e deve se fazer presente em todos os seus momentos, principalmente na vida escolar, que de forma geral tem como objetivo formar cidadãos intelectuais. De acordo com SILVA (2014, p.24), “É relevante destacar que a escola somente não tem condições de suprir todas as carências existentes na formação educacional e cultural dos seus alunos, compreendendo que o papel da família também é imprescindível no processo de ensino-aprendizagem.” Sendo assim, a família se torna um dos principais veículos de estímulo para a motivação da leitura dos seus filhos, pelo fato da sua convivência diária e de ter a tarefa de apresentar a criança o primeiro contato com os livros. Os pais devem buscar atraí-los de todas as maneiras, lhe mostrando o quanto é diverso o mundo dos livros, quadrinhos, revistas entre outros, devem criar meios que façam com o que a leitura seja tratada de forma habitual, tanto no espaço familiar como no social, dando total apoio ao professor na sala de aula, para assim obter resultados positivos e vários benefícios enquanto aprendizado.

A carência de estímulos familiares à leitura traz dificuldades para a criança, e pode prejudicar esse aprendizado ao longo de toda sua vida, como por exemplo: problemas de interpretação, de interação com a sociedade. Possuir um fraco vocabulário, dificuldades nos estudos em geral, pois sua mente de certa forma, com a falta de leitura não abre caminhos para novas ideias. Como foi salientado no tópico da importância da motivação, nem todas as crianças são iguais, esse processo é algo individual, então deve ser levado em consideração que o processo de aquisição desse hábito de ler, vai depender muito da maturidade da criança.

Há várias formas de incentivar a leitura, basta ter um pouco de criatividade e fazer uma boa observação ao futuro leitor. Saber separar os livros que eles podem manusear à



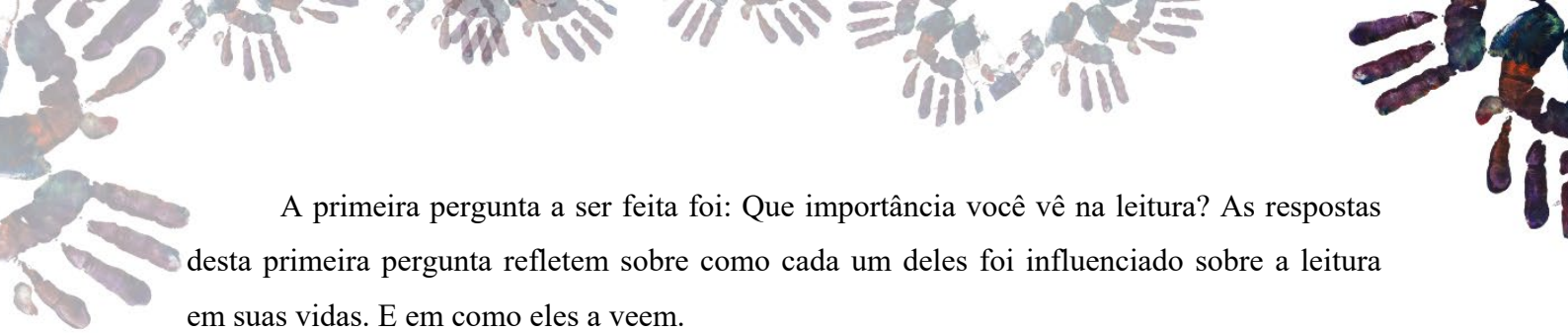
vontade, e os livros que necessitem de cuidados maiores. Assim quando ocorrer algum problema casual como danificação, isso não possa vir a se tornar um problema e acabar se tornando uma situação desagradável. A criança pode perder o interesse de ter contato com o livro, por não o ver como algo que lhe proporcione essa proximidade e segurança. Reforçando que o primeiro contato com o livro deve ser algo divertido e espontâneo. Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil - RCNE, (1998, p. 76):

As crianças têm direito de ser criadas e educadas no seio de suas famílias. O Estatuto da Criança e do Adolescente reafirma, 16 em seus termos, que a família é a primeira instituição social responsável pela efetivação dos direitos básicos das crianças. Cabe, portanto, as instituições estabelecerem um diálogo aberto com as famílias, considerando-as como parceiras e interlocutoras no processo educativo infantil.

Os familiares podem incluir livros como forma de presentes. Escolher um bom livro e presentear uma criança é uma boa forma de aproximação. A criança irá criar um laço afetivo com aquele presente, e terá o livro como algo especial. Outra forma de direcioná-los a leitura é ler pra eles, dificilmente uma criança recusará uma historinha contada antes de dormir, ou em momentos de lazer. É interessante levá-los a eventos relacionados à leitura, apresenta-los a uma biblioteca, saraus, tornar habitual na vida da criança esses momentos de contato com a leitura. Estabelecendo um hábito, mas de forma gradativa e espontânea.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As coletas dos dados aqui apresentados foram realizadas através de entrevistas que além das informações, pudemos perceber as emoções e entusiasmos transmitidos pelos participantes da investigação. As entrevistas foram realizadas com cinco sujeitos de cada categoria, ou seja, com pais, alunos e professores do ensino fundamental e médio, buscando perceber um olhar sobre os vários níveis da educação básica. Os participantes das entrevistas foram pessoas da comunidade na qual as pesquisadoras residem, como forma de facilitar o contato e as relações durante a entrevista. No grupo dos cinco pais, cada um deles tem emprego, todos terminaram o ensino médios e dois deles cursam o ensino superior. Os pais escolhidos tem uma rotina de trabalho intensa e corrida por conta do trabalho, mas, mesmo assim, estão sempre incentivando os seus filhos a lerem. No grupo dos alunos, 4 (quatro) alunos fazem parte do ensino fundamental II e o 5º (quinto) está no ensino médio. Já no grupo dos professores, todos aqueles que foram escolhidos, possuem uma formação em Letras ou em Pedagogia e já tem uma certa experiência em sala de aula.



A primeira pergunta a ser feita foi: Que importância você vê na leitura? As respostas desta primeira pergunta refletem sobre como cada um deles foi influenciado sobre a leitura em suas vidas. E em como eles a veem.

Respostas dos pais:

- ___ Considero a leitura essencial. Pena que as pessoas leiam tão pouco, alegando falta de tempo ou mesmo não gostarem de lê. (Pai A)
- ___ Para ter um melhor entendimento. (Pai B)
- ___ Muito importante para desenvolvimento de todos. (Pai C)
- ___ Aprimorar o vocabulário, aumentar o raciocínio e interpretações. (Pai D)
- ___ A leitura é transformadora, libertadora através dela nos tornamos detentores de uma sabedoria "palpável". (Pai E)

Podemos observar que os pais entrevistados dispõem de concepções análogas sobre a importância da leitura, levando em consideração que eles veem a leitura como algo “transformador”, “essencial” e “importante”. Podemos considerar que esses pais manifestam essas opiniões com seus filhos, direcionando-os para uma prática de leitura.

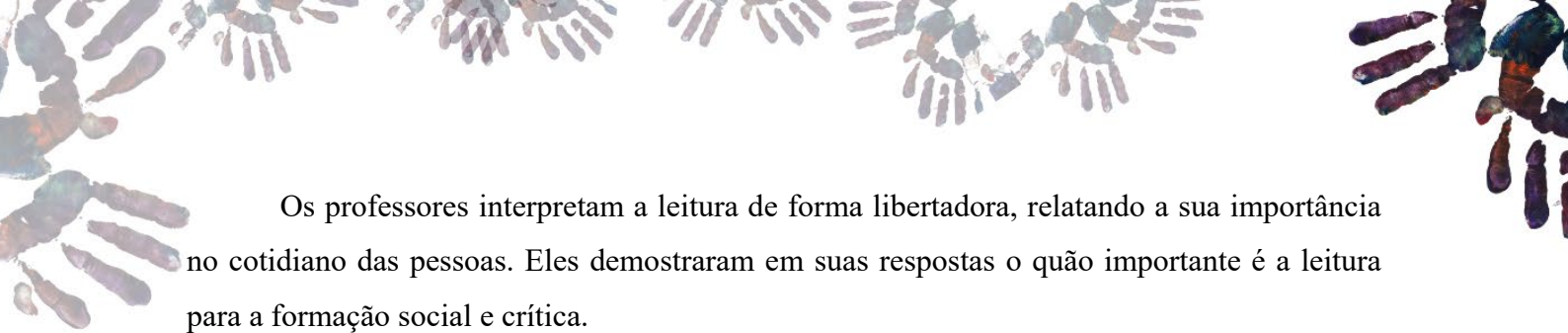
Resposta dos Alunos:

- ___ Entretenimento, aumento do vocabulário e facilidade de compartilhar conhecimento. (Aluno A)
- ___ Porque “nós aprende”. (Aluno B)
- ___ A gente aprende a dialogar, os versos, os poemas. A gente aprende coisas novas na leitura. A gente melhora a nossa escrita e aprende novas coisas. (Aluno C)
- ___ Aprender novas palavras e conhecer a língua portuguesa. (Aluno D)
- ___ A leitura abre caminhos, através dela chegamos a lugares inimagináveis. (Aluno E)

Já os alunos entrevistados expressam interesse na leitura. Para eles a leitura é um veículo de aprendizagem e “aumento de vocabulário”. Como é visto nas respostas acima, os discentes interpretam que o foco da leitura consiste em “aprender”.

Resposta dos Professores:

- ___ Grande importância. Fundamental para compreender e escrever corretamente. Quem ler interpreta com mais rapidez e facilidade. (Professor A)
- ___ Vejo a leitura como continuação da formação humana, de forma autônoma, independente e autodidata, bem como, deleite para aqueles que encontram prazer no ato de ler. (Professor B)
- ___ A leitura é muito importante, pois através dela podemos abrir novos horizontes para a imaginação, ampliar o vocabulário, melhorar a argumentação na produção textual, além de ser sempre o método de estudo mais confiável. (Professor C)
- ___ Através da Leitura o sujeito consegue fazer uma interpretação de mundo melhor, vejo como algo essencial na vida das pessoas. (Professor D)
- ___ Leitura para mim é liberdade, todos deveriam ter esse hábito. (Professor E)



Os professores interpretam a leitura de forma libertadora, relatando a sua importância no cotidiano das pessoas. Eles demonstraram em suas respostas o quanto importante é a leitura para a formação social e crítica.

A segunda pergunta foi: Que atividades de leituras você mais gosta de fazer? A partir da resposta da pergunta anterior, saberemos se mesmo sabendo da importância da leitura os entrevistados praticam o hábito da leitura em suas vidas diariamente.

Resposta dos Pais:

- Gosto muito de ler. Pratico leitura individual e sempre que posso, comento com colegas sobre livros que já li ou que gostaria de lê. (Pai A)
- Não leio. (Pai B)
- Ler sozinha em silêncio. Sem Clara, Léo e Leonardo pra perturbar. (Pai C)
- Sempre leio nas horas vagas. (Pai D)
- Gosto de ler para meu filho, já para ele crescer com esse hábito (Pai E)

Os pais costumam ler, alguns com os filhos enquanto outros optam pela leitura individual. Deve-se atentar ao fato de que a leitura individual não está inserindo a criança nessa prática. E como o incentivo à leitura deve partir da família, fazer uma leitura que integre o educando, é a melhor maneira de apresentar os variados gêneros.

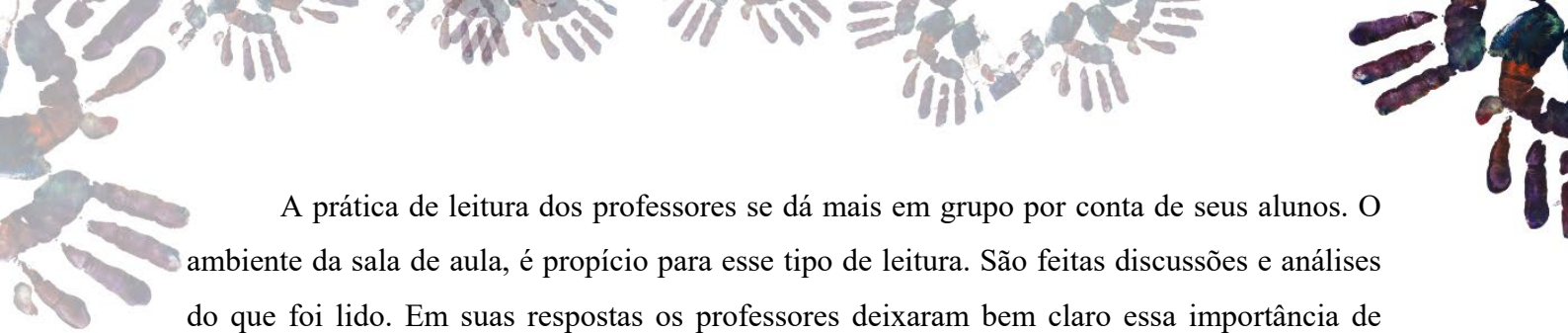
Resposta dos Alunos:

- Gosto de ler só e nas rodas de leituras que são propostas pela escola. (Aluno A)
- Ler só. (Aluno B)
- Gosto de ler sozinha. (Aluno C)
- Prefiro lê sozinha porque me concentro melhor. (Aluno D)
- Gosto de ler sozinha e em grupo. (Aluno E)

Os alunos mostraram que leem muito e que as suas atividades de leitura são das mais diversas. Pelas suas respostas, dá para se notar que eles não se prendem apenas às práticas de leituras que são obrigatórias em sala de aula. Eles demonstram que suas atividades de leitura são realmente pelo prazer de ler.

Resposta dos Professores:

- Leituras em grupo, individual e alternada. Incentivo os alunos a lerem todos os gêneros que os agradem, principalmente o que os agradem. (Professor A)
- Adoro trabalhar e participar de "Círculos de leitura", por possibilitar a leitura individual e coletiva, oportunizando a discussão com uma diversidade de entendimentos distintos sobre o mesmo texto. (Professor B)
- Grupos de leitura. (Professor C)
- Seleciono um livro por semana para discutir com meus alunos (Professor D)
- Sempre levo livros variados, e deixo o aluno escolher seu preferido, depois debatemos em grupo. (Professor E)



A prática de leitura dos professores se dá mais em grupo por conta de seus alunos. O ambiente da sala de aula, é propício para esse tipo de leitura. São feitas discussões e análises do que foi lido. Em suas respostas os professores deixaram bem claro essa importância de motivar seus discentes.

A terceira e última pergunta foi: Você sempre lê? O que? O que eles estão lendo, será se são apenas leituras impostas no seu dia a dia ou os mesmos estão escolhendo suas próprias leituras?

Resposta dos Pais:

- Sim. Tenho um gosto variável, o último livro que li, foi Fogo Morto. (Pai A)
- Não. (Pai B)
- Quando tenho tempo, (ta faltando tempo). Leio muitas coisas. (Pai C)
- Sim, romance e filosofia (Pai D)
- Leio menos que deveria, pela internet fica mais interessante a leitura. (Pai E)

Dos pais que responderam o questionário, apenas um não lê. Os outros que praticam a leitura tem um gosto muito variado e leem de tudo. Dá-se para perceber que há um interesse dos pais pela leitura e que essa atividade de certa forma faz parte de suas vidas fazendo com que de certo modo faça parte da vida de seus filhos também. Porém não significa dizer que só porque o pai “B” não leia que ele não motive o seu filho.

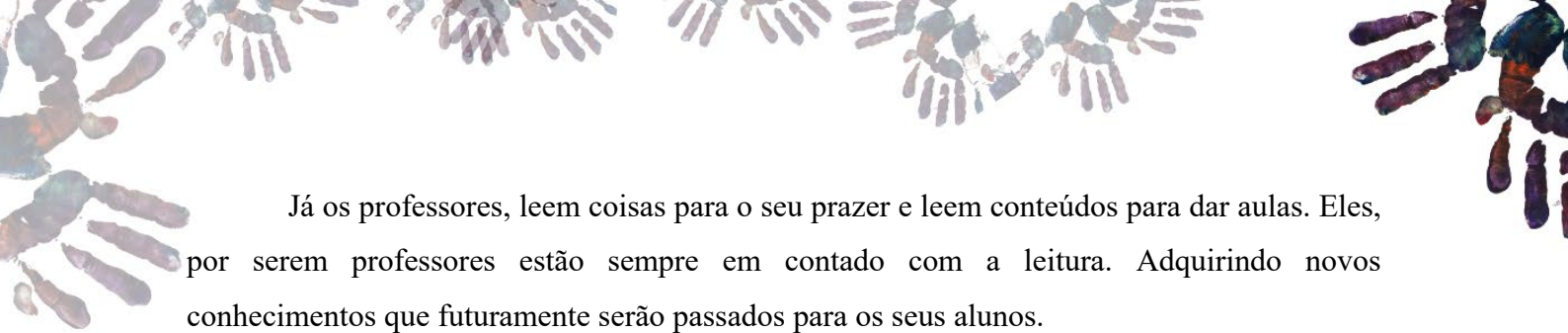
Resposta dos Aluno:

- Sim, ficção e alguns poucos livros acadêmicos. (Aluno A)
- Histórias (Aluno B)
- Sim. Histórias de antigamente, histórias da pré-história, histórias de contos, histórias da bíblia. (Aluno C)
- Narrativas (Aluno D)
- Não, mas quando leio gosto de ler gibis (Aluno E)

Da mesma forma que os pais, os alunos também possuem um gosto diverso. O interessante de suas respostas é que eles leem coisas que não são apenas conteúdos escolares. Essa liberdade de escolha do conteúdo a ser lido, é fundamental na fase ingressante do educando com a leitura.

Resposta dos Professores:

- Sim. Estou sempre em contato com a leitura. Clássicos da literatura, textos bíblicos, livros de instrução (relacionados à educação dos filhos, família, saúde). (Professor A)
- A prática da leitura é um ato diário no contexto escolar, precisamos oferecer essa oportunidade constantemente com um repertório variado de gêneros textuais. Por este motivo estou sempre lendo paradidáticos indicados pela escola, paradidáticos extracurriculares e textos de diversos autores. (Professor B)
- Sempre leio. Literatura. (Professor C)
- Sim, artigos, revistas e literatura. (professor D)
- Sim, todos os tipos de literaturas. (professor E)



Já os professores, leem coisas para o seu prazer e leem conteúdos para dar aulas. Eles, por serem professores estão sempre em contato com a leitura. Adquirindo novos conhecimentos que futuramente serão passados para os seus alunos.

Com base nas respostas apresentadas dos grupos pesquisados, podemos observar que a leitura é algo muito individual de cada sujeito, como na escolha dos livros, gêneros, até o método que se é utilizado para efetuar essa prática. Visto isso entende-se que a motivação não deve apresentar um caráter reduzido, não deixando espaço para outro viés.

Durante cada uma das entrevistas, foi observado que cada um dos entrevistados tinha uma meta a ser cumprida. Os pais, queriam adquirir mais saber e incentivar os filhos. Os alunos, queriam terminar seus textos para também adquirirem conhecimento mais também para lerem outro livro ou caso fossem os livros impostos pela escola, se “livrarem deles”. Já os professores além do conhecimento, queriam terminar seus livros para poderem trabalhar com a turma, falando-lhes as maravilhas daquele texto e os incentivando-os a lerem futuramente.

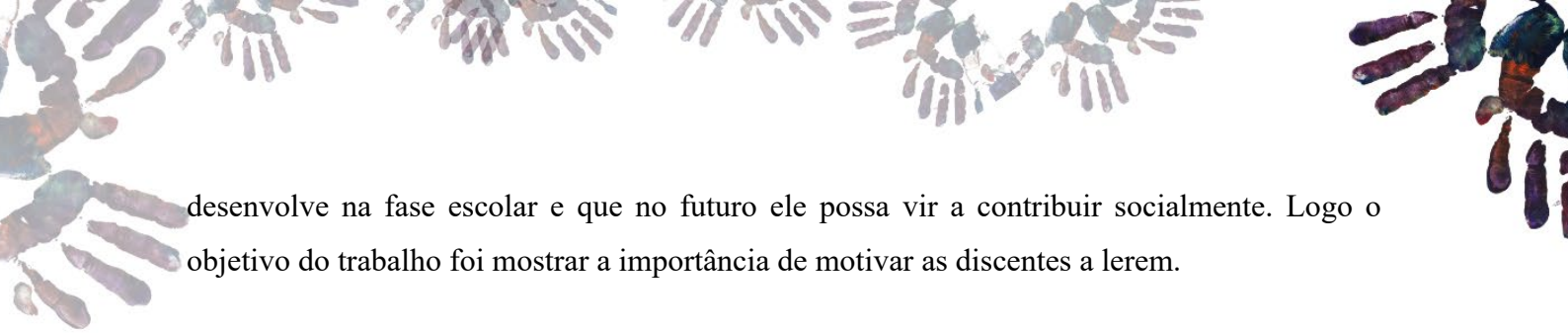
Portanto, de acordo com os dados da pesquisa, foi possível verificar como a leitura está transitando nas práticas diárias dos entrevistados, de forma distinta, mas cumprindo seu papel. Com isso, é importante que o educando conheça diversos gêneros, caso ele não se identifique de primeira com um dado gênero, ele terá um universo de opções. Depois que o educando conhecer os benefícios da leitura, logo será prazeroso tornar a leitura um hábito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é um ato muito importante, ela faz parte do aprendizado e da internalização de conhecimento. Ler permite que todos pertençam a um espaço que evolui diariamente. E motivar as crianças ler desde pequenas faz com que elas se insiram neste meio. E como esta prática só vem através do ensino e da motivação diária, os pais e professores possuem esta função na vida das crianças. Motiva-las a desempenhar este exercício cotidianamente.

A partir das análises dos questionários, constatamos que a leitura é vista pelos grupos de entrevistados como algo relevante no cotidiano, e que a maioria tem esse hábito. E apesar dos gêneros e atividades de leitura não serem as mesmas, a finalidade da leitura é sempre transformadora.

Diante disso acreditamos que é de demasiada importância para o futuro do ser humano a presença da leitura na formação do docente, pois é a partir deste conhecimento que ele se



desenvolve na fase escolar e que no futuro ele possa vir a contribuir socialmente. Logo o objetivo do trabalho foi mostrar a importância de motivar as discentes a lerem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BULLE, José Carlos. **Investigando a motivação para a venda do atendente da empresa brasileira de correios e telégrafos.** Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/31785/000775862.pdf?sequence=1> Acesso em: 19 nov. 2018.

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no seu artigo 4º _____. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: Brasília: MEC/SEF, 1998

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula.** 3.e.d. São Paulo: Contexto, 2004.

GROSSI, Gabriel Pillar. **Leitura e sustentabilidade.** Nova Escola, São Paulo, SP, nº 18, abr. 2008.

LINARD, Fred; LIMA, Eduardo. **O X da questão.** Nova Escola, São Paulo, SP, nº 18, abr. 2008.

OLIVEIRA, Teresa de. **Teoria da Definição de Objectivos: A Importância da Natureza da Tarefa e seu Papel Moderador.** Disponível em: http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1907/1/1992_3_309.pdf> Acesso em: 19 nov. 2018.

SILVA, Gerusa Barbosa da. **O papel da motivação para a aprendizagem escolar.** [manuscrito] /- 2014. 39p. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/9644/1/PDF%20-%20Gerusa%20Barbosa%20da%20Silva.pdf>> Acesso em: 16 nov. 2018



CAPÍTULO 7

ANÁLISE DOS DESAFIOS DOS PROFESSORES DA LÍNGUA PORTUGUESA EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA DOS ALUNOS DO 6º ANO DO COLÉGIO MUNICIPAL CUSTÓDIO SENTOSÉ, EM SENTO-SÉ BAHIA

Maiara Rodrigues Gama dos Santos Vasconcelos, Graduada em Letras e Pedagogia.

Especialização em Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial

Helisandra dos Reis Santos, licenciada em Geografia formada pela UPE. Especialista em Educação Contemporaneidade e Novas Tecnologias pela UNIVASF. Mestre em Ciências Educacionais pela Universidade Autônoma de Assunção

RESUMO

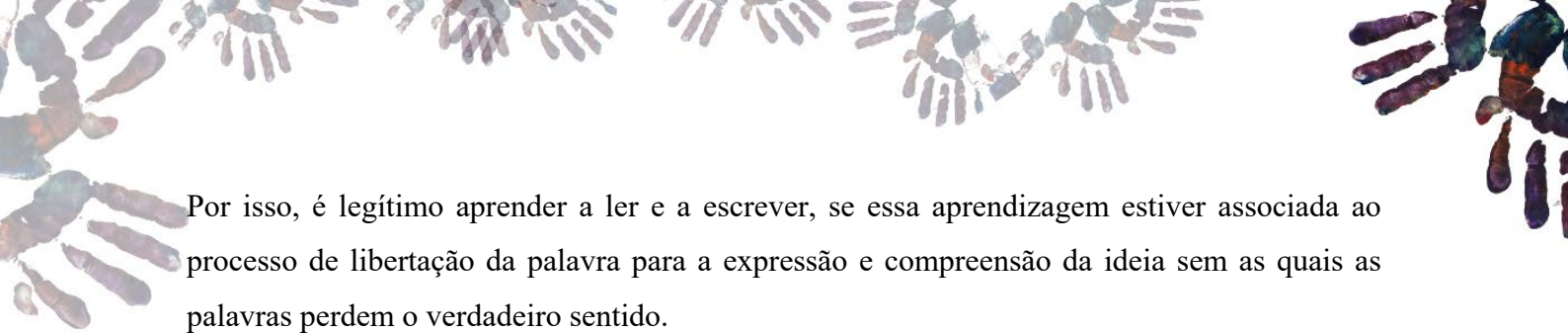
Este artigo apresenta a análise de um estudo sobre o desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos do 6º ano do Colégio Municipal Custódio SentoSé, com o objetivo de analisar os desafios vivenciados pelos professores de Língua Portuguesa para o desenvolvimento da leitura e escrita. A pesquisa é de enfoque qualitativo e quantitativo, com desenho não experimental, com corte transversal, do tipo descritiva. Buscou, inicialmente, elaborar uma revisão da literatura referente a temática, em seguida aplicação de questionário e observação participante durante os momentos de aula, atividade complementar e reuniões pedagógicas, e análise do Projeto Político Pedagógico com o objetivo de colher informações necessárias à realização da pesquisa em apresentação. No entanto, o resultado desta pesquisa nos possibilitou perceber que os desafios dos professores da Língua Portuguesa em relação ao desenvolvimento da leitura e escrita, que a maioria dos alunos não dominam as habilidades necessárias, sendo que tais habilidades são de fundamental importância a todo ser social. A escola precisa oferecer, além do domínio dos códigos de leitura e escrita, uma linguagem que atenda a necessidade de seu público, despertando o interesse dos alunos pelo conteúdo da disciplina.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa, leitura, escrita e contextualização.

INTRODUÇÃO

Objetivando promover a discussão e reflexão sobre a análise dos desafios dos professores da Língua Portuguesa em relação ao desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos do 6º ano do Colégio Municipal Custódio SentoSé, em Sento-Sé Bahia, compreender a visão dos professores, sua relação com os alunos e a escola, e a importância dessa etapa de ensino na vida escolar dos alunos e visando a reflexão crítica da prática pedagógica da disciplina de Língua Portuguesa é que se elaborou esse artigo.

A aprendizagem da língua implica em apropriar-se de um sistema fechado, que é o domínio dos códigos, sistemas e regras e, ao mesmo tempo, ter acesso à sua dimensão aberta que se explica pelo verdadeiro trabalho de criação linguística expresso na leitura de mundo.



Por isso, é legítimo aprender a ler e a escrever, se essa aprendizagem estiver associada ao processo de libertação da palavra para a expressão e compreensão da ideia sem as quais as palavras perdem o verdadeiro sentido.

A base para a concepção de língua escrita e da leitura fluente e de mundo, naturalmente desenvolve-se da educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental, então, porque muitos alunos chegam ao ensino fundamental II sem ler e a escrever fluentemente?

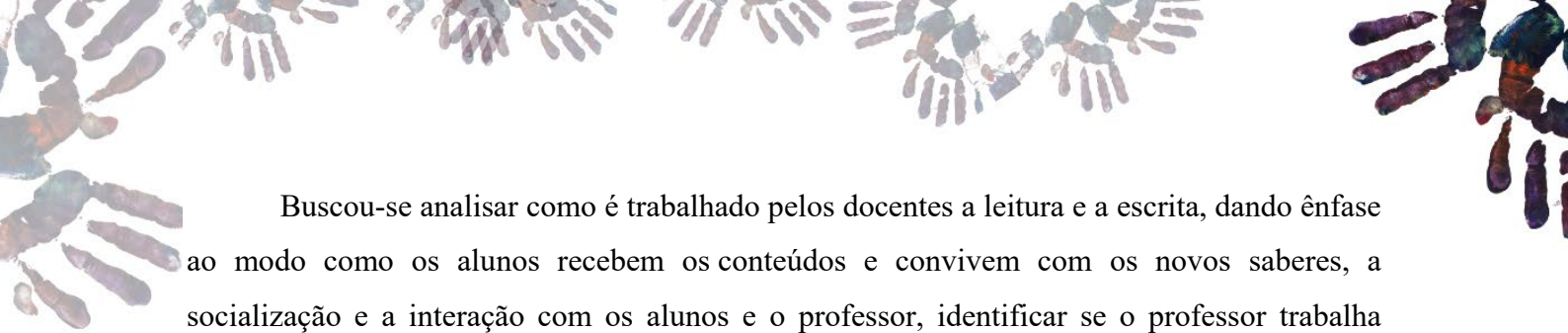
Apresenta o referencial teórico com os autores Paulo Freire e Lev Vygotsky que retratam a necessidade de contextualizar o conhecimento da língua portuguesa e as fundamentações legais perpassando pelos PCN's, LDB e a BNCC, que expressam como deve acontecer o processo de ensino/aprendizagem sendo abordado sobre a Língua Portuguesa.

É inquestionável a importância que a leitura e a escrita exercem em nossa sociedade, o que tem levado profissionais de diversas áreas da educação a unirem-se pela busca da compreensão do processo de aquisição das mesmas. Ao longo da história, a leitura e a escrita têm sido objetos de muitos estudos e pesquisas enfocando principalmente o processo de compressão e expressão das ideias viabilizando a comunicação eficaz.

É necessário observar se o que é oferecido aos alunos nas salas de aula, no que diz respeito à leitura e escrita, de fato contribui para a formação de leitores críticos e reflexivos. Partindo dessa observação, é possível buscar inovações na prática docente visando melhorar a qualidade de ensino aprendizagem.

O professor deve levar em consideração que a leitura e a escrita na vida escolar, devem ser desenvolvidas juntas e de forma prazerosa. Desse modo, ao ensinar os vários tipos de linguagens, necessita-se utilizar instrumentos atraentes como: cartazes, músicas, vídeos, embalagens, livros, folhetos, placas, diálogo entre outros, visando dessa maneira uma educação de qualidade, com incentivo às práticas que norteiam uma leitura de mundo significativa, promovendo a formação humana integral, ou seja, uma educação que vise estimular no aluno a participação efetiva e positiva em sua sociedade.

Esta é uma pesquisa do tipo descritiva, de enfoque qualitativo e quantitativo, com desenho não experimental, de corte transversal. Sendo os resultados coletados através de questionário e de observação participante.



Buscou-se analisar como é trabalhado pelos docentes a leitura e a escrita, dando ênfase ao modo como os alunos recebem os conteúdos e convivem com os novos saberes, a socialização e a interação com os alunos e o professor, identificar se o professor trabalha valorizando os conhecimentos prévios e as experiências e expectativas do educando, analisar se há interação e troca de experiências entre os alunos e professor, e pontuar possíveis causas para os problemas detectados.

REFERENCIAL TEÓRICO

Fundamentações Legais

Os desafios presentes no processo de leitura e escrita de modo geral, é uma realidade no processo educacional, independentemente do nível de ensino e podem marcar positivo ou negativamente a vida escolar dos educandos.

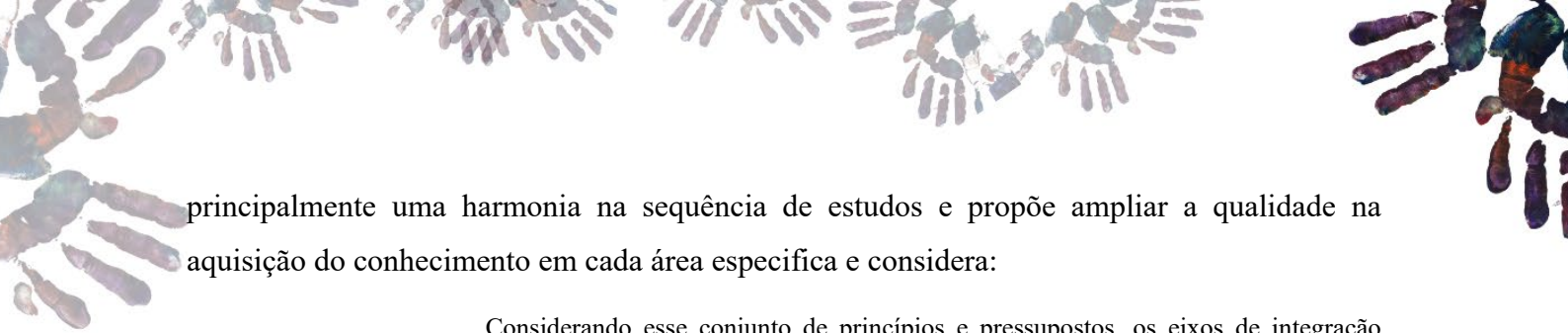
Mediante grandes dificuldades com a leitura, escrita, gramática, interpretação e compreensão de textos dos alunos do 6º ano do ensino fundamental, busca-se documentar as possíveis causas que justifiquem o fato de que a base na aquisição dos conhecimentos referentes à Língua Portuguesa esteja tão comprometida em boa parte dos alunos e apontar o que está garantido nos instrumentos legais.

Ao analisar a Base Nacional Comum Curricular – BNCC observa-se uma proposta de ensino no que diz respeito à Língua Portuguesa com desenvolvimento de experiências que possibilitem uma formação completa para a atuação não apenas na escola como em toda a sociedade.

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, 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 (BRASIL, 2017, p.66).

Nesta afirmativa o documento deixa claro a importância do desenvolvimento eficaz das habilidades referentes à Língua Portuguesa para a promoção do ser social. Quando isso não ocorre, promove fissuras que tendem a aumentar gradativamente quando não há a intervenção devida, o resultado é o alto número de alunos com uma disparidade significativa, referente aos conhecimentos adquiridos e os necessários à série indicada.

A BNCC é um documento extenso e trata de cada área de conhecimento nos diversos níveis e etapas de ensinamentos de forma clara e está sendo implantada em todo o país. Visa



principalmente uma harmonia na sequência de estudos e propõe ampliar a qualidade na aquisição do conhecimento em cada área específica e considera:

Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses), (BRASIL, 2017, p. 69).

A produção e análise de textos deve ser prática comum aos alunos da disciplina de Língua Portuguesa, para o melhor desenvolvimento e compreensão dos conteúdos ministrados.

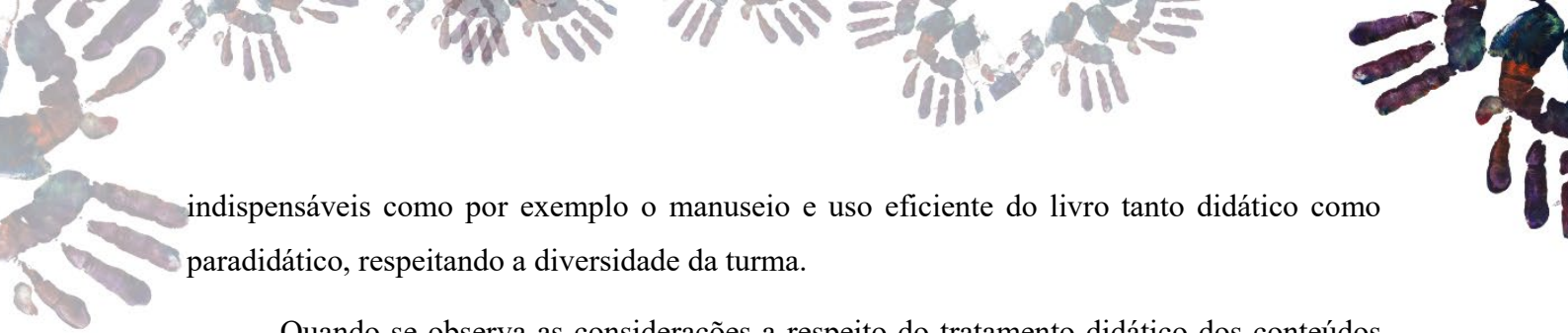
Ao promover metodologias que envolvam os alunos nas literaturas abordadas, com o objetivo da aquisição da norma padrão de escrita sem esquecer das variedades linguísticas, o educador permite à sua clientela uma ampla capacidade de uso da língua e suas variações. Isso, permite o enriquecimento dos conhecimentos adquirido que serão postos em prática no seu cotidiano, viabilizando uma melhor prática da leitura e escrita, conseqüentemente da compreensão e interpretação de todo tipo de textos.

Em sua última versão a LDB – Lei de diretrizes e Base 9394/96 com alterações dadas pela lei nº 11.274, de 2006 que estabelece diretrizes e base para a educação a nível nacional, aborda no Art. 32 no que se refere ao ensino “fundamental terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”.

Considerando que o ensino fundamental é composto por 09 (nove) anos. Distribuídos em 05 (cinco) anos no Ensino Fundamental I e 04 (quatro) anos no Ensino Fundamental II, a proposta é que as competências e habilidade pertinentes a cada fase de ensino, sejam adquiridas, haja visto que o ensino é gratuito e obrigatório nessa fase.

A construção de textos argumentativos no início do ensino fundamental, deve ser uma prática, de modo a estimular a escrita e leitura, o que proporciona fazer os ajustes necessários no processo de conhecimento, como também trabalha a gramática, ortografia, grafia, interpretação, compreensão e oralidade.

Com o acesso à tecnologia e sua inserção nas escolas é possível utilizar-se de métodos estimulantes que despertem o interesse desse público, como: o uso de laboratórios de informática, internet, dispositivos eletrônicos e jogos, sem esquecer de outros recursos



indispensáveis como por exemplo o manuseio e uso eficiente do livro tanto didático como paradidático, respeitando a diversidade da turma.

Quando se observa as considerações a respeito do tratamento didático dos conteúdos referente à Língua Portuguesa propostas nos PCN's constata um papel fundamental na formação plena do aluno, ou seja, como cidadão completo indo além do seu papel didático.

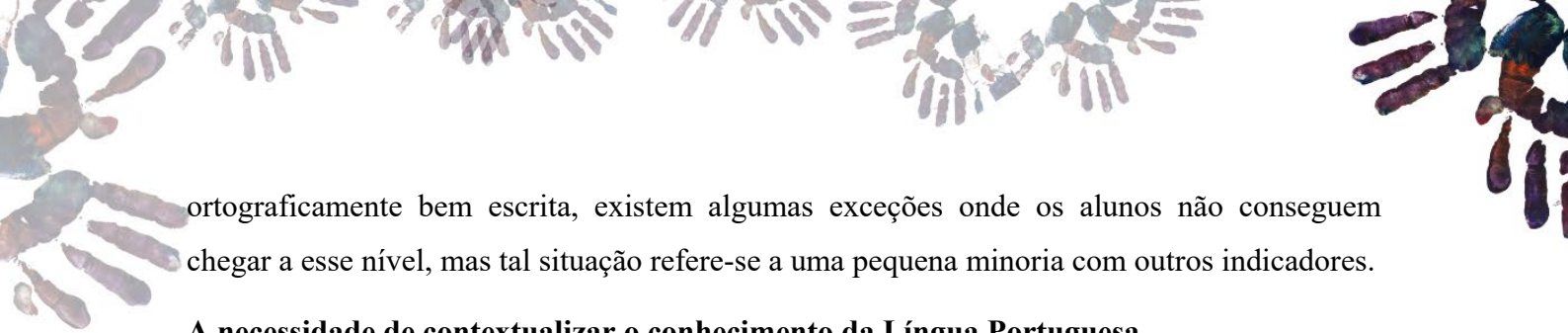
Em se tratando da área de Língua Portuguesa, o professor também terá outro papel fundamental: o de modelo. Além de ser aquele que ensina os conteúdos, é alguém que pode ensinar o valor que a língua tem, demonstrando o valor que tem para si. Se é um usuário da escrita de fato, se tem boa e prazerosa relação com a leitura, se gosta verdadeiramente de escrever, funcionará como um excelente modelo para seus alunos. Isso é especialmente importante quando eles provêm de comunidades pouco letradas, onde não participam de atos de leitura e escrita junto com adultos experientes. Nesse caso, muito provavelmente, o professor será a única referência (BRASIL, 1997, p. 37).

Ter um professor como modelo a ser seguido é o desejo de todo aluno, mesmo com a deterioração e desvalorização das instituições formais, entre elas a escola, e dos profissionais de educação, promovido pelo relativismo no ensino formal, injetado pelas mídias e aceitado pelas famílias ausentes, ou que estão muito ocupadas tentando sobreviver a outros fatores sociais que não a educação, o professor ainda mantém a figura de exemplo a ser seguido, como alguém que conseguiu chegar a algum lugar, lugar este, na maioria das realidades bem superior à vivenciada pelos alunos. O exemplo é uma realidade para o aluno seja ele positivo ou negativo.

Sobre a língua escrita, usos e formas de acordo com os PCN's:

Apesar de apresentadas como dois sub-blocos, é necessário que se compreenda que leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento — a escrita transforma a fala (a constituição da “fala letrada”) e a fala influencia a escrita (o aparecimento de “traços da oralidade” nos textos escritos). São práticas que permitem ao aluno construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita. A relação que se estabelece entre leitura e escrita, entre o papel de leitor e de escritor, no entanto, não é mecânica: alguém que lê muito não é, automaticamente, alguém que escreve bem. Pode-se dizer que existe uma grande possibilidade de que assim seja. É nesse contexto — considerando que o ensino deve ter como meta formar leitores que sejam também capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados e ortograficamente escritos — que a relação entre essas duas atividades deve ser compreendida (BRASIL, 1997, P.40).

A prática contínua da leitura e escrita promove um desenvolvimento eficaz na construção e compreensão de textos, levando assim ao aluno que cumpre com êxito as etapas sugeridas no campo da Língua Portuguesa a uma produção coerente, coesa, adequada e



ortograficamente bem escrita, existem algumas exceções onde os alunos não conseguem chegar a esse nível, mas tal situação refere-se a uma pequena minoria com outros indicadores.

A necessidade de contextualizar o conhecimento da Língua Portuguesa

Mediante a necessidade de se promover o conhecimento de forma contextualizada, com o objetivo de envolver o aluno e despertar o seu interesse pela aula, de modo que se considere parte do processo educativo, uma vez que trata-se inicialmente de algo que faz parte da sua realidade. As escolas devem buscar a cada dia, conhecer melhor o contexto social em que estão inseridas, e traçar o perfil social e econômico de sua clientela.

Segundo Vygotsky:

A educação recebida, na escola, e na sociedade de um modo geral cumpre um papel primordial na constituição dos sujeitos, a atitude dos pais e suas práticas de criação e educação são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e conseqüentemente o comportamento da criança na escola (1984, p.87).

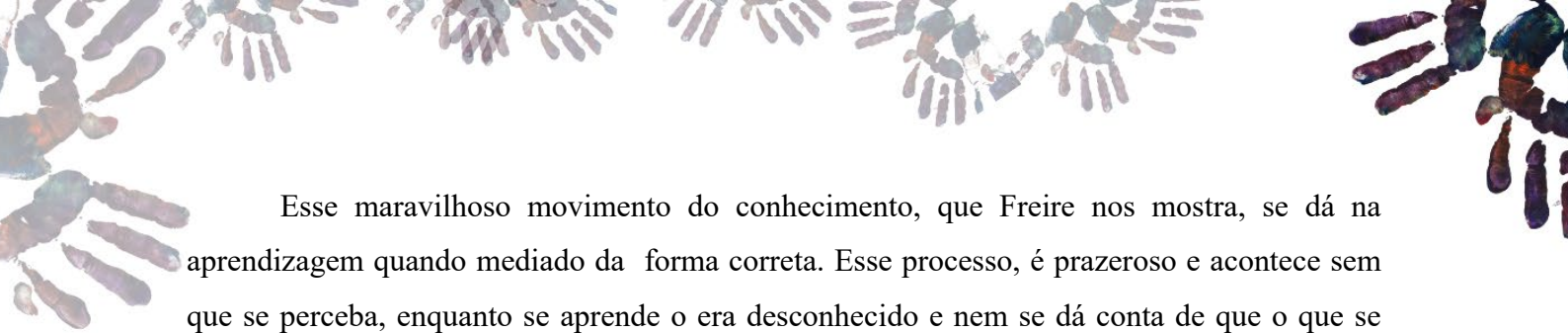
Do mesmo modo que o aluno trás o conhecimento prévio sobre a sua vivência familiar para a escola, e ao compartilhar adquire outros com a mediação do professor ou não, também este, leva ao seu contexto informal o conhecimento adquirido e transformado na escola, promovendo a transformação proporcionada pela aquisição do saber, essa construção coletiva desse individuo resultará no homem social bem ou mal sucedido a depender da ação desses dois espaços tão importante na formação humana.

Paulo Freire (1982, p.47) já dizia, “antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos ‘lendo’, bem ou mal, o mundo que nos cerca. Mas este conhecimento que ganhamos de nossa prática não basta. Precisamos de ir além dele”.

A leitura de mundo que precede a leitura de palavras, e faz parte do ensinar e aprender contínuo de professores e alunos, muito enfatizada por Paulo Freire, necessita ser parte da práxis do educador. Conhecer as letras sem o seu significado crítico não é muito relevante.

Em sua primeira carta do livro Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar Paulo Freire ainda escreve:

É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (FREIRE, 1997, p. 19).



Esse maravilhoso movimento do conhecimento, que Freire nos mostra, se dá na aprendizagem quando mediado da forma correta. Esse processo, é prazeroso e acontece sem que se perceba, enquanto se aprende o era desconhecido e nem se dá conta de que o que se sabia e ensinou, já não é mais o mesmo saber. Esse saber foi transformado enquanto se aprendia e ensinava.

Os PCN's são documentos que trazem algumas regras sobre a educação brasileira. Nesse contexto específico o PCN de Língua Portuguesa que é claro:

O trabalho com leitura tem como finalidade à formação de leitores competentes e a formação de escritores - produzindo textos eficazes que tem sua origem na prática de leitura, no espaço de construção da intertextualidade e na fonte de referências modeladoras (BRASIL, 1997, p.53).

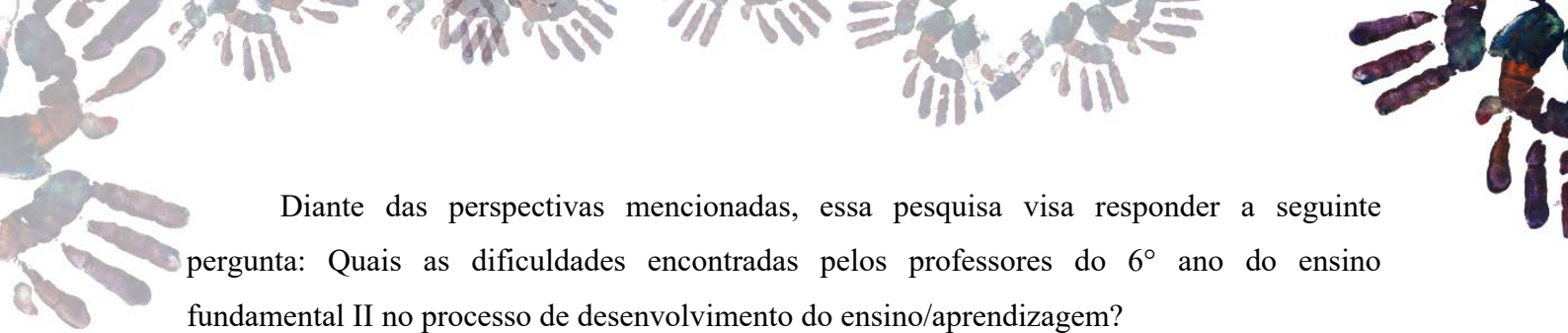
Ao atender o que se recomenda os PCN's, passa-se utiliza as práticas de contextualização no desenvolvimento da aquisição de leitura e escrita, como um todo na sala de aula e na escola. Os alunos vivem grandes défices sociais, que os limitam no entendimento de vários assuntos do contexto social e escolar. Cabe à escola intervir neste processo, estimulando a ação e reflexão, não apenas no âmbito escolar como também fora dele.

O fascinante ato de aprender ao ensinar, e ensinar enquanto aprende-se, além de ser um ato de sabedoria e humildade, também é prazeroso e gratificante, é na busca por respostas e compreensão aguçada pela criatividade que se utiliza dos recursos tão fundamentais, a leitura e escrita, instrumentos indispensáveis na comunicação.

No entanto, não basta o indivíduo saber ler e escrever, mas também responder apropriadamente às exigências sociais da leitura e da escrita, sendo capaz de refletir e agir sobre as diversas situações que o mundo da escrita proporciona.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi realizada no Município de Sento-Sé, situado no território do Sertão do São Francisco, na borda do Lago de Sobradinho, no Norte do Estado da Bahia, no Colégio Municipal Custódio SentoSé, com professores das turmas de 6º ano, do Ensino Fundamental II, no ano de 2019. A escola atende turmas do Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos, nos turnos matutino, vespertino e noturno, com uma população de 1.200 alunos matriculados e 91 funcionários, sendo 58 professores, a maioria com formação específica e especialização na área de atuação. Sendo a pesquisa realizada com a população de 3 professoras do 6º ano do Ensino Fundamental II.



Diante das perspectivas mencionadas, essa pesquisa visa responder a seguinte pergunta: Quais as dificuldades encontradas pelos professores do 6º ano do ensino fundamental II no processo de desenvolvimento do ensino/aprendizagem?

É uma pesquisa de enfoque metodológico qualitativo e quantitativo ou misto. Quanto ao qualitativo está relacionado em compreender e interpretar os dados de opiniões das professoras pesquisadas, sobre o desenvolvimento da leitura e escrita na prática docente. A quantitativa estará mensurando dados em números e confirmar com exatidão a teoria.

O tipo é descritivo, para Sampieri, Collado e Lucio, (2013, p.102): “Os estudos descritivos buscam especificar as propriedades, as características e os perfis de pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno que se submeta a uma análise”. Com o desenho não experimental, que segundo Sampieri, Collado e Lucio, (2006) é quando realiza a investigação sem manipular deliberadamente as variáveis. De corte transversal. Como técnica para coleta de dados foi utilizado como instrumento de pesquisa o questionário e observação participante, a docentes do 6º ano do Ensino Fundamental II. Iniciou-se com uma revisão bibliográfica para a construção do marco teórico desse trabalho, foi utilizado como instrumento de pesquisa o questionário e a observação participante, fazendo levantamento de informações em documentos da escola.

Ao observar as turmas houve diálogo sobre a situação do desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos e sobre o comportamento durante as aulas, abordando questões como o interesse dos alunos e a participação da família no desenvolvimento da vida escolar dos educandos, observando também o perfil social e econômico das turmas analisadas.

RESULTADOS

Segundo Sampieri, Callado e Lucio (2013) buscam os estudos descritivos, dentre outras características, descreverem os perfis de pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno que se submeta a uma análise. Baseando-se nesse conceito, ao analisarmos os dados foi possível traçar o perfil dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa, através de questões de identificação (sexo), o histórico profissional (ano de ingresso na rede pública municipal, carga horária semanal, em quantas escolas trabalha, o vínculo empregatício) e formação acadêmica (não possui graduação, cursando, licenciatura, especialização e mestrado).



Apresentação dos dados do questionário

Neste capítulo serão expostos e analisados os resultados obtidos durante a investigação, de maneira clara e objetiva, todos gerados a partir dos instrumentos de coleta de dados. Sendo realizada a análise descritiva e inferencial dos dados.

O questionário foi aplicado antes da observação participante aos professores do 6º ano Ensino Fundamental II. Este questionário teve como objetivo principal perceber a concepção dos professores sobre o nível de leitura e escrita dos alunos e conhecer as possíveis causas da deficiência no desenvolvimento da leitura e escrita.

Perfil dos professores

Participaram da aplicação do questionário 03 (três) professoras. Todas possuem vínculo efetivo municipal, sendo 01 (uma) professora com carga horária de 40 horas e 02 (duas) professoras com 20 horas de carga horária. Elas só possuem vínculo com 01 (uma) escola. Elas possuem formação específica na área que atuam, nenhuma professora tem especialização. O tempo de atuação como professora é de oito, quatorze e dezessete anos.

Sobre a concepção dos professores sobre o nível de leitura e escrita dos alunos

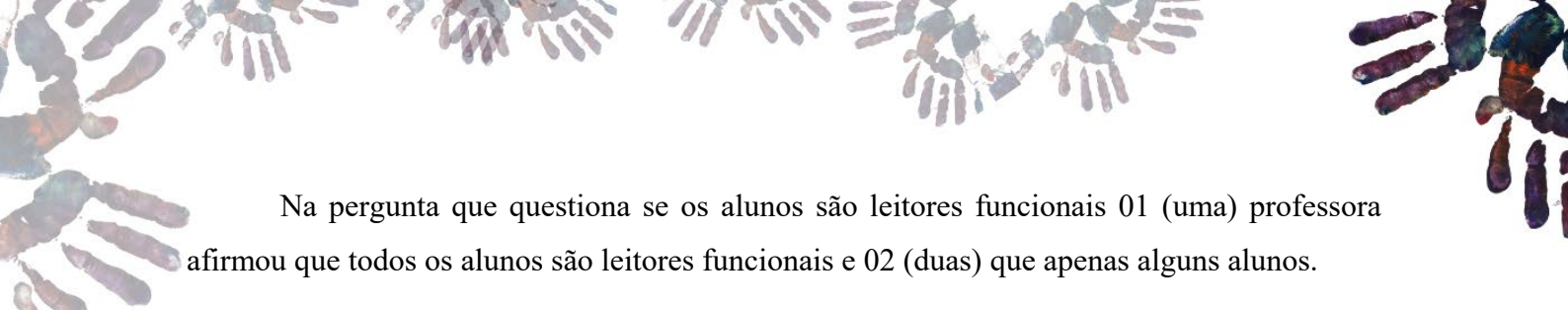
De acordo com os dados levantados pela pesquisa, sobre a reescrita respeitando as regras gramaticais, 01 (uma) professora afirmou que nenhum aluno escreve respeitando as regras gramaticais e 02 (duas) professoras que apenas alguns.

No questionário que se refere sobre se a escrita é legível, as 03 (três) professoras responderam que apenas alguns alunos têm escrita legível.

Quanto à pergunta se os alunos conseguem produzir textos com coerência e coesão. 01 (uma) professora afirmou que nenhum aluno consegue produzir com estes requisitos e 02 (duas) professoras afirmam que apenas alguns.

Quando questionadas se os alunos compreendem os significados das palavras. 01 (uma) professora afirma que nenhum aluno consegue compreender o significado das palavras e 02 (duas) professoras afirmaram que apenas alguns alunos compreendem.

Com relação aos alunos entenderem o contexto dos textos com facilidade. Também 01 (uma) professora respondeu que nenhum aluno entende o contexto dos textos com facilidade e 02 (duas) professoras afirmam que só alguns educandos conseguem compreender o contexto dos textos com facilidade.



Na pergunta que questiona se os alunos são leitores funcionais 01 (uma) professora afirmou que todos os alunos são leitores funcionais e 02 (duas) que apenas alguns alunos.

Sobre as possíveis causas da deficiência no desenvolvimento da leitura e escrita.

Na pergunta sobre, se os alunos têm o hábito de ler. 01 (uma) professora não respondeu, 01 (uma) afirmou que seus alunos leem quase sempre e 01 (uma) informou que raramente os alunos praticam a leitura.

Quando se questiona com relação se, o material didático adotado pela escola é considerado atrativo para o aluno. 02 (duas) professoras concordam que o material didático adotado pela escola é atrativo para os alunos enquanto 01 (uma) ficou indecisa sobre a resposta da questão.

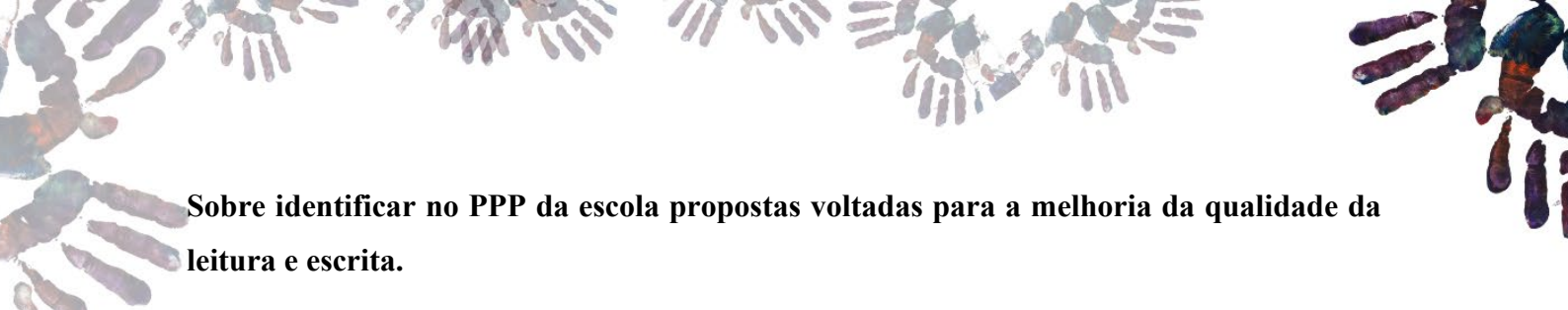
Questionadas se os alunos possuem dificuldade de leitura decorrente de anos anteriores. A resposta foi unanime as 03 (três) professoras afirmam concordar plenamente.

Solicitadas a relatar sobre o nível de leitura e escrita dos alunos no início do ano letivo. Ficou claro as dificuldades vivenciadas pelas professoras, e como as turmas são observadas, na fala das mesmas.

A professora “A”, menciona que: “a maioria dos alunos não leem e não escrevem fluente. Alguns encontram-se na fase pré-silábica. A turma é muito difícil no comportamento e tem bastante dificuldade na aprendizagem.”

Já professora “B”, menciona que: “nesses quase três meses de acompanhamento com alunos de 6º ano, envolvendo os turnos matutino e vespertino, percebe-se a heterogeneidade entre os alunos que contempla os respectivos turnos. Infelizmente alguns alunos ainda não conseguem dominar corretamente a leitura e a escrita, acentuando esse grau de dificuldade principalmente na escrita.”

No entanto, a professora “C”, menciona que: “Por conta do sistema e de algumas deficiências nas séries anteriores no fundamental I, os alunos apresentam dificuldades de leitura e escrita, onde uma maioria lê silabando com fluência e ainda não escrevem ortograficamente, problema que se perpetua também nas séries finais do fundamental II”.



Sobre identificar no PPP da escola propostas voltadas para a melhoria da qualidade da leitura e escrita.

Ao questionar se a leitura é abordada como eixo integrador das atividades pelo Projeto Político Pedagógico do colégio 02 (duas) professoras concordam plenamente e 01 (uma) ficou indecisa quanto à resposta dessa pergunta.

Se os objetivos do projeto fazem referências à prática de leitura e escrita 01 (uma) professora discorda e 02 (duas) concordam plenamente.

Se o Projeto Político Pedagógico menciona projetos a serem desenvolvidos pela escola que envolvam a leitura e a escrita 01 (uma) educadora ficou indecisa, 01 (uma) concorda e 01 (uma) concorda plenamente.

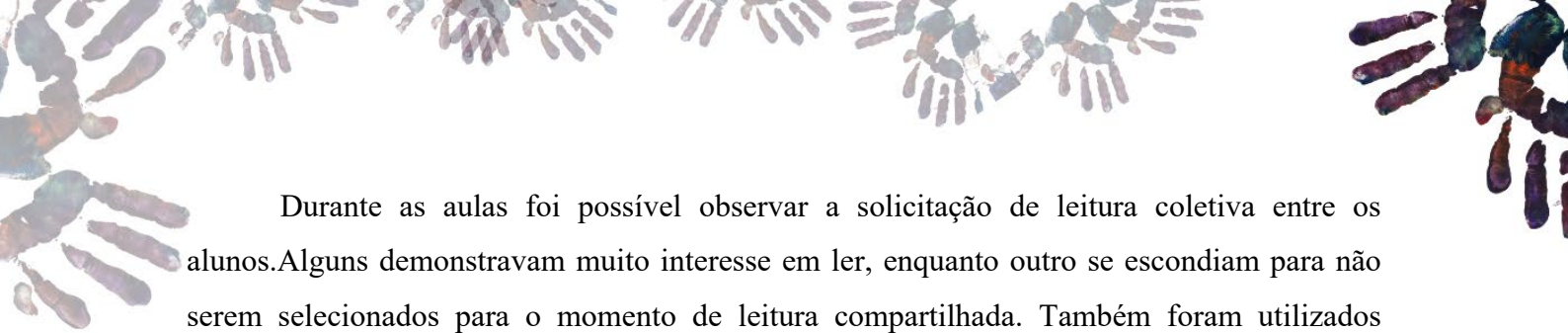
Ao analisar o Projeto Político Pedagógico que está em fase reconstrução, sua última atualização foi em dois mil e doze, não foram encontradas com clareza referências sobre projetos envolvendo a leitura e escrita. Em sua estrutura organizacional afirma que o colégio na época da sua última atualização ainda atendia turmas do fundamental I e do fundamental II, e que passará a atender especificamente o ensino fundamental II, o que favorecerá a organização do ambiente e a implementação de projetos voltados especificamente para adolescentes e suas necessidades, que são bem diferentes das necessidades das crianças.

A escola propõe a elaboração de projetos que envolvam os alunos da escola. Porém, não especifica quais são ou em que área de conhecimento serão propostos. No plano de superação, menciona dois projetos da escola: Reforço de Meia Hora, com a própria professora e; Escola de Pais. E três programas do contraturno: Mais Educação; Segundo Tempo e; Reforço Escolar.

É possível que os projetos dos quais as duas professoras afirmaram existir, estejam contemplados nestes projetos e programas. Ressaltando, que o Projeto Político Pedagógico do Colégio está desatualizado e em fase reconstrução.

Apresentação dos dados de observação participante

Mediante roteiro de observação para analisar o comportamento e atitudes dos professores e alunos no momento da aula e do planejamento, pode-se perceber que o planejamento é semanal e por área do conhecimento. Porém, o plano de aula é elaborado para atender quinze dias. No planejamento da semana seguinte faz-se informes e formações.



Durante as aulas foi possível observar a solicitação de leitura coletiva entre os alunos. Alguns demonstravam muito interesse em ler, enquanto outro se escondiam para não serem selecionados para o momento de leitura compartilhada. Também foram utilizados recursos tecnológicos audiovisuais, visando fazer comparativos entre diferentes realidades. Mas não foram observados outros recursos além do livro didático e data show.

No decorrer das aulas ocorreram correções de atividades, e notou-se que grande maioria estavam com a atividade respondida. Mas, alguns estavam copiando as respostas no momento de correção, e ainda tiveram aqueles que nem se quer, copiaram as respostas, ressaltando que se referia a uma revisão para avaliação.

Pode-se perceber a preocupação por parte das professoras com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Alguns, por sua vez, não estavam tão preocupados assim. Em algumas turmas os alunos são assíduos, três turmas tem o número máximo de alunos matriculados, uma turma tem alunos faltosos e defasagem de idade/ano e alguns alunos repetentes. Em outra turma o número de aluno é menor, a defasagem idade/ano é maior, tem alunos de onze a dezesseis anos, muitos repetentes e faltosos.

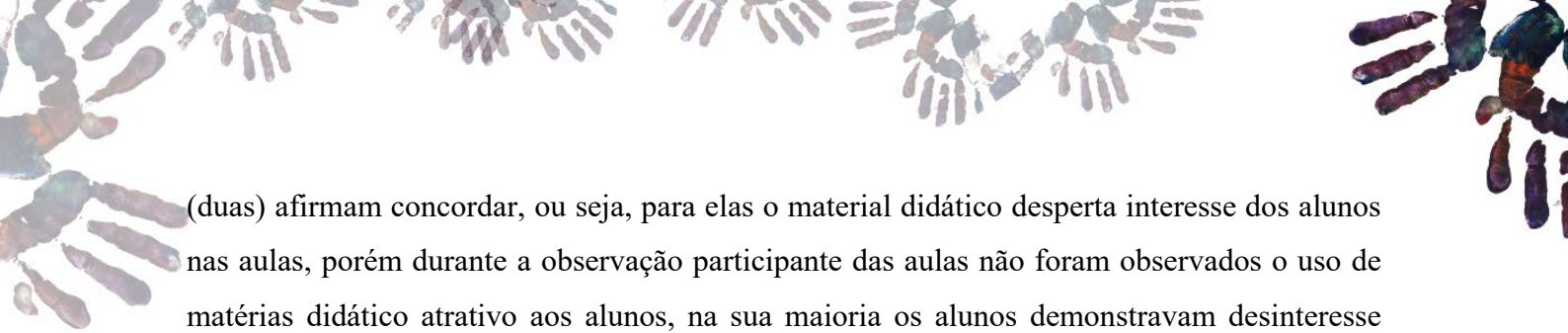
As salas de aula são grandes. Foi observado que muitos educandos apresentam indisciplina, não valorizam a escola e desrespeitam a professora. Há também alunos que querem sim aprender e tem uma ótima capacidade de leitura escrita e compreensão de textos.

Também se observou a ausência de características importantes a todo cidadão independente de idade, percebidas nas atitudes de: desrespeito, pouca personalidade e ausência do sentimento de pertencimento àquela unidade escolar, por parte de alguns alunos. Isso foi observado de forma mais acentuada nas turmas onde há um número maior de repetentes e faltosos.

Análise inferencial dos dados

Esta parte será destinada a analisar e estabelecer comparações entre alguns dados do questionário e da observação participante, buscando um significado comum para compreender o problema em questão de maneira de mais ampla e profunda possível.

Ao observar o questionário respondido pelas professoras e fazer comparação com os registros da observação participante pode-se perceber que uma informação não está em concordância, a questão sobre se o material didático adotado pela escola é considerado atrativo para os alunos, 01 (uma) professora respondeu estar indecisa quanto à resposta e 02



(duas) afirmam concordar, ou seja, para elas o material didático desperta interesse dos alunos nas aulas, porém durante a observação participante das aulas não foram observados o uso de matérias didático atrativo aos alunos, na sua maioria os alunos demonstravam desinteresse pela aula e o desejo de sair da sala.

Na observação participante pode-se observar que de fato existem turmas bem distintas de outras. Como observado nas respostas dos questionários enquanto algumas turma são mais tranquilas, participam muito da aula, levam o material necessário para a aula e respeitam as professoras, em outras os alunos não demonstram nenhum interesse em estar na aula, mais parece que estão obrigados e levam o tempo em atrapalhar a aula brincando, levantando, com conversas paralelas e sem desenvolver o que é proposto pelas professoras.

Nas turmas onde os alunos estão em conformidade na idade/ano, são as turmas que: tem mais alunos; participam mais das aulas; leem e escrevem respeitando as regras gramaticais; produzem textos com melhor coerência e coesão; expressão melhor as ideias através da escrita; compreendem os significados das palavras; entendem os contextos dos textos e tem menos leitores funcionais.

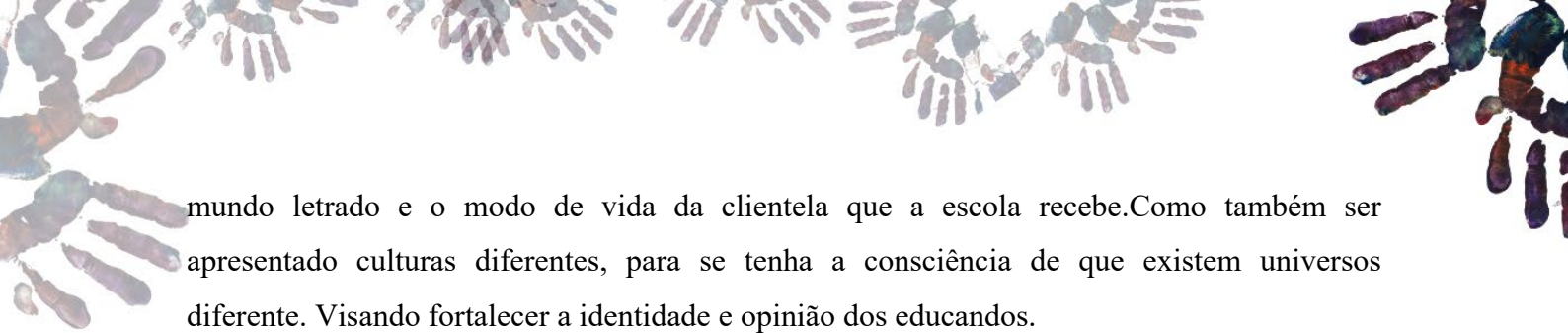
Nas turmas com alunos em defasagem idade/ano observou-se que: há um número menor de alunos do que a capacidade máxima; alguns repetentes; muitos não levam o material didático necessário; a maioria não tem o habito de ler e escrever; não compreendem os textos com facilidade e muitos leitores funcionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto sobre os desafios dos professores de Língua Portuguesa, em relação ao desenvolvimento da leitura e escrita, ainda prevalece à prática tradicional, na qual a fragmentação do conhecimento é uma realidade, que não atende as necessidades das demandas sociais. Desenvolver a prática docente baseada em atender as expectativas desse público que está inserido em uma sociedade tecnológica, é um desafio.

A sociedade como um todo aponta para o universo da escrita e da leitura bem como suas interpretações. Mediante essa habilidade, identifica-se a importância do letramento que começa em casa. Sendo que a leitura de mundo só será completa com a aquisição de leitura e escrita fluente de forma sistemática.

Nas escolas não basta trabalhar textos, das partes para o todo. Faz-se necessário trabalharem sala de aula uma relação com contexto em que o aluno vive, valorizando o



mundo letrado e o modo de vida da clientela que a escola recebe. Como também ser apresentado culturas diferentes, para se tenha a consciência de que existem universos diferente. Visando fortalecer a identidade e opinião dos educandos.

Para muitos alunos o que lhe é oferecido como cultura letrada em suas casas é insuficiente e de forma não intencional, isso acontece, por falta de acompanhamento da vida escolar do aluno pela família e pelas dificuldades sociais vivenciadas pelas mesmas. O que a escola precisa oferecer, além do domínio dos códigos de leitura e escrita, é um universo atraente que fale a língua destes adolescentes de forma sistemática, tornando todo o contato escolar intencional, dirigindo para uma ação-reflexão-ação, nas atividades diversas, rodas de conversa, apresentações, no propor dos conteúdos, no momento em que o aluno vai transmitir conhecimento conforme o seu contexto. Administrando intencionalmente esta relação no âmbito escolar com o objetivo de levar o aluno a se sentir parte daquele ambiente.

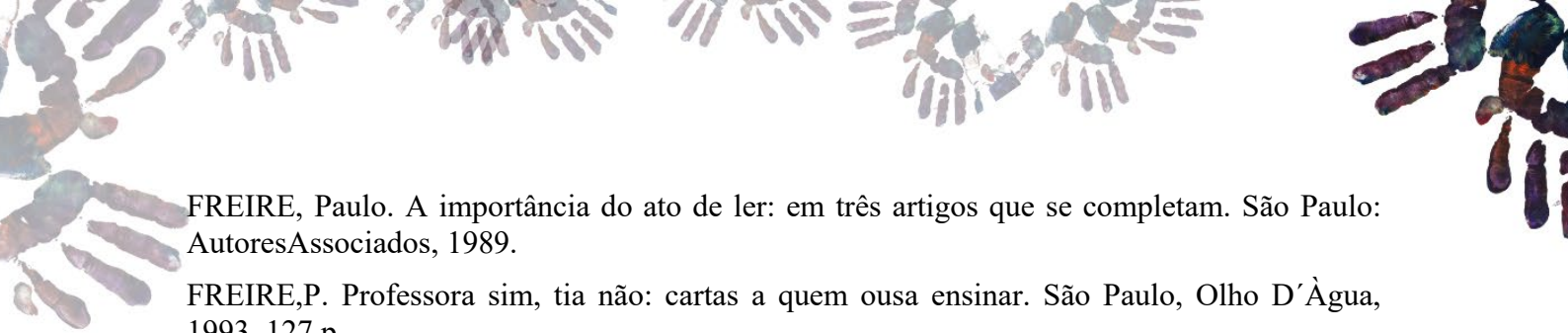
São as práticas sociais letradas de leitura e escrita, não apenas das palavras, que se fazem presentes nos diversos contextos e realidades dos educandos que, levarão de forma mais rápida e eficaz, os alunos ao conhecimento científico. Assim, almejando a formação do indivíduo crítico e participativo, para fazer o uso da liberdade e autonomia que o leva ao efetivo exercício da vida social.

Mediante o que foi exposto, obter êxito no contexto educacional não é tarefa fácil, e demanda na maioria das vezes muito investimento de tempo e dinheiro, mas não é impossível. Sugere-se inicialmente promover eventos dentro da escola com a total participação dos alunos, onde se desenvolvam atividades que despertem o sentimento de pertencimento, para a valorização da escola em suas diversas áreas como: limpeza, conservação do espaço e seu entorno, conservação da mobília, dos utensílios da cantina, valorização dos professores, dos funcionários de apoio, dos pais, dos próprios alunos e conseqüentemente de toda a comunidade escolar. É a construção e desenvolvimento de projetos de leitura e escrita, com ações que despertem o desejo pela leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares, 1997.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.



FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: AutoresAssociados, 1989.

FREIRE,P. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Olho D'Água, 1993, 127 p.

FREIRE, P. A importância do Ato de ler: 1982.

IBGE, *Censo Demográfico, Mapa do analfabetismo no Brasil*, Brasília, MEC/INEP, 2003.

MICHALISZYN, M. S. & TOMASINI, R. Pesquisa: orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos. 4. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro (RJ): Vozes, 2008. 215 p.

SAMPIERI, R. H., COLLADO, C.F., LUCIO, P. B. Metodologia de pesquisa. 3ª ed. São Paulo: MacGraw-Hill, 2006.

VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



CAPÍTULO 8

APROXIMAÇÕES ENTRE O PENSAMENTO DIALÓGICO FREIREANO E A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS: FIOS CONDUTORES QUE CONTRIBUEM PARA A PRÁTICA EDUCATIVA CONTEMPORÂNEA

Jociana Maria Bill Kaelle, Mestranda em Educação, UFPR

Marcelo Luiz Vergilio Ferreira, Mestrando em Educação, UFPR

Eduardo Fofonca, Doutor e Pós-doutor em Educação. Docente do Programa PPGE-TPEn-UFPR

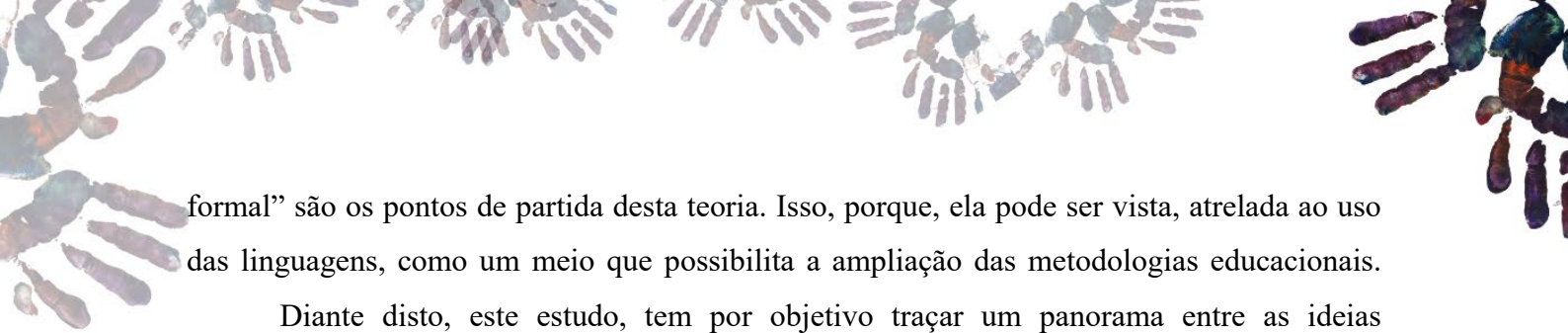
RESUMO

Este artigo de natureza qualitativa textualiza por meio de estudos bibliográficos e de um mapeamento teórico um enfoque acerca da relevância da obra do educador brasileiro Paulo Freire (1992; 1996; 2005) e suas contribuições dialógicas à prática educativa. Além disso, analisa-se neste fio condutor o fenômeno dos multiletramentos na ótica inicial do *Grupo de Nova Londres* (1999) e, num segundo plano, a partir dos estudos de Rojo (2012, 2013 e 2015) e Fofonca (2015;2017). A tessitura do artigo em tela propõe-se, sobretudo, a aproximar a dialogia de Freire à concepção da Pedagogia dos Multiletramentos, destacando aproximações e contribuições para a prática educativa contemporânea na Educação Básica. Desse modo, ressaltamos que a prática educativa necessita sempre voltar-separa a construção de um diálogo crítico, analítico, respeitando os saberes, a cultura e o conhecimento de mundo dos sujeitos diversos, num processo dinâmico de humanização para uma educação libertadora.

Palavras-chave: Multiletramentos. Dialogia freireana. Prática educativa.

INICIANDO O DIÁLOGO

A concepção de multiletramento e sua aplicabilidade vem sendo debatida desde o fim do século XX; a Pedagogia dos Multiletramentos envolve a articulação de diferentes modalidades da linguagem além da escrita (imagens estáticas ou em movimento), fala e música, mediante uma educação linguística contemporânea. Rojo (2013, discute a os textos/enunciados contemporâneos, os quais trazem novos desafios aos letramentos e às teorias. Isto quer dizer que, faz-se necessária uma educação linguística adequada aos estudantes multiculturais, que busque, sobretudo, o pluralismo e as identidades múltiplas ou multifacetadas, atentas. Nesse sentido, numa discussão sobre a educação no século XXI, torna-se impossível não discutir a Pedagogia dos Multiletramentos, principalmente, em pesquisas do campo da Educação Linguística e da Linguística Aplicada. Segundo Annibal e Fofonca (2019, p. 11), “a diversidade de linguagens, a reflexão e a necessidade de rupturas com o conhecimento fragmentado e cartesiano - disseminado no contexto da educação



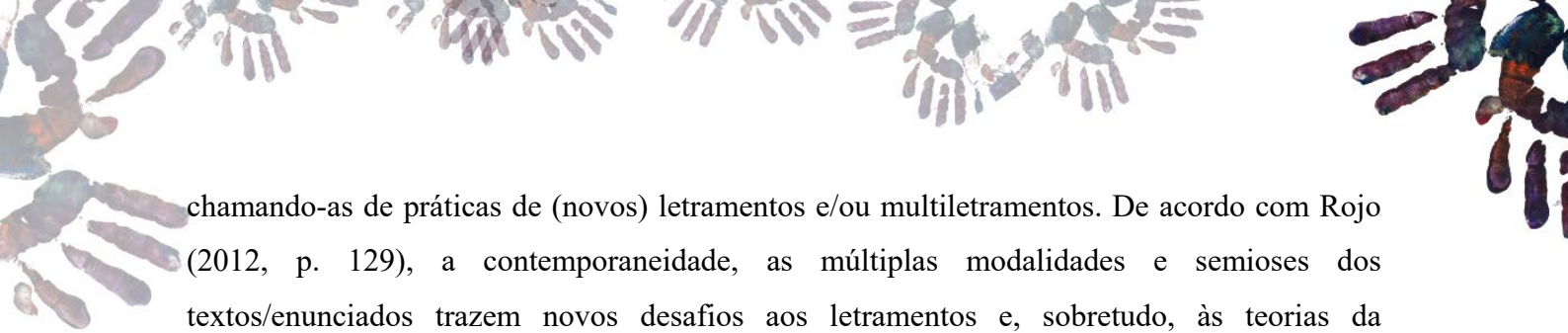
formal” são os pontos de partida desta teoria. Isso, porque, ela pode ser vista, atrelada ao uso das linguagens, como um meio que possibilita a ampliação das metodologias educacionais.

Diante disto, este estudo, tem por objetivo traçar um panorama entre as ideias defendidas por Freire e as contribuições que elas trazem à Pedagogia dos Multiletramentos. Além disso, a pesquisa apresenta um mapeamento discursivo e prognósticos de pesquisadores da área (BAKHTIN, 2003 [1952-1953/1979]; *New London Group*, 1996; ROJO, 2012; 2013; 2015) para apresentar e entender a concepção desta pedagogia, bem como das teorias pedagógicas contemporâneas, assim como quanto à reflexão das práticas inovadoras utilizadas e experienciadas por professores em sala de aula, visando uma educação motivadora e emancipadora.

A partir das perspectivas apresentadas, pressupõe-se que as reflexões realizadas neste texto possam contribuir com perspectivas para docentes da Educação Básica, pesquisadores e alunos do *Stricto Sensu*, na medida em que se torne possível interpretar de forma mais pontual a Pedagogia dos Multiletramentos, suas contribuições e implicações para as práticas pedagógicas de professores, suas particularidades relativas aos processos de ensino e aprendizagens e à formação docente – inicial e contínua. Propõe-se, então, pensa-se em propiciar uma transformação social, que vise uma educação emancipadora, libertadora e transformadora para uma sociedade mais equidária, assim como refletia e almejava o professor Paulo Freire desde seus “Círculos de Cultura” oriundos da ideia de Educação Popular. Entendemos a importância na formação do professor, no pensar e repensar sobre as suas práticas dentro e fora de sala de aula, pensando em metodologias pedagógicas inovadoras, que desenvolvam a construção de perfis ativos nos processos de ensino e aprendizagens. Por esta razão, trazemos à tona as seguintes reflexões: “Nós professores estamos preparados para atuar com os alunos numa perspectiva de multiletramentos? E desse modo, como podemos pensar as bases curriculares nacionais à uma prática metodológica multiletrada?”

DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS: UM PROCESSO HISTÓRICO

O termo letramento já faz parte de nosso cotidiano docente há um bom tempo, mas ele ainda é, por alguns, confundido ou entendido como se fosse equivalente à concepção de alfabetização. É preciso ter em mente que não se trata da mesma coisa. E nos atemos aqui, a explicar essa diferença, de maneira simplificada. Por isso, atualmente, pesquisadores brasileiros, como a professora da Unicamp Roxane Rojo (2012; 2013; 2015), abordam o tema,

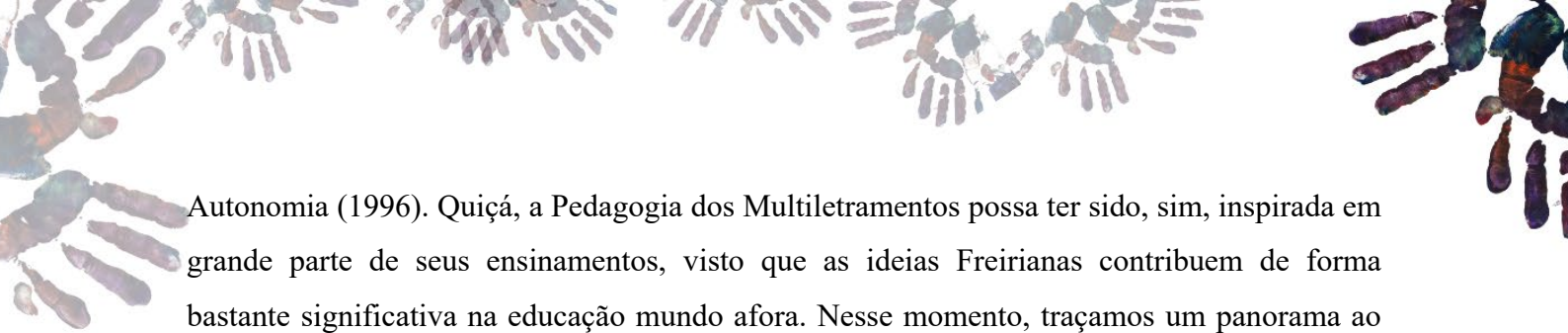


chamando-as de práticas de (novos) letramentos e/ou multiletramentos. De acordo com Rojo (2012, p. 129), a contemporaneidade, as múltiplas modalidades e semioses dos textos/enunciados trazem novos desafios aos letramentos e, sobretudo, às teorias da linguagem. Historicamente, a concepção de letramento apareceu aqui no Brasil - tardiamente - em meados dos anos 1980, na qual autores como Mary A. Kato³ discutiam um conceito confundido ao de alfabetismo. Outros autores (SOARES, 2003[1995]; KLEIMAN, 1995), mais tarde, passam a afirmar que essa é uma visão muito escolar e cristalizada. De forma simplificada, é possível dizer que o alfabetismo está ligado às capacidades individuais, quer dizer, à codificação, à decodificação, à compreensão, à interpretação, à replicação, à intertextualização etc., enquanto que, letramento, relaciona-se ao contexto social, situando-se em múltiplas práticas. Até meados dos anos 1990, predominava nos estudos sobre letramentos a perspectiva cognitiva, de modo que, somente após esse período - e isso quer dizer bem recentemente - a perspectiva discursiva veio à tona nas pesquisas. É possível destacar alguns estudos brasileiros que deram o pontapé inicial à perspectiva discursiva, dos pesquisadores Tfouni (1988), de Kleiman (1995) e de Soares (2003 [1995]). Foi só nesta época que o termo “letramentos” (no plural) passou a ser designado para se referir à multiplicidade de variações que eles podem ter, como, por exemplo, no tempo, espaço e/ou em situações de relações de poder. Neste mesmo sentido, formou-se o *New London Group* (Grupo de Nova Londres) nos EUA, em 1996, grupo que procurou articular estudos sobre os letramentos a estudos educacionais, surgindo, neste momento, o termo multiletramentos, e trazendo as discussões acerca de uma “Pedagogia dos Multiletramentos”.

A concepção de letramento já existia antes da “era do computador”. Do inglês *literacy*, é utilizado, como forma de nomear práticas sociais de leitura e escrita a partir do desenvolvimento de uma ‘cultura do papel’ ou ‘cultura do impresso’. Esse termo foi introduzido no vocabulário brasileiro por Mary Kato (1986), como forma de diferenciar o processo de alfabetização (a aquisição do código escrito de uma língua) de letramento (as práticas avançadas de socialização da leitura e da escrita).

Entendendo esse processo histórico sobre as concepções que envolvem os letramentos e os multiletramentos, é possível afirmar que Freire nunca tenha ouvido falar, em seus 76 anos de vida, da tal Pedagogia dos Multiletramentos. Mas é muito fácil fazer correlações e encontrar traços dela, que todavia é uma jovem forma de pensar a educação, em reflexões e ideias apresentados ao longo das obras do educador. Sobretudo em sua Pedagogia da

³M. A. Kato. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Editora Ática, 1986.



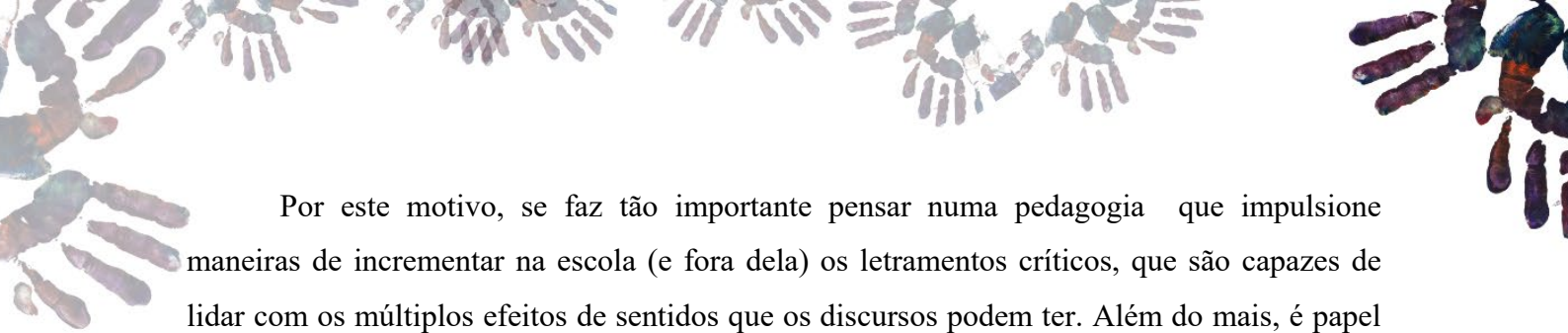
Autonomia (1996). Quiçá, a Pedagogia dos Multiletramentos possa ter sido, sim, inspirada em grande parte de seus ensinamentos, visto que as ideias Freirianas contribuem de forma bastante significativa na educação mundo afora. Nesse momento, traçamos um panorama ao que se tem sido estudado acerca dos multiletramentos e buscar correlacioná-los com a dialogia freiriana, tão presente e emergente na educação brasileira contemporânea.

A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS E AS CONTRIBUIÇÕES FREIREANAS

Como dito anteriormente, em 1996, o grupo de pesquisadores dos letramentos, *New London Group* (Grupo de Nova Londres), publicou um manifesto, fruto de um colóquio em Connecticut (EUA), intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (em tradução livre: “Uma Pedagogia dos Multiletramentos – desenhando futuros sociais). De acordo com Moura e Rojo (2012, p. 11), este grupo sustentava a ideia de que a escola deveria aproximar-se mais dos novos letramentos, já tão emergentes na sociedade contemporânea. Letramentos esses, frutos de um mundo globalizado, caracterizado, segundo os autores, pela variedade de culturas presentes nas salas de aula e pela “intolerância na convivência com a diversidade cultural, com alteridade” (MOURA; ROJO, 2012, p. 12). Sob esta perspectiva, Freire (2001), critica as instituições escolares por não estarem integradas aos espaços culturais junto ao tempo histórico da sociedade. Assim, o educador expõe

como [...] aprender a discutir e a debater numa escola que não nos habitua a discutir, porque impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele [...] (FREIRE, 2001, p. 90).

No mesmo sentido, a partir do manifesto do GNL (1996), passa-se a pensar nos desafios dos docentes no trabalho com letramentos diante de um enorme crescimento de mídias, de canais de comunicação e da diversidade linguística e cultural. Dessa forma, pensa-se em engendrar o acesso aos estudantes e, ao mesmo tempo, instigar o engajamento crítico necessário para que eles possam ser agentes sociais e transformadores. Para Freire (1996), ensinar exige criticidade, isto é, é preciso desenvolver a curiosidade, processo de indagação, uma “inquietação indagadora”, tal qual podemos observar como característica dos multiletramentos em Rojo (2013, p. 15), devemos buscar novas formas de consciências, portanto, com constância, ler o mundo de forma crítica para compreender “os interesses culturais divergentes que informam significações e ações, suas relações e consequências” (KALANTZIS; COPE, 2006, apud ROJO, 2013, p. 15).



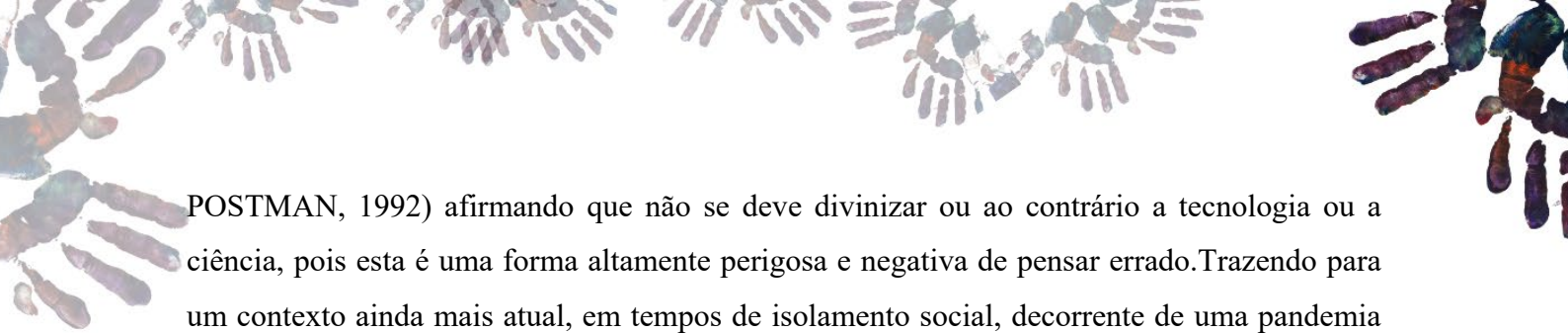
Por este motivo, se faz tão importante pensar numa pedagogia que impulse maneiras de incrementar na escola (e fora dela) os letramentos críticos, que são capazes de lidar com os múltiplos efeitos de sentidos que os discursos podem ter. Além do mais, é papel da escola e dos educadores o reconhecimento da virtualidade, pois com o surgimento das “novas” tecnologias digitais da informação e da comunicação - TDIC, potencializam-se formas de ser, de comportamentos, de discursos, de relacionamentos, de informação e de aprendizagens... “Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens” (BARBOSA; ROJO, 2015, p. 116). É preciso que as instituições compreendam que a virtualidade não engloba apenas o entretenimento, mas que pode educar os estudantes para “a ética, a estética e a crítica (por meio de e em diferentes linguagens e mídias” (MOURA; ROJO, 2012, p. 132) fazendo com que eles produzam diferentes significados e possam ser protagonistas da sociedade em que estão inseridos.

Neste sentido, refletimos sobre a visão de construção de conhecimento de Paulo Freire (1996) de que ensinar não é transferir o conhecimento, mas sim criar possibilidades para sua construção e produção (p. 52). Credo que este é fruto da interação do sujeito com o meio e, ainda, sob interferências das suas relações igualitárias. Tal qual o educador, debatemos, também, a educação que ele chamou de bancária, na qual o educando é considerado uma “caixa vazia” que recebe o conhecimento colocado pelo docente, sem questionamentos. Sobre este tema, Freire afirmava que:

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a ele ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p. 27).

Atualmente, o aluno ocupa um lugar central e fundamental, quando se pensa em metodologias pedagógicas inovadoras, e as práticas multiletradas são aliadas e exercem uma função essencial, por permitirem uma maior significação e ressignificação dos conteúdos aprendidos, assim como, uma visão mais crítica acerca do meio no qual o(a) estudante está inserido.

Vale destacar, também, que cada vez mais vivenciamos as tecnologias. As utilizamos em atividades do dia a dia e, transversalmente, por meio de artefatos digitais (ROJO, 2013, p. 8), estudamos e pesquisamos. Apesar de Freire não ser considerado um autor contemporâneo, suas ideias permeiam a contemporaneidade, como é possível perceber em Pedagogia da Autonomia (1996, p. 37), quando o educador reflete acerca da cultura digital (inspirado em



POSTMAN, 1992) afirmando que não se deve divinizar ou ao contrário a tecnologia ou a ciência, pois esta é uma forma altamente perigosa e negativa de pensar errado. Trazendo para um contexto ainda mais atual, em tempos de isolamento social, decorrente de uma pandemia acometida no mundo todo, com as crianças, principalmente, as tecnologias podem exercer um atratividade, um encantamento pedagógico, o que torna a prática dos multiletramentos, através desses meios digitais, mais interessantes. Isto exige das instituições escolares - e dos docentes - práticas que possibilitem a apropriação desses meios por todos os envolvidos.

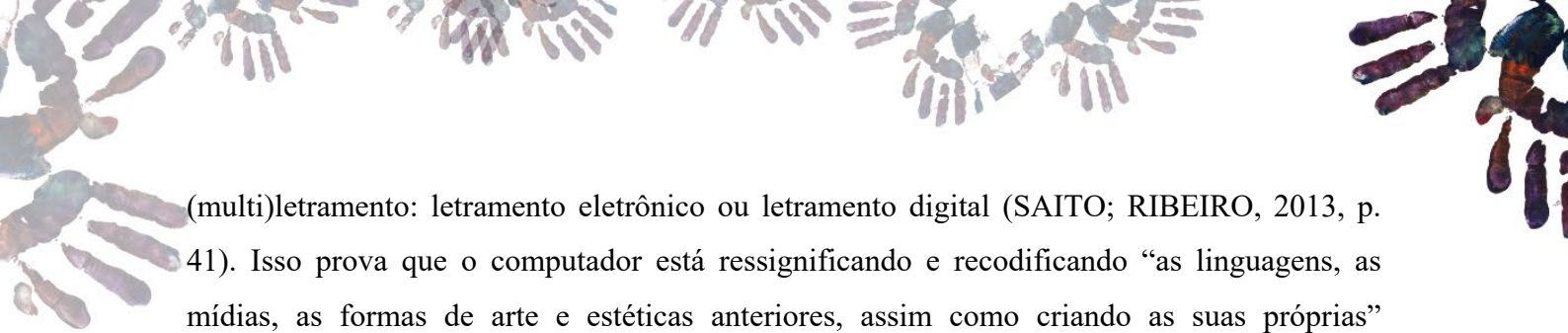
Entretanto, compreendemos que a inclusão das tecnologias no ambiente escolar ainda é enxergada como um desafio. Foi o que pudemos sentir em nossas práticas antes e durante a pandemia de Covid-19, na qual as escolas se viram obrigadas a mudar seus hábitos, tempos e espaços do presencial para o virtual. Já que elas são espaços que transportam características (ainda) obsoletas e que aparentam não se inserirem na inter-relação de circunstâncias temporais em que vivem.

A comunicação interfere na educação e na relação dos indivíduos, sendo uma tecnologia simbólica, conforme explicitamos anteriormente com base em Sancho (1998). A pesquisadora Lucia Santaella (2016)⁴ afirma que o ser humano é um ser tecnológico. Ele possui uma tecnologia “instalada” em seu próprio corpo: o aparelho fônico. Por isso, destaca-se a importância da comunicação desde os primórdios da existência humana, porque o indivíduo sempre sentiu a necessidade de comunicar suas ideias, para que a sua espécie pudesse continuar. Desta forma, pensando no desenvolvimento exponencial das tecnologias da informação e comunicação em contexto contemporâneo, Fofonca (2015) discute o que Santaella (2013, *apud* FOFONCA, 2015, p. 79) chama de transformação do computador para a metamídia de comunicação bidirecional.

Quando os computadores passaram a fazer parte da vida das pessoas, as linguagens desse mundo digital começaram, também, a serem cotidianas. Por isso, de acordo com Fofonca (2015, p. 79), as formas de comunicação humana passaram a “transmitir linguagens do mundo contemporâneo e, portanto, são expandidas como práticas de multiletramentos contemporâneos”.

Junto ao avanço tecnológico, as práticas de leitura e escrita emergiram por meio da mídia digital/eletrônica, o que fez com que surgisse uma nova concepção de

⁴Em entrevista à terceira edição do SIED:EnPED - Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, sediado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em 2016, tendo como tema central “*Formação, Tecnologias e Cultura Digital*”.



(multi)letramento: letramento eletrônico ou letramento digital (SAITO; RIBEIRO, 2013, p. 41). Isso prova que o computador está ressignificando e recodificando “as linguagens, as mídias, as formas de arte e estéticas anteriores, assim como criando as suas próprias” (SANTAELLA, 2013, p. 28). Isso ocorre em virtude da chamada cultura digital, o que Santaella (2013) chama de cultura do acesso, “uma formação cultural está nos colocando não só no seio de uma revolução técnica, mas também de sublevação cultural”. A autora expõe ainda que a cibercultura – como qualquer outro tipo de cultura – é construção humana. Sem dissociação entre “uma forma de cultura e o ser humano” (SANTAELLA, 2013, p. 30).

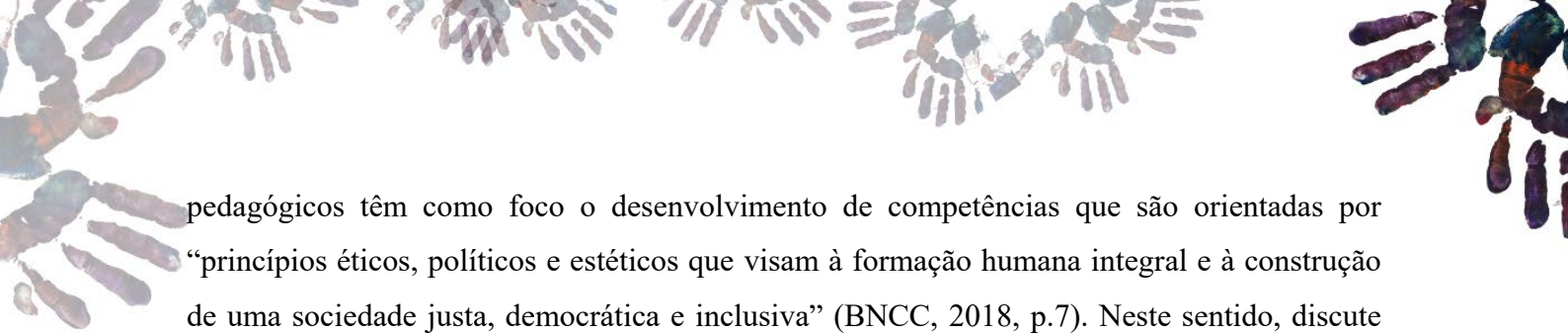
Isso revela que, mais do que qualquer coisa, as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), se tornaram uma extensão da existência de cada ser humano. Pois elas proporcionam uma espécie de liberdade. Segundo Cabral, Lima e Alberti (2019), o protagonismo da revolução digital é dos jovens: “eles se comunicam livremente e têm amplo acesso a informações das mais diversas áreas do saber” (CABRAL, LIMA; ALBERT, 2019, p. 1135). Além disso, as mídias sociais podem auxiliar na construção identitária do indivíduo, bem como, no sentimento de pertença a um grupo social.

Na era em que nos encontramos é necessário que o educador reflita acerca de como os alunos produzem. Assim, é importante ressaltar o surgimento de novos meios de leitura e de produção que devem ser explorados. É necessário que a tecnologia esteja em sala de aula, e desse modo, o currículo precisa ser revisitado e isto também implica mudança, não somente no currículo, no repensar da elaboração e adoção dos materiais didáticos impressos e digitais, nos dispositivos a serem adotados, mas também numa pedagogia de mediação. E não é possível que isto seja feito de maneira transmissível, até porque, muitas vezes, os alunos sabem mais de tecnologias do que o próprio professor.

A questão é que os multiletramentos e, em especial, as tecnologias estão em todas as partes, de forma “aberta e ubíqua” Fofonca (2015, p.21), e elas possuem um grande potencial educacional que não pode ser deixado de lado ou esquecido.

OS MULTILETRAMENTOS E A BNCC: APROXIMAÇÕES COM A DIALOGIA FREIREANA

A Base Nacional Curricular Comum – BNCC (Brasil, 2018) - mais novo documento norteador da educação brasileira - orienta as aprendizagens essenciais da Educação Básica do país: do Ensino Infantil ao Ensino Médio. No que diz respeito à BNCC, os fundamentos



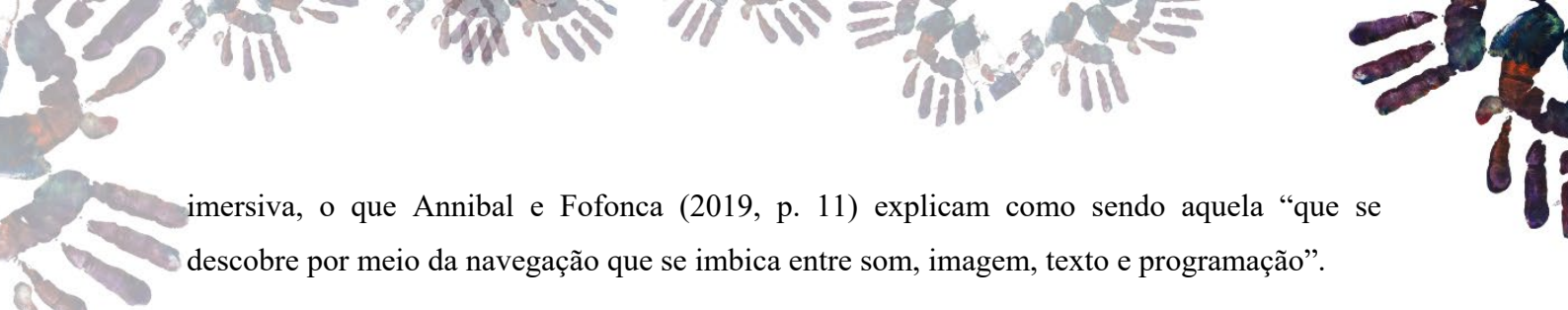
pedagógicos têm como foco o desenvolvimento de competências que são orientadas por “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BNCC, 2018, p.7). Neste sentido, discute vigorosamente a presença do letramento digital na atualidade, dando papel principal às TDIC acerca de diversos processos educativos, uma vez que, para cada campo de atuação humana, este documento vaticina o desenvolvimento de habilidades e competências que sejam voltadas para a contemporaneidade e suas práticas sociais, isto inclui a capacidade de cada educando de “produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2018, p. 68) por intermédio dos mais variados gêneros discursivos (multimodais, multimidiáticos e miltissemióticos).

Há de saber, também, que a BNCC compreende e reconhece as adversidades impostas pela sociedade contemporânea sobre a educação. De acordo com Cabral, Lima e Albert (2019), ainda que o contexto tecnológico disponibilize uma infinidade de informações, “cabe ao usuário saber fazer a curadoria dessas informações” (2019, 1137), ou seja, é o usuário das TDIC quem deve julgar, analisar e selecionar as fontes das informações, além de agir eticamente ao compartilhá-las e, da mesma maneira, saber interagir nas mídias sociais, de forma que o indivíduo não seja intolerante e nem incite o ódio. Isto se comprova na BNCC (BRASIL, 2018), na seguinte competência prevista para a área das linguagens:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2018, p. 65)

Isto quer dizer que o documento (BRASIL, 2018) prevê o trabalho com diversos gêneros discursivos, provenientes da cultura juvenil (vlog, podcast, vídeo, playlists, fanfics, fanzines, posts em fanpages entre outros), que seja norteados pelos seguintes eixos: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Desta maneira, em relação ao trabalho com a escrita, são presumidas ações como, por exemplo, planejar, produzir, revisar, editar o texto e, possivelmente, publicá-lo, levando em consideração o contexto de produção, a estrutura do gênero e suas construções composicionais e estilísticas.

Analisando a apropriação das linguagens sob uma perspectiva voltada às TDIC, a partir da existência de práticas de multiletramentos, como possibilidade de múltiplas metodologias, percebe-se que deixam de ser meros códigos linguísticos, para uma leitura mais



imersiva, o que Annibal e Fofonca (2019, p. 11) explicam como sendo aquela “que se descobre por meio da navegação que se imbrica entre som, imagem, texto e programação”.

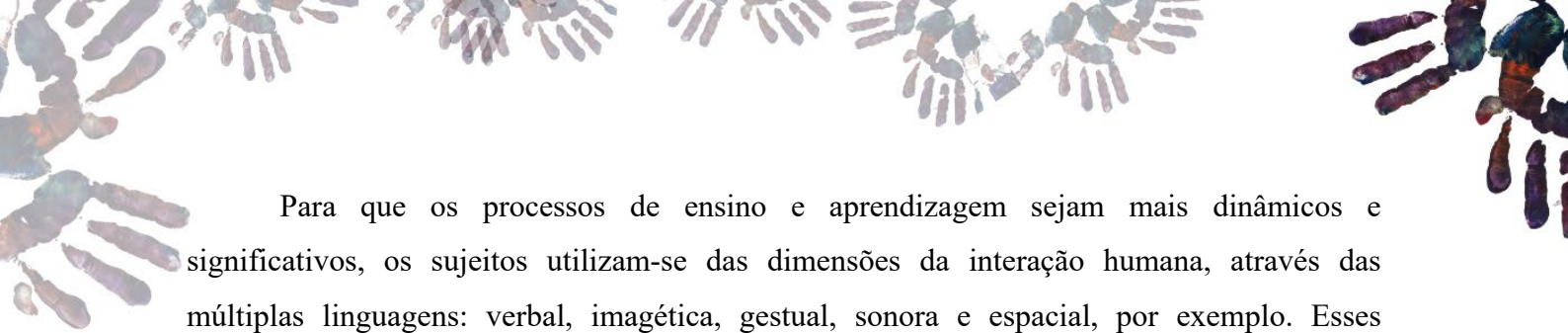
Neste sentido, Freire (1996, p. 98) aponta para a potencialidade das tecnologias quanto à capacidade de seus “serviços” às crianças e adolescentes para o exercício da curiosidade, que desenvolve a “imaginação, a intuição, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (1996, p. 98).

Dessa maneira, a forte adoção das tecnologias digitais, inseridas na cultura digital neste início de século, implica em oportunizar a compreensão de novos letramentos mais virtuais e visuais, além dos já bem propagados no século XX. As novas formas de lidar com o conhecimento exigem novos modos de comunicação, pensamento e ação didática e metodológica. Assim, faz-se necessário que se fomentem reflexões acerca do tema e que as instituições caminhem “de mãos dadas” por uma consolidação da Educação Básica no país. O desenvolvimento de novas tecnologias de informação e comunicação e, também, a inserção de novas mídias, fazem com que, atualmente, outras considerações tomem conta do processo de escolha dos gêneros estudados em sala de aula.

É necessário que se leve em conta os multiletramentos, compreendidos por Rojo (2012, p. 13) e por Fofonca (2015; 2017) como a consideração de práticas letradas (condição daquele que utiliza bem a escrita e a leitura) que fazem uso de diferentes mídias e, conseqüentemente, de diversas linguagens, incluindo aquelas que circulam nas mais variadas culturas presentes na sala de aula, desde a cultura popular meio da televisão, até os momentos atuais por meio de elementos impressos, digitais ou híbridos. Considerá-los é, também, ter a compreensão de que as tecnologias digitais oportunizam remixagens e redistribuições de informações que apresentam manifestações diante dos mais variados textos que circulam virtualmente e socialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, discutiu-se as concepções do educador Paulo Freire numa intensa relação de aproximação à Pedagogia dos Multiletramentos e seus principais pesquisadores. Os estudos sobre suas contribuições às práticas educativas na contemporaneidade teceram a importância de um diálogo com os estudos de Paulo Freire e seu aporte teórico e prático que permeiam as discussões aqui consideradas.



Para que os processos de ensino e aprendizagem sejam mais dinâmicos e significativos, os sujeitos utilizam-se das dimensões da interação humana, através das múltiplas linguagens: verbal, imagética, gestual, sonora e espacial, por exemplo. Esses mesmos aspectos são encontrados nos ambientes virtuais, nas tão utilizadas mídias sociais da atualidade. Com tantas maneiras de se comunicar, novos tipos de letramento são necessários (inclusive aos professores) para que a consciência crítica dos indivíduos seja desenvolvida na construção e produção de conhecimento (FREIRE, 1996, p. 52).

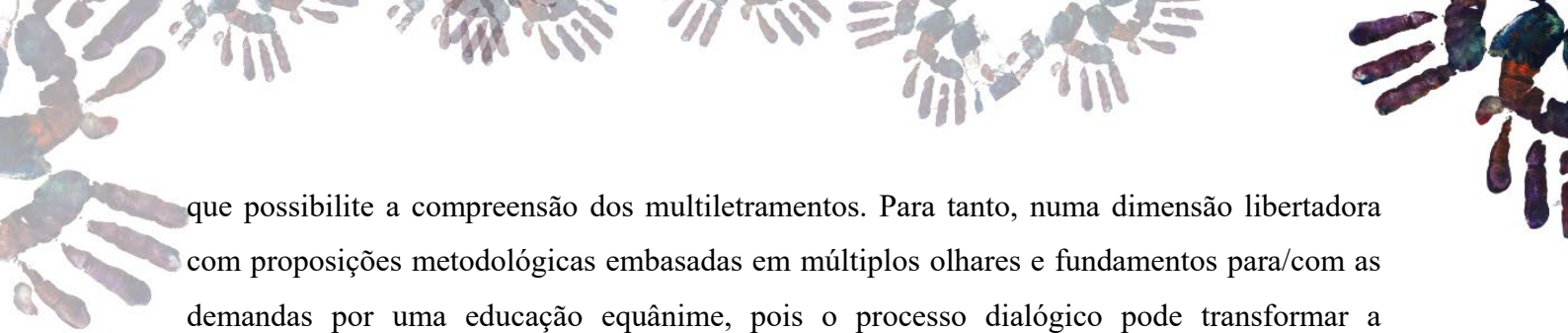
Pouco se tem feito para superar a pedagogia da transmissão, tendo em vista que a sala de aula baseada na transmissão, memorização e prestação de contas por meio de uma avaliação, muitas vezes punitiva, é alterada com a existência da cibercultura e da cultura digital, nas quais os estudantes se descobrem cada vez mais imersos à contexto multifacetados de uma aprendizagem mais descontraída e autônoma, estabelecendo novas relações com novas ambiências de ensino, aprendizagem e formação contínua.

Para que se promova uma educação motivadora e emancipadora, no século XXI, torna-se necessário verificar que o docente seja (multi)letrado(a). Este precisa conhecer e descobrir metodologias pedagógicas mais inovadoras, desvendar o mundo dos novos letramentos que estão nos dispositivos tecnológicos e, a partir disso, atuar baseando-se nas competências para um letramento crítico.

Desta forma, agindo como agente ativo na sociedade, através do desenvolvimento de sua consciência crítica, além de observar-se e questionar-se em relação à sua própria prática profissional, não apenas aspirando resultados no ensino e no aprendizado, mas, também, levando em consideração as mais variadas possibilidades dos contextos pedagógicos. É importante ressaltar que cabe ao professor, nesta circunstância, ser mediador do conhecimento.

Pensando em uma educação autônoma, visando os saberes necessários à prática educativa (FREIRE, 1996, s.p.), vale dizer que pensar em uma pedagogia que seja inovadora e motivadora para os estudantes e para todos os envolvidos no processo da aprendizagem, é pensar em uma educação que, além de crítica, seja transformadora, na qual os conhecimentos se constroem de forma dinâmica, cooperativa e coletiva, democrática, contínua, inter e transdisciplinar.

Dessa maneira, pensamos que seja possível contribuir para o progresso da conscientização dos indivíduos para uma prática social autônoma, uma educação linguística,



que possibilite a compreensão dos multiletramentos. Para tanto, numa dimensão libertadora com proposições metodológicas embasadas em múltiplos olhares e fundamentos para/com as demandas por uma educação equânime, pois o processo dialógico pode transformar a realidade com o outro, visto que, como bem afirma o educador Paulo Freire (1996, p. 85), ensinar exige de nós, educadores, a convicção de que a mudança é possível.

BIBLIOGRAFIA

ANNIBAL, Sérgio F.; FOFONCA, Eduardo. **Multiletramentos e Cultura digital na Educação Básica: uma revisão crítico-reflexiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. Cap. 1. p 09-22. **Educação, tecnologias e linguagens: teoria e prática na Educação Básica**.

BRASIL. (2018) **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 28 jun. 2020.

FOFONCA, Eduardo. **Entre as Práticas de (Multi)letramentos e os Processos de Aprendizagem Ubíqua da Cultura Digital: as percepções estéticas dos educadores das linguagens**. Tese de Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

[FOFONCA, E.](#) **A Cultura Digital e seus Multiletramentos: repercussões na educação contemporânea**. 1. ed. Curitiba: Editora Prismas, 2017. v. 1. 136p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42.^a Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. **Escol@ Conectada: os Multiletramentos e as TICs**. - 1^a ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, Multiletramentos e gêneros discursivos**. – 1^a ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SAITO, Fabiano S.; RIBEIRO, Patrícia N. de S. (Multi)letramento(s) digital(is) e teoria do posicionamento: análise das práticas discursivas de professoras que se relacionaram com as tecnologias da informação e comunicação no ensino público. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, vol. 13, n. 1, p. 37-65, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v13n1/aop1812.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

SANCHO, Juana Maria. **Por Uma tecnologia educacional**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua**. Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.



CAPÍTULO 9

ARISTÓTELES VS GALILEU: UMA ANÁLISE CRITERIOSA SOBRE O MOVIMENTO DOS CORPOS*

Emerson Soares da Silva, Graduando de Física-Licenciatura, UFPE
Lucas da Silva Costa, Graduando de Física-Licenciatura, UFPE
Ádriel Dilan Jacinto Farias, Graduando de Física-Licenciatura, UFPE
Maria Carolayne Ordônio da Silva, Graduanda de Física-Licenciatura, UFPE

RESUMO

Este trabalho resultou de uma pesquisa realizada com estudantes da Escola Devaldo Borges e do ano inicial do curso de Física-Licenciatura da UFPE. Procuramos analisar as concepções alternativas que esses estudantes têm com respeito ao movimento dos corpos. Para isso, aplicamos um questionário com perguntas abertas e de múltipla escolha. Os resultados apontaram que muitos estudantes têm concepções alternativas bem marcantes.

Palavras-chave: Concepções alternativas, movimento dos corpos, questionário.

INTRODUÇÃO

Há mais de 2000 anos, uma das primeiras pessoas que estudou seriamente o movimento foi Aristóteles. Suas concepções eram lógicas e consistentes de acordo com as observações cotidianas, mas a simples observação dos fenômenos do nosso dia a dia pode ser mascarada por efeitos que fogem a nossa capacidade de observação, levando a conclusões equivocadas.

Além disso, o pensamento aristotélico perdurou por muitos anos até Galileu – que respeitava o papel da experimentação como forma de obter comprovação que sustentasse suas hipóteses – fornecer refutações definitivas sobre algumas concepções aristotélicas sobre o movimento dos corpos. Ele comprovou que objetos com massas diferentes chegavam ao chão praticamente ao mesmo tempo, diferente de Aristóteles que acreditava que um corpo cairia com maior velocidade quanto maior fosse a sua massa. Galileu mostrou que a resistência do

* O presente artigo foi publicado nos Anais de Congresso do VI CONEDU 2019. Algumas modificações foram realizadas para uma melhor adequação deste trabalho para publicação como capítulo de livro. A primeira versão deste artigo pode ser consultada em:

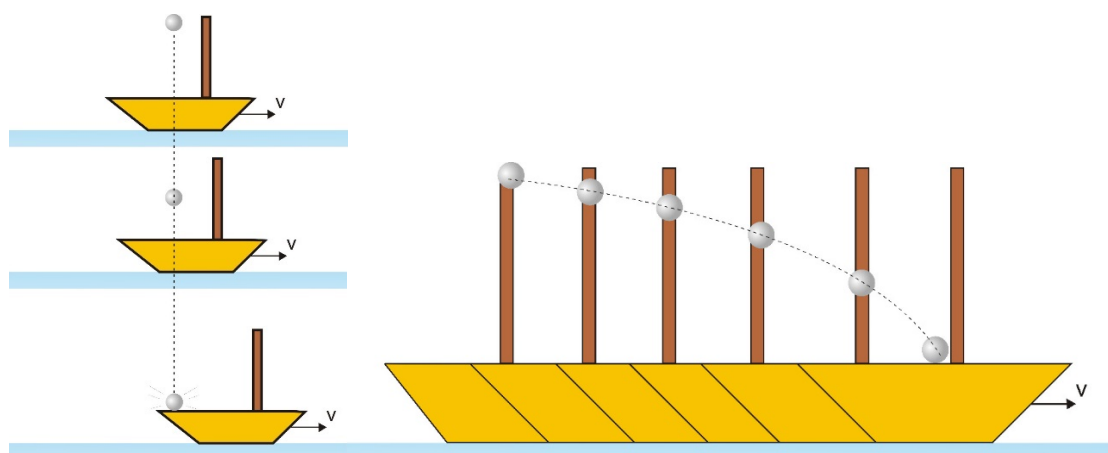
https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV127_MD1_SA16_ID3464_13092_019105700.pdf.

ar tem um papel fundamental durante a queda dos objetos, mas caso fosse desprezado a resistência, as massas dos corpos não interfeririam no movimento de queda.

Segundo o pensamento aristotélico, se uma pessoa que estivesse no mastro de um navio, que está em movimento com velocidade constante, abandonasse uma esfera, por exemplo, acreditava-se que ela ficaria para trás em relação ao navio (Fig. 1). Galileu, por sua vez, explicou que os movimentos horizontais e verticais ocorrem de maneira independentes, o que ficou conhecido como Princípio da Independência dos Movimentos de Galileu - um movimento composto por outros dois que ocorrem ao mesmo tempo pode ser cada um deles analisado de forma independente dos demais.

Desse modo, se uma pessoa abandonar a esfera, por inércia, ela cairá ao pé do mastro. Isso decorre do fato de que o movimento de queda vertical é independente do horizontal. Para um outro observador que esteja parado em relação ao navio, veria a esfera descrevendo uma trajetória parabólica.

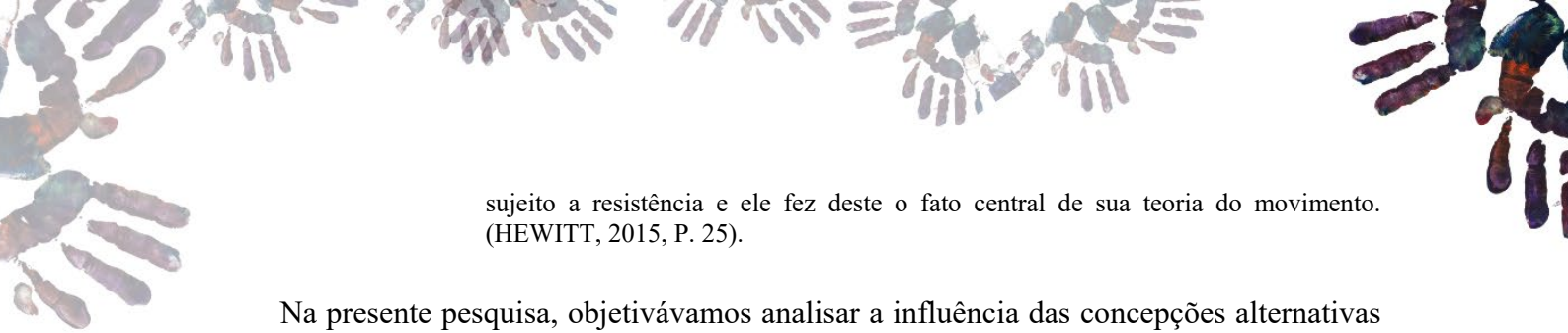
Figura 1 - Posição de queda da esfera de acordo com o pensamento aristotélico à esquerda e galileano à direita.



Fonte: Autor, 2019.

Ademais, outras concepções de Aristóteles estavam equivocadas como o fato de que para um objeto se manter em movimento é necessário que uma força atue sobre ele, caso contrário, o corpo cessaria seu movimento. Galileu deduziu experimentalmente que é possível um corpo está em movimento, na ausência de forças retardadoras, mesmo se a força resultante sobre ele for nula. Dessa forma, ele definiu o conceito de inércia – a propriedade de um objeto tender a manter-se em movimento numa linha reta – colocando em xeque a teoria de Aristóteles. De acordo com o físico norte-americano Hewitt

O conceito de Galileu de inércia desacreditou a teoria de Aristóteles do movimento. Aristóteles de fato não reconheceu a ideia de inércia, porque deixou de imaginar como seria o movimento sem atrito. Em sua experiência, todo movimento estava



sujeito a resistência e ele fez deste o fato central de sua teoria do movimento. (HEWITT, 2015, P. 25).

Na presente pesquisa, objetivávamos analisar a influência das concepções alternativas na aprendizagem dos alunos, que permeiam os principais conceitos de movimentos dos corpos de acordo com as perspectivas de Aristóteles e Galileu. Para isso, iremos discorrer os resultados obtidos através de um questionário aplicado na turma do 1º ano C do Ensino Médio da Escola de Referência em Ensino Médio Devaldo Borges na cidade de Gravatá-PE e nos 1º e 2º Períodos do curso de Física- Licenciatura da UFPE/CAA. Para a análise das perguntas abertas, iremos utilizar o método de categorização de Bardin (1995), pois é um forte método para análise qualitativa. Faz-se necessário a presente pesquisa, uma vez que as concepções alternativas dos alunos podem sofrer resistência ao ensino de novos conceitos, interferindo, portanto, na aprendizagem.

Através da categorização e dos gráficos produzidos a partir de dados dos problemas de múltipla escolha presentes no questionário, observamos que uma quantidade significativa de estudantes tem concepções aristotélicas bem marcantes.

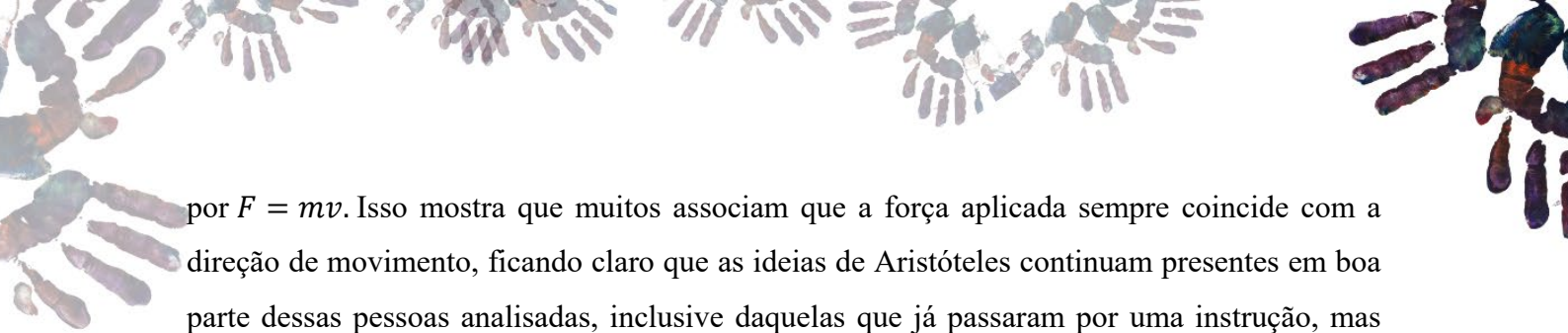
DESENVOLVIMENTO

Há décadas pesquisadores como Viennot (1979) e Solis Villa (1984) vem estudando as concepções alternativas (CAs) dos (as) alunos (as), mostrando que essas ideias não são primitivas, uma vez que representa um sistema de pensamento elaborado e eficaz, apesar de estarem em desacordo com o conhecimento científico. Por esse motivo, utilizaremos o termo CAs, uma vez que outras denominações como ideias intuitivas (DRIVER, 1986) e pré-concepções (GIL PÉREZ, 1986; FREITAS e DUARTE, 1990) podem levar a ideia de um conhecimento errôneo e incompleto. De acordo com Pozo e Crespo

Temos visto que essas concepções alternativas que os alunos mantêm quando se deparam com a maior parte dos conceitos e fenômenos científicos não são o resultado de um erro, de uma irregularidade ou falha de seu sistema cognitivo; ao contrário, são produto de um aprendizado que na maior parte dos casos é informal ou implícito e que tem como objetivo estabelecer regularidades no mundo, torná-lo mais previsível e controlável. (POZO; CRESPO, 2009, P. 95).

Curiosamente, os primeiros trabalhos sobre as concepções alternativas como os de Viennot (1979), Zylberstajn (1981) e Driver (1986) foram centrados no estudo da mecânica, reforçando que nessa área da Física existe muitas concepções alternativas.

As pesquisas realizadas por Viennot (1979) mostram que muitos estudantes utilizaram uma relação linear intuitiva entre força e velocidade, como se a 2ª Lei de Newton fosse dada



por $F = mv$. Isso mostra que muitos associam que a força aplicada sempre coincide com a direção de movimento, ficando claro que as ideias de Aristóteles continuam presentes em boa parte dessas pessoas analisadas, inclusive daquelas que já passaram por uma instrução, mas não foi suficiente para promover uma mudança conceitual.

Para Peduzzi (1985) as CAs sofrem resistência ao ensino de conceitos e que isso interfere no aprendizado das ciências. Essa resistência à mudança conceitual parece ser umas das principais características das CAs, uma vez que pessoas com diferentes níveis de instruções apresentam o mesmo padrão de CAs.

É de suma importância que as CAs sejam consideradas no processo de ensino e aprendizagem, pois elas têm um papel importante na aprendizagem de conceitos mais sofisticados para a descrição de novas situações em que essas concepções não dão conta. Faz-se necessário o confronto de conceitos novos com as CAs, para que os estudantes possam desenvolver a consciência da limitação das suas concepções, isso, certamente irá tornar a aprendizagem mais eficiente.

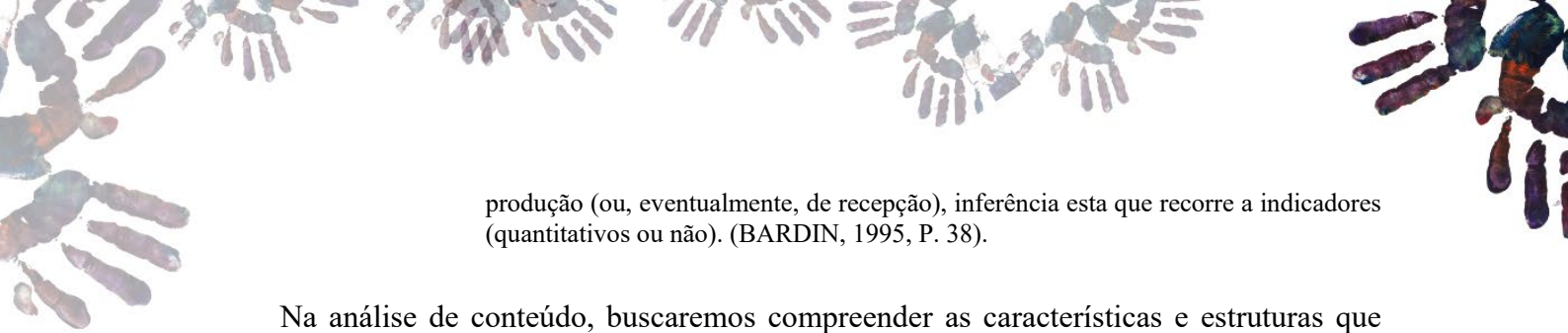
METODOLOGIA

Foram aplicados questionários em alunos (as) da Escola de Referência em Ensino Médio Devaldo Borges na cidade de Gravatá-PE, na turma do 1º ano C e nos 1º e 2º Períodos do curso de Física - Licenciatura da UFPE do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), com um misto de duas perguntas abertas e duas fechadas, sendo elas as mesmas para os dois níveis de escolaridade analisados. 75 estudantes participaram da pesquisa, destes, 32 são do 1º ano C, 24 são do 1º Período e 19 são do 2º Período do curso de Física. Os estudantes participantes foram identificados por números, para preservar suas identidades.

Para a análise das perguntas fechadas, será feito uma abordagem estatística simples e gráficos para auxiliar na visualização da frequência de marcação das alternativas do problema para os dois níveis de instrução: Ensino Médio e Ensino Superior.

Para a análise das perguntas abertas, este artigo apresenta a análise de conteúdo, mas especificamente a categorização, como uma técnica de tratamento de dados em pesquisa qualitativa que está voltado na proposta da professora Laurence Bardin (1995). Segundo ela, a análise de conteúdo aparece como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de



produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (BARDIN, 1995, P. 38).

Na análise de conteúdo, buscaremos compreender as características e estruturas que estão por trás dos discursos, criando as principais categorias que englobem todas os tipos de respostas dadas pelos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para os problemas 2 e 3 do questionário, serão elencadas categorias separadas de acordo com o nível de instrução: Ensino Médio, 1º e 2º Período do curso de Física - Licenciatura. Através das análises de conteúdo, foi possível repetir algumas categorias nos diferentes níveis de instruções.

O problema 2 presente no questionário foi: “Suponha que você está no topo de um prédio e abandone ao mesmo tempo e na mesma altura uma melancia e uma folha de papel aberta. Desconsidere o efeito do vento no movimento de queda. Você acha que a melancia e a folha chegarão ao mesmo tempo ou com tempos diferentes ao chão?”

A seguir, exibiremos as categorias elaboradas a partir das análises das respostas do problema 2 dos estudantes para os dois níveis de instruções.

CATEGORIA A: o peso/massa interfere no tempo de queda;

CATEGORIA B: o vento dificulta o movimento de queda;

CATEGORIA C: o volume interfere no tempo de queda;

CATEGORIA D⁵: os estudantes não atingiram o objetivo;

CATEGORIA E: a massa não influencia na velocidade de queda;

CATEGORIA F: a aerodinâmica dos objetos influencia no tempo de queda;

CATEGORIA G: a resistência do ar interfere na queda;

CATEGORIA H: a densidade interfere na queda dos corpos.

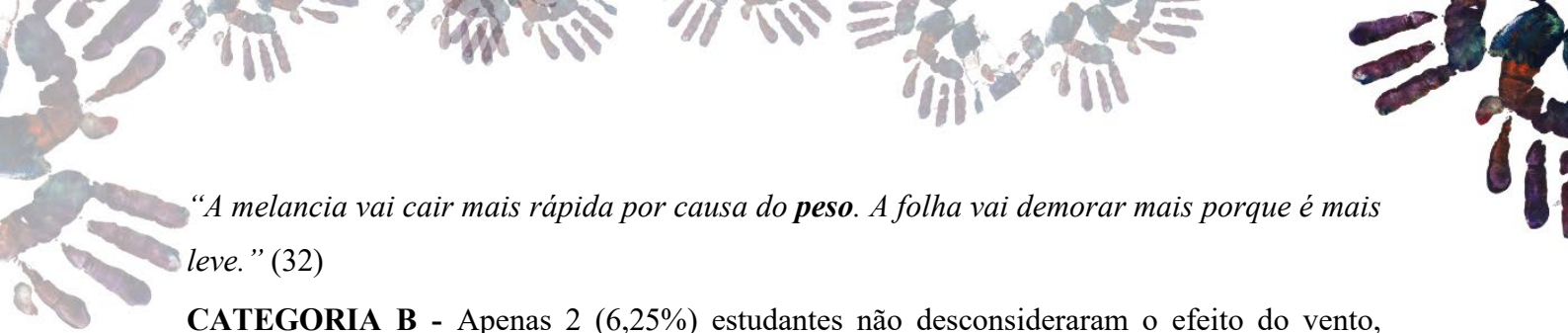
Categorias presentes no Ensino Médio:

CATEGORIA A - 26 (81,25%) estudantes afirmaram que o peso/massa da melancia e da folha de papel interfere no tempo de queda. Exemplos de alguns recortes:

*“Em tempos diferentes, pois a melancia tem **massa** maior que a folha...”* (12)*

⁵Nesta categoria enquadram-se respostas em que não foi possível compreender aquilo que o estudante queria dizer, respostas sem justificativas ou que não responderam e respostas corretas cientificamente, mas que não respondia o problema do questionário.

* Os estudantes foram identificados, aleatoriamente, por números como apresentado no recorte.



*“A melancia vai cair mais rápida por causa do **peso**. A folha vai demorar mais porque é mais leve.” (32)*

CATEGORIA B - Apenas 2 (6,25%) estudantes não desconsideraram o efeito do vento, explicando que o vento irá dificultar o movimento de queda.

*“A melancia chegará primeiro, a folha chegará em segundo porque é fina e o **vento** levará ela a fazer movimentos que dificultará ela chegar.” (3)*

CATEGORIA C - Apenas 1 (3,12%) estudante inferiu que por causa do volume da melancia ela chegará primeiro ao chão.

*“Com tempos diferentes, pois a melancia tem mais **volume** e a folha é leve.” (25)*

CATEGORIA D - Apenas 3 (9,38%) dos estudantes pertencem a essa categoria.

Categorias presentes no 1º Período:

CATEGORIA A - 5 (20,8%) dos estudantes afirmaram que o peso/massa da melancia e da folha de papel interfere no tempo de queda.

*“Com tempos diferentes, pois a melancia é **mais pesada** que a folha de papel.” (49)*

CATEGORIA D - 13 (54,2%) dos estudantes pertencem a essa categoria.

CATEGORIA E - Apenas 2 (8,3%) dos estudantes afirmaram que a massa não é um fator que influencia na velocidade de queda.

*“...a **massa** não influencia na **velocidade** da queda. No caso de não ter vento e ainda ter resistência do ar, a melancia cai antes...” (50)*

CATEGORIA F - Apenas 2 (8,3%) dos estudantes consideraram que o tempo de queda da melancia e da folha de papel é influenciado pela aerodinâmica.

*“Tempos diferentes, por causa da **aerodinâmica** dos objetos. Se fosse no vácuo chegariam ao mesmo tempo.” (47)*


CATEGORIA G - Apenas 2 (8,3%) dos estudantes afirmaram que a resistência do ar é o que faz a melancia e a folha de papel caírem com tempos distintos.

*“Chegarão com tempos diferentes, pois a **resistência do ar** irá atrapalhar o movimento do papel...” (53)*

Categorias presentes no 2º Período:

CATEGORIA A - 3 (15,8%) dos estudantes afirmaram que o peso/massa da melancia e da folha de papel interfere no tempo de queda.

*“Tempos diferentes, pois a melancia e a folha têm **massas** diferentes. Isso implica na velocidade que irão cair.” (74)*



CATEGORIA D - 14 (73,7%) dos estudantes pertencem a essa categoria.

CATEGORIA H - 2 (10,5%) dos estudantes afirmaram que a diferença de densidade da melancia e da folha de papel faz com que ambas cheguem ao chão em tempos diferentes.

*“Irão chegar em tempos diferentes. Primeiro a melancia, pois sua estrutura é mais **densa** que uma folha de papel.”* (58)

Houve um número maior de estudantes na categoria D, (54,2%) para o 1º Período e (73,7%) para o 2º Período, porque muitos confundiram “desconsidere o efeito do vento” no problema do questionário como sendo para desconsiderar a resistência do ar.

Uma grande parte dos estudantes do 1º e 2º Período justificaram de acordo com o conhecimento científico, mas não responderam o problema satisfatoriamente, uma vez que o fato de não haver interferência do vento no movimento da melancia e da folha de papel não excluí a resistência do ar. Com isso, podemos perceber que muitos estudantes responderam esse problema de maneira automática, não conciliando a justificativa com a problemática exposta pelo problema 2.

A maioria dos estudantes do Ensino Médio (81,25%) foram categorizados na CATEGORIA A, que representa uma concepção alternativa para a queda dos corpos. Concepção essa que está de acordo com o pensamento aristotélico. Da mesma forma, alguns estudantes do 1º Período (20,8%) e 2º Período (15,8%) do curso de Física também resistem a mudança conceitual, afirmando que a massa/peso influencia no tempo de queda da melancia e da folha de papel. As CATEGORIAS B e C também representam as CAs.

O problema 3 presente no questionário foi: “A imagem acima mostra um rapaz que decide subir no alto de um mastro para abandonar uma pedra enquanto o navio está se movendo com velocidade constante. Desprezando o efeito do ar (vento) durante o movimento de queda, essa pedra cairá no pé do mastro, atrás ou à frente dele?”

A seguir, exibiremos as categorias elaboradas a partir das análises das respostas do problema 3 dos estudantes para os dois níveis de instruções.

CATEGORIA I: a pedra não acompanha o movimento do navio;

CATEGORIA J: a pedra cairá ao pé do mastro, porque o navio se movimentará;

CATEGORIA K: a ausência do vento faz com que a pedra caia ao pé do mastro;

CATEGORIA L: a velocidade do navio determina a posição de queda da pedra;

CATEGORIA M: a velocidade da pedra determina a posição de sua queda;



CATEGORIA N⁶: os estudantes não atingiram o objetivo;

CATEGORIA O: a pedra compartilha o mesmo movimento do navio;

CATEGORIA P: a pedra cairá ao pé do mastro devido a ausência de resistência do ar;

CATEGORIA Q: a pedra cairá ao pé do mastro por causa do princípio da inércia;

CATEGORIA R: a pedra cairá na frente por compartilhar o movimento do navio;

CATEGORIA S: a pedra cairá na frente por causa da ausência de resistência do ar.

Categorias presentes no Ensino Médio:

CATEGORIA I - 17 (53,13%) dos estudantes afirmaram que a pedra cairá atrás do mastro porque ela não acompanha o movimento do navio.

“Atrás do mastro, porque durante o tempo de queda da pedra o navio se moverá para frente.” (22)

CATEGORIA J - 2 (6,25%) dos estudantes afirmaram que a pedra cairá ao pé do mastro por causa do movimento do navio.

“A pedra cairá ao pé do mastro, porque o barco continuará se movendo.” (3)

CATEGORIA K - Apenas 1 (3,12%) estudante argumentou que a ausência do vento é o que faz com que a pedra caia ao pé do mastro.

“No pé do mastro, pois não haverá vento para levar a pedra para outro lugar.” (2)

CATEGORIA L - Apenas 1 (3,12%) estudante afirmou que posição de queda da pedra depende da velocidade do navio.

“Um pouco atrás, porque o navio estar em um movimento lento.” (17)

CATEGORIA M - Apenas 1 (3,12%) estudante argumentou que a velocidade da pedra define a sua posição de queda em relação ao mastro do navio.

“Ela vai cair no pé do mastro porque vai ser uma queda rápida.” (32)

CATEGORIA N - 10 (31,25%) dos estudantes pertencem a essa categoria.

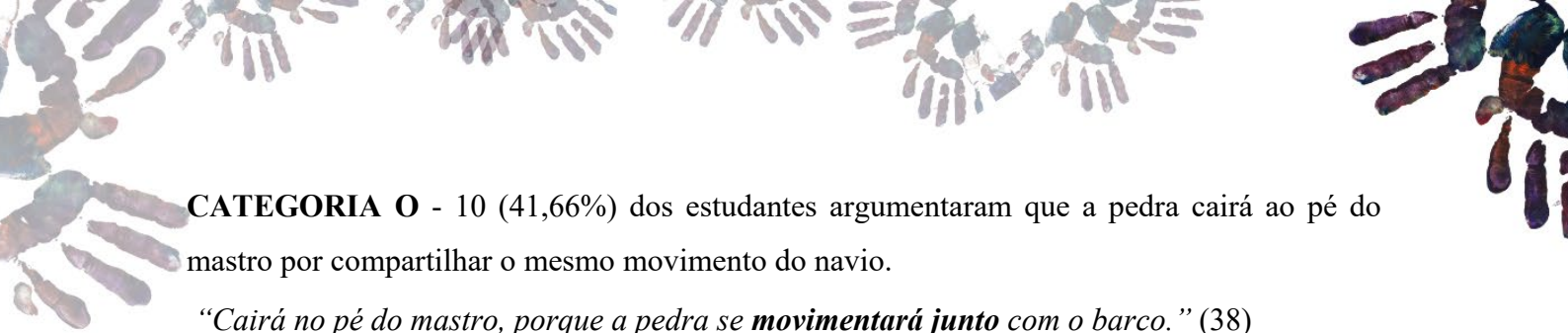
Categorias presentes no 1º Período:

CATEGORIA I - 4 (16,67%) dos estudantes afirmaram que a pedra cairá atrás do mastro porque ela não acompanha o movimento do navio.

“Ela cairá atrás do mastro, porque enquanto a pedra está caindo o navio se desloca para frente.” (46)

CATEGORIA N - 8 (33,33%) dos estudantes pertencem a essa categoria.

⁶ Nesta categoria enquadram-se respostas em que não foi possível compreender aquilo que o estudante queria dizer, respostas sem justificativas ou que não responderam.



CATEGORIA O - 10 (41,66%) dos estudantes argumentaram que a pedra cairá ao pé do mastro por compartilhar o mesmo movimento do navio.

*“Cairá no pé do mastro, porque a pedra se **movimentará junto** com o barco.”* (38)

CATEGORIA P - Apenas 1 (4,17%) estudante afirmou que a pedra cairia ao pé do mastro por causa da ausência da resistência do ar.

*“Cairá no pé, pois como não irá ter **resistência do ar** a pedra continua movendo-se dentro do mesmo sistema.”* (42)

CATEGORIA Q - Apenas 1 (4,17%) estudante argumentou que a pedra cairá ao pé do mastro por causa do princípio da inércia.

*“Cairá no pé do mastro, porque esta questão parte do **princípio da inércia** que afirma que todo corpo parado permanece parado e todo corpo em movimento permanece em movimento uniforme. Portanto, devido ao movimento do navio, a pedra também estará em movimento.”* (48)

Categorias presentes no 2º Período:

CATEGORIA I - 4 (21,05%) dos estudantes afirmaram que a pedra cairá atrás do mastro porque ela não acompanha o movimento do navio.

*“Cairá atrás do mastro devido o **deslocamento** do navio.”* (69)

CATEGORIA L - 2 (10,53%) estudantes argumentaram que a posição de queda da pedra depende da velocidade do navio.

“Atrás, se o navio se mover com velocidade maior que a velocidade da pedra.” (73)

CATEGORIA N - 8 (42,11%) dos estudantes pertencem a essa categoria.

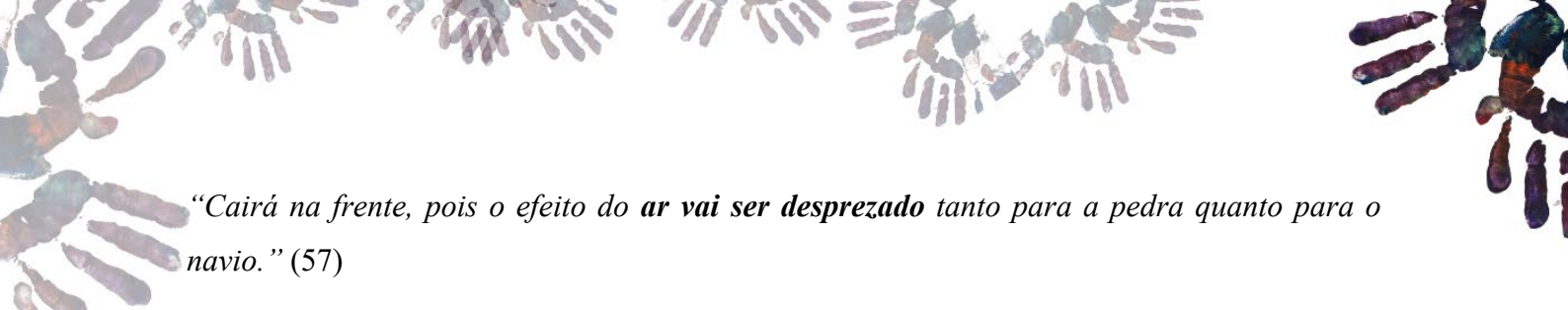
CATEGORIA O - 3 (15,79%) dos estudantes argumentaram que a pedra irá cair ao pé do mastro por compartilhar o mesmo movimento do navio.

“Cairá no pé do mastro, pois a pedra também continuaria na mesma velocidade do navio.” (60)

CATEGORIA R - Apenas 1 (5,26%) estudante afirmou que a pedra irá cair na frente do mastro por acompanhar o mesmo movimento do navio.

*“Na frente, pois ao ser jogado, **a pedra ainda se move junto com o barco**, indo parar na frente do mastro quando cair.”* (66)

CATEGORIA S - Apenas 1 (5,26%) estudante afirmou que a pedra cairá na frente do mastro devido a ausência da resistência do ar.



“Cairá na frente, pois o efeito do **ar vai ser desprezado** tanto para a pedra quanto para o navio.” (57)

A concepção aristotélica de que a pedra cairá atrás do mastro foi bem marcante nos estudantes do Ensino Médio, representando pouco mais da metade dos respondentes (53,13%), sendo representados pela CATEGORIA I. Por outro lado, na CATEGORIA J, dois estudantes tentaram justificar que a pedra cairá ao pé do mastro porque o navio estará em movimento, mas não justificaram o porquê de isso ocorrer. As demais categorias também se enquadram em CAs ou são ideias sem fundamentos que não serão objetos de análises neste artigo.

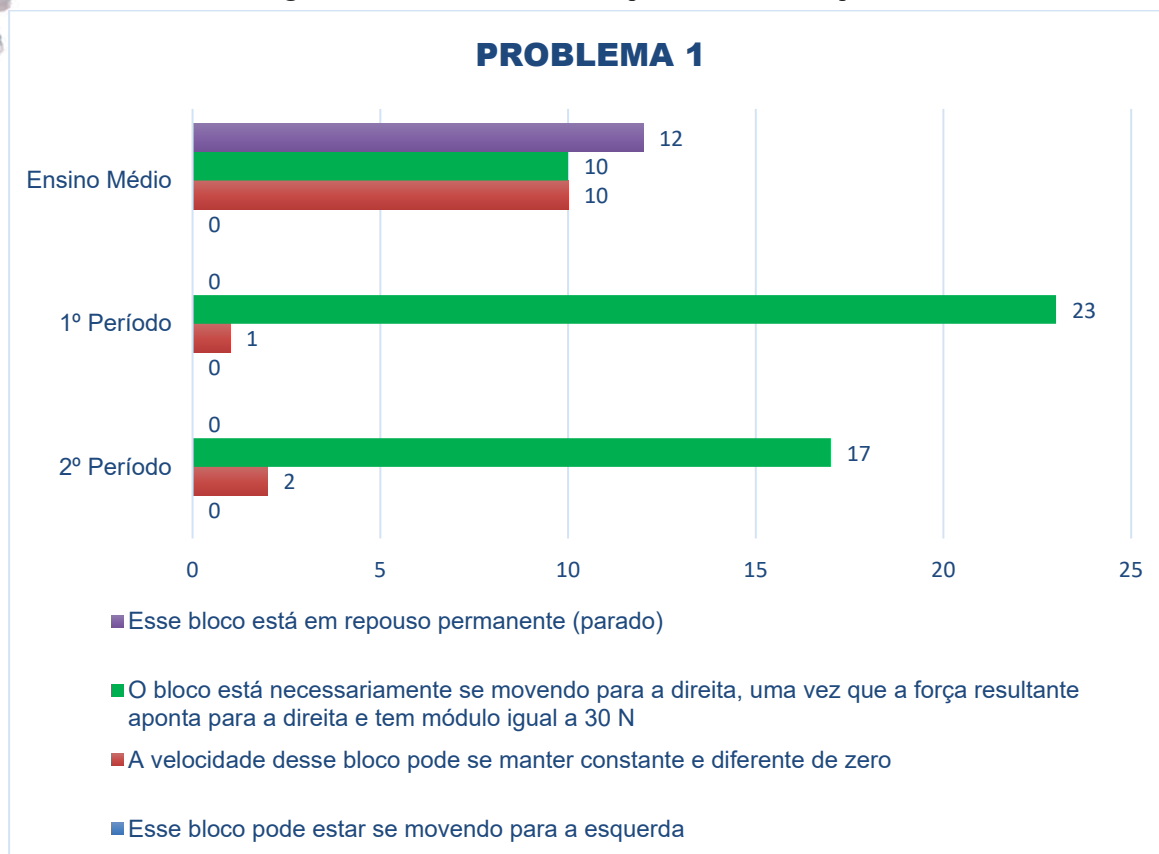
Para os estudantes do 1º e 2º Período de Física, percebemos que as porcentagens na CATEGORIA I foram bem menores que do Ensino Médio, 16,67% e 21,05%, respectivamente, mas igualmente preocupante. Apenas um estudante, do 1º Período (CATEGORIA Q), justificou corretamente afirmando que, por inércia, a pedra cairá ao pé do mastro. Essa concepção está de acordo com o Princípio da Independência dos Movimentos de Galileu.

O problema 1 apresentava um bloco em que duas forças são aplicadas em sentidos opostos e com intensidades diferentes. Queríamos saber se os estudantes utilizaram uma relação linear intuitiva entre força e velocidade. De acordo com o resultado (Fig. 2), houve uma divisão quase uniforme em relação as alternativas marcadas pelos estudantes do Ensino Médio, mostrando que muitos têm problemas conceituais em se tratando de movimento dos corpos.

Para os estudantes do 1º e 2º Período de Física, observou-se, respectivamente, que 95,83% e 89,47% utilizaram uma relação linear intuitiva entre força e velocidade para responder o problema. Acontece que nem sempre a força aplicada coincide com a direção de movimento. Podemos perceber que esse resultado está de acordo com o resultado das pesquisas realizadas por Viennot (1979).

Observamos que essas grandes porcentagens de erros estão associadas ao mecanicismo dos estudantes na hora das resoluções de problemas. Muitos dos estudantes argumentaram neste problema 1 – mesmo sendo um problema de múltipla escolha – de forma bastante interessante: eles utilizaram o conhecimento matemático da 2ª Lei de Newton corretamente. Entretanto, as argumentações não correspondiam com essa lei, visto que erraram em associar conceitualmente a força com a velocidade, como se a 2ª Lei fosse dada por $F = mv$.

Figura 2- Gráfico desenvolvido a partir dos dados do problema 1.



Fonte: Dados do questionário aplicado, 2019.

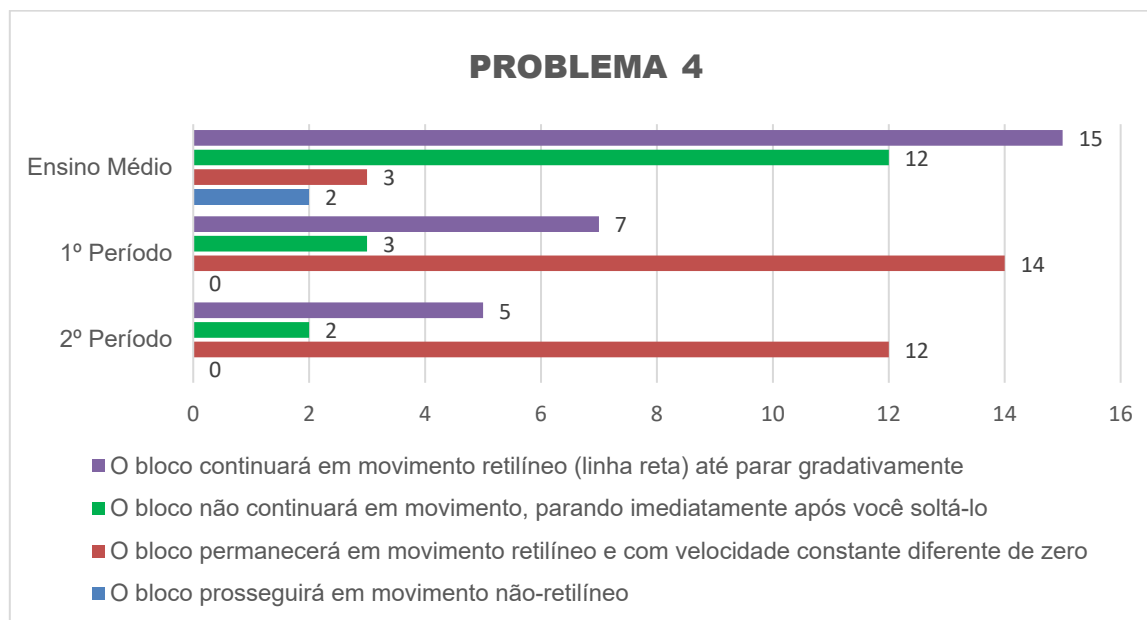
O problema 4 apresentava uma situação em que uma mão empurrava um bloco ao longo de uma superfície lisa e horizontal. Queríamos saber se, de repente, a mão perdesse o contato com o bloco, o que ocorreria com ele.

De acordo com o resultado (Fig. 3), vemos que a maioria dos estudantes do Ensino Médio não conseguiram cogitar que o bloco continuará se movendo com velocidade constante e diferente de zero depois que a força deixou de ser aplicada, uma vez que, por inércia e como não há atrito, o bloco vai tender a manter seu movimento indefinidamente. 12 (37,5%) estudantes do Ensino Médio pensam como Aristóteles. Segundo ele, para um objeto se manter em movimento é necessário que uma força atue sobre ele, caso contrário, o corpo cessaria seu movimento.

As porcentagens referentes a concepção aristotélica estão presentes em menores valores no Ensino Superior quando comparadas com a pesquisa feita no Ensino Médio, sendo de 12,5 % para o 1º Período e 10,5 % para o 2º. Era esperado para este problema 4 que a maioria dos estudantes do curso de Física conseguissem responder corretamente, entretanto, isso não aconteceu. Apesar de que no Ensino Superior as porcentagens de acertos para esse

problema aumentaram, dentro do universo de estudantes analisados, ainda percebemos como as concepções aristotélicas são marcantes e persistentes, o que é bastante preocupante já que futuramente serão professores, e estes conceitos envolvidos neste problema 4 constituem a base da mecânica.

Figura 3 - Gráfico desenvolvido a partir dos dados do problema 4.

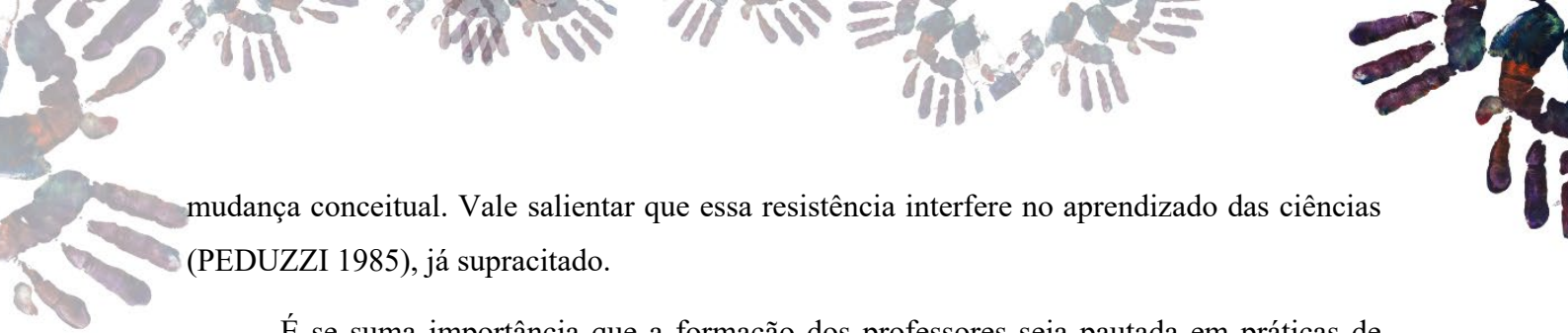


Fonte: Dados do questionário aplicado, 2019.

CONCLUSÃO

Através da pesquisa realizada com os estudantes do Ensino Médio e Superior, obtivemos resultados interessantes. As CAs se mostraram persistentes durante a análise feita a partir do questionário. A maioria dos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio utilizaram muito as CAs para justificar as suas respostas. Um dos principais fatores para esse acontecimento se dá porque muitos desses estudantes vêm de um ensino fundamental cursado em escolas públicas, marcados pelo ensino tradicionalista, e que se perpetua até o Ensino Superior. Por conta disso, eles encontram dificuldades no momento que chegam ao Ensino Médio de desenvolverem atitudes que colocam em prática a mudança conceitual.

Pouco mais de 80% dos estudantes do Ensino Médio têm concepções alternativas sobre a queda dos corpos com diferentes massas. 95,83% dos estudantes do 1º e 89,47% do 2º Período do curso de Física acreditam que a força aplicada sempre coincide com a direção de movimento, fato esse que comprova uma das principais características das CAs: resistência à



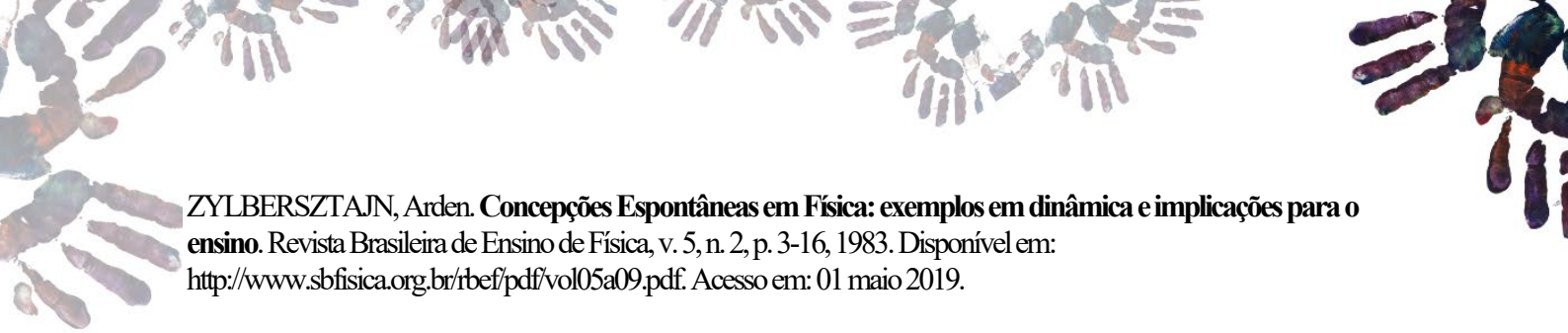
mudança conceitual. Vale salientar que essa resistência interfere no aprendizado das ciências (PEDUZZI 1985), já supracitado.

É se suma importância que a formação dos professores seja pautada em práticas de Ensino para promover às mudanças conceituais que não são cientificamente corretas, proporcionando uma melhor formação e capacidade para entender e trabalhar com as diferentes concepções que os estudantes possuem. Vimos que muitos estudantes do curso de Física ainda possuem concepções que deveriam ter sido superadas, por isso, deve-se ter um olhar diferenciado nos cursos de formação de professores e refletirmos onde estão falhando.

É preciso que o professor dê condições para propiciar às mudanças conceituais necessárias aos estudantes, para que o processo de ensino e aprendizagem seja mais eficiente. A forma como propiciar essas mudanças deverá ser objeto de novas pesquisas.

BIBLIOGRAFIA

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1995. Disponível em: <https://is.gd/0dUUZH>. Acesso em: 04 jun. 2019.
- DRIVER, R. Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 4, f. 1, p. 3-15, 1986.
- FREITAS, M.; DUARTE, M. C. Ensino de biologia: implicações da investigação sobre as concepções alternativas dos alunos. **Revista Internacional**, v. 3, n. 11/12, p.125-137, 1990.
- GIL PÉREZ, D. La metodología científica y la enseñanza de de las ciencias. Unas relaciones controvertidas. **Enseñanza de las Ciencias**, v.4, p.111-121, 1986.
- HEWITT, P. G. **Física conceitual**. Tradução de Trieste Freire Ricci. 12. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.
- JÚNIOR, J. **Composição dos movimentos**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/fisica/composicao-dos-movimentos.htm>. Acesso em: 08 ago. 2019.
- POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências**. Tradução de Naila Freitas. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- PEDUZZI, L. O. Q.; PEDUZZI, S. S. **O conceito intuitivo de força no movimento e as duas primeiras leis de Newton**. Caderno catarinense de Ensino de Física, v. 2, n. 1, p. 6-15, 1985.
- SOLIS VILLA, R. Ideas intuitivas y aprendizaje de las ciencias. **Revistes Catalanes amb Accés Obert**, v. 2, n. 2, p. 83-89, 1984.
- VIENNOT, L. **Spontaneous reasoning in elementary dynamics**. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3403283/mod_resource/content/0/Viennot-elementary-Dynamics.pdf. Acesso em: 02 maio 2019.



ZYLBERSZTAJN, Arden. **Concepções Espontâneas em Física: exemplos em dinâmica e implicações para o ensino.** Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 5, n. 2, p. 3-16, 1983. Disponível em: <http://www.sbfisica.org.br/rbef/pdf/vol05a09.pdf>. Acesso em: 01 maio 2019.



CAPÍTULO 10

AS CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA LITÚRGICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E PERCEPÇÃO DO SAGRADO

Fernando Batista de Campos, Doutorando em Teologia, área Tradições e Escrituras Sagradas, pela Faculdades EST.

Francys Resstel Del Hoivo, Doutorando em Teologia, área Tradições e Escrituras Sagradas, pela Faculdades EST.

RESUMO

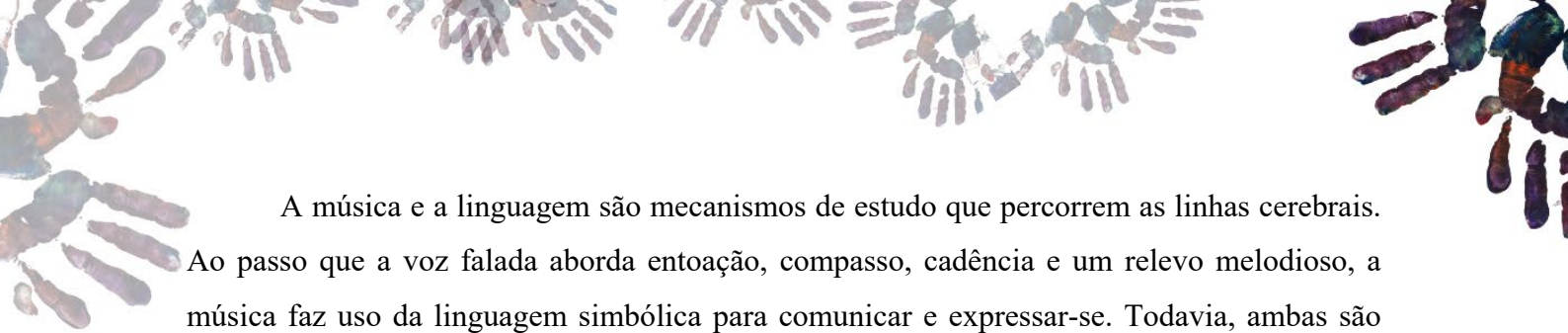
Sabemos que o processo de aprendizagem é adquirido por meio de diversas perspectivas. Sendo assim, este artigo tem como propósito evidenciar a música e a musicalização como fundamentos cooperativos em prol da otimização do intelecto e da incorporação do sujeito em relação à aprendizagem do sagrado. A música, sobressai as outras artes, pois possui uma vasta reprodução neuropsicológica, interligando-se propriamente à afetividade, domínio de emoções, ímpetos e incitamento. A metodologia de estudo utilizada deu-se a partir de uma revisão de literatura, a qual foram realizadas pesquisas a livros e artigos científicos relacionados à temática, com o intento de mensurar, por meio de estudo bibliográfico, o quanto a música, no caso aqui a litúrgica, pode influenciar na aquisição do conhecimento do indivíduo de ideias transcendentes. Concluímos que tal instrumento de ensino é alvitado para a expansão de potenciais e restauração de funções, com fins terapêuticos significantes que visam o desenvolvimento das necessidades cognitivas, físicas, mentais e emocionais e espirituais do sujeito.

Palavras-Chave: Aprendizagem. Música. Música litúrgica. Sagrado .

Introdução

A música incrementa a afetividade, a articulação e sistema cognitivo, sua contribuição libera emoções facultando o aprender, dado que aperfeiçoa o ritmo e a abstração, a composição espaço temporal, o discernimento auditivo e afins, a música busca a evolução global do humano. Nesta perspectiva, a educação na generalidade deve ser encarada como um processo integral, gradativo e perpétuo que carece de múltiplas vertentes de pesquisas e estudos para seu aprimoramento, considerando as propriedades de cada sujeito.

Segundo Joly (2003), com o auxílio de um projeto de educação musical bem desenvolvido e alvos bem estipulados é possível favorecer o crescimento intelectual, afetivo e físico dos educandos com necessidades especiais.



A música e a linguagem são mecanismos de estudo que percorrem as linhas cerebrais. Ao passo que a voz falada aborda entoação, compasso, cadência e um relevo melodioso, a música faz uso da linguagem simbólica para comunicar e expressar-se. Todavia, ambas são dependentes de sistemas sensoriais encarregados pela concepção e encadeamento visual e auditivo para que ocorra uma disposição motora e temporal essenciais para a fala e desempenho musical (MUSZKAT et al, 2000).

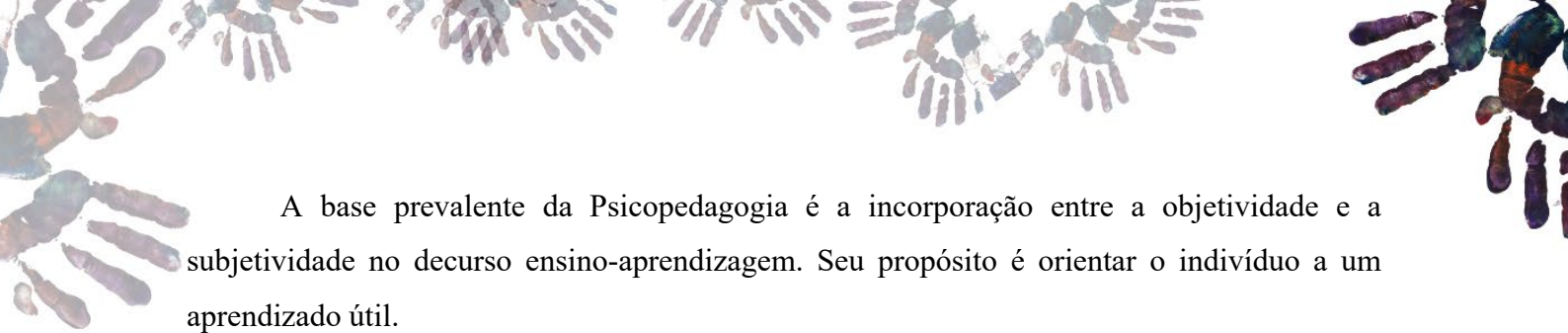
As praxes de musicalização beneficiam também a inserção de crianças portadoras de necessidades especiais. Dada sua natureza lúdica e de livre personificação, não solicitam resultados exigentes, são um modo de relaxar e linimentar a criança, coadjuvando para a envoltura social, promovendo fundamentos de respeito e estima pelo outro, possibilitando a aprendizagem de outros preceitos.

O intuito deste artigo é colaborar por meio da música litúrgica, com a propagação da aprendizagem de conceitos religiosos e seus impasses no intermédio psicopedagógico, com base em uma procedência de análise bibliográfica. É significativa a abordagem acerca da música, uma vez que ela está inserida na vida do homem, agregando em seu conhecimento, posto que beneficia a interlocução, cognição, concentração, destreza e relaxamento, em suma a música estabelece uma esfera emocional positiva que estimula a percepção do ensino-aprendizagem, em virtude do intenso vínculo entre a música e seus formidáveis sentidos, inclusive o da fé.

A pesquisa expende, ainda, o encargo da música no âmbito educacional, não somente como estereótipo estético, mas ainda como contribuinte de método de aprendizagem, como ferramenta para converter a comunidade eclesial em um espaço mais receptivo e prazeroso, e também amplificando a noção religiosa do aprendiz, posto que a música é uma riqueza cultural e seu princípio não deve ser prerrogativa de poucos. Incute a comunidade eclesial como espaço, propício ao convívio com diversos gêneros, denotando novos estilos, viabilizando uma observação abstraída do que lhe é retratado, formando inclusive o senso crítico do fiel.

A Psicopedagogia e a Aprendizagem

A Psicopedagogia é um âmbito que visa a percepção entre a estruturação da ciência por meio do indivíduo, seu interesse, peculiaridade e histórico. De acordo com Bossa (2000), a psicopedagogia é uma esfera da gnose que se nutre do aprendizado humano e suas maneiras de preveni-lo e tratá-lo, aferindo a fonte de objeção da aprendizagem.



A base prevalente da Psicopedagogia é a incorporação entre a objetividade e a subjetividade no decurso ensino-aprendizagem. Seu propósito é orientar o indivíduo a um aprendizado útil.

Grossi (1993), compreende a aprendizagem como a ocupação, a reformulação da gnose do outro partindo da experiência pessoal. As discrepâncias patológicas e fraturas, tanto a nível particular bem como a nível social acerca do conhecimento, está atrelada diretamente com esta incoerência entre o saber pessoal e a lógica.

Neste transcurso, o indivíduo irá inter-relacionar-se com a ciência e defrontar-se com o agente do conhecimento, para deste modo desenvolver em suas fusões externas e internas. Por este ângulo, o Psicopedagogo poderá auxiliá-lo a atingir o aprender.

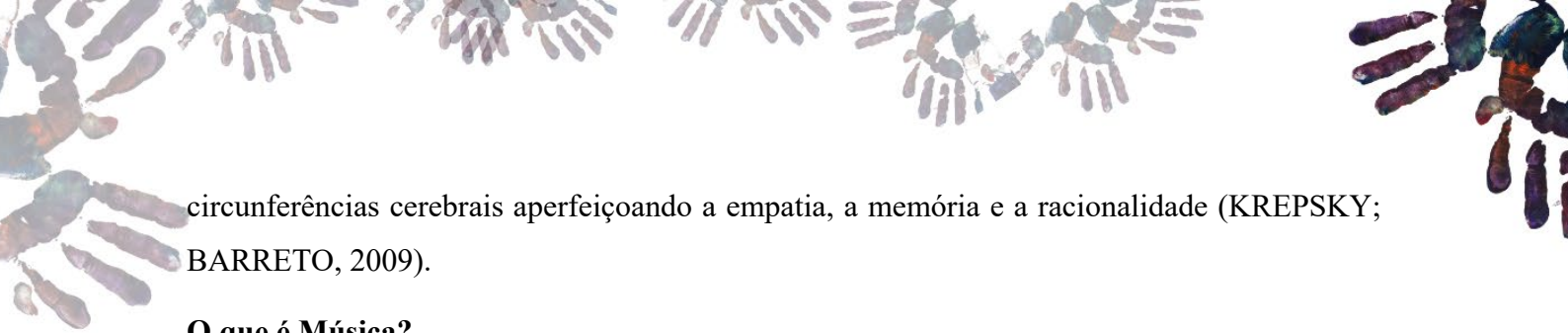
É preciso considerar ainda que o sujeito traz sua bagagem pessoal bem como as dificuldades de aprendizagem, onde a Psicopedagogia ingerir-se à com a finalidade de coadjuvá-lo na passagem do aprender.

O Psicopedagogo depreende a sucessão da aprendizagem, atendendo todas as vertentes que atuam tanto para o insucesso quanto para o êxito do processo de conhecimento. Nessa perspectiva, segundo Ciasca (2007), aprendizagem é uma ação específica que se expande dentro de uma metodologia única e contínua, aplicando sobre todos os aspectos apurados e transfigurando-os carregados de sentidos.

Logo, a aprendizagem necessita ser saturada de conceito e pré-encargos para o indivíduo. É preciso a estipulação de um vínculo entre motores ou contexto e retorno, do qual resulta a clareza para o aprendizado.

É incumbência da liturgia eclesial promover aperfeiçoamento e aprendizado às pessoas que buscam aprender a fé. Conforme Oliveira (1997), visto que o aprendizado instiga o progresso, a instituição exerce uma atribuição primordial na edificação lógica do ser racional. Posto que é na escola ou em outro ambiente educacional (aqui colocamos a comunidade eclesial) que o indivíduo comumente encontra-se em boa parte do seu ciclo vital. Ou seja, estes ambientes deverão estar capacitados, para que o desenvolvimento da aprendizagem ocorra.

Os grupos de cantos que participam na liturgia e nos encontros de formação da comunidade devem considerar que a gnose é fruto da correlação indivíduo-objeto-realidade. Nesse sentido, a música conduz a uma aprendizagem de êxito, em razão de que otimiza as



circunferências cerebrais aperfeiçoando a empatia, a memória e a racionalidade (KREPSKY; BARRETO, 2009).

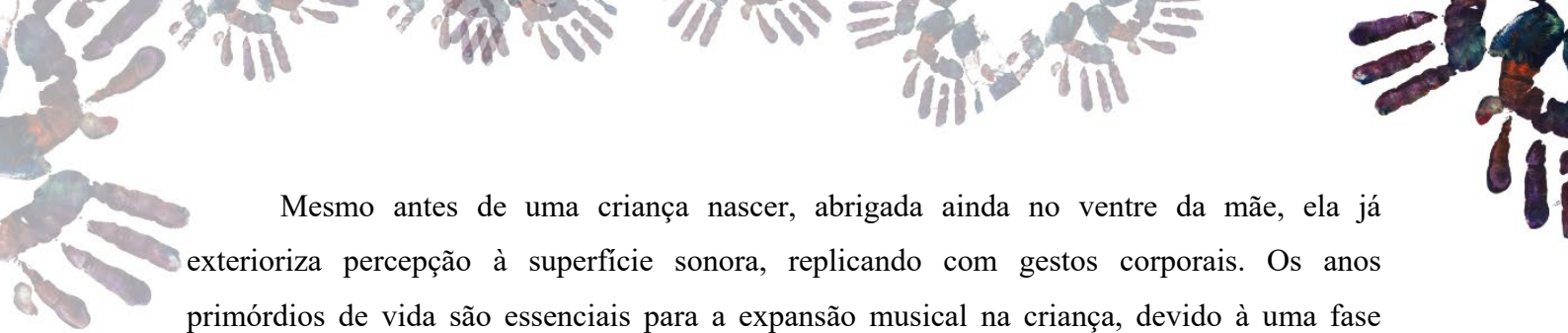
O que é Música?

Segundo Gainza (1988), a música e o som na qualidade de potência, impulsionam o fluxo interno e externo do homem; exortando ao feito e operam nele uma pluralidade de diversos papéis em níveis de grau e qualidade alternativos. Cada um dos ângulos ou fragmentos da música condiz a determinado prisma humano, ao qual articula com restrição ou mais agudamente: o compasso musical predispõe à cinesia corporal, a consonância instiga a afetividade; a organização ou o arranjo musical (no equilíbrio ou no aspecto musical) coopera ativamente para a consolidação ou para o restabelecimento da posição mental do ser humano.

De acordo com Bréscia (2003), a musicalização é uma metodologia de edificação do conhecimento, que tem como alvo incitar e distender a aptidão musical, fomentando o aperfeiçoamento da inventividade, sensibilidade, sentido rítmico, do deleite de ouvir música, da concepção, memória, atenção, foco, autodisciplina, da afetividade e coletivização, bem como respeito aos demais, coadjuvando ainda para uma palpável percepção corporal e de movimento.

A música se encontra no cotidiano do ser humano e em todas as sociedades e etnias, desde o princípio até os dias contemporâneos. É a orquestra do esmero de sons. Som este presente na soada de natureza enquanto cai a chuva, no vento que sopra e no trovão que atemoriza; todos são barulhos, eixo primordial da música. Diversas são as deliberações da música, como a título de exemplo, Candé (1994), determina o termo da música como: “método de congregar o som a forma aprazível dos ouvidos”. É preciso sutileza e sapiência para converter o som em música, pois certamente, ela é um dos meios mais arcaicos de manifestação da humanidade.

A música é um dos modos mais antigos de arte, esta que se utiliza de vocal humano e o corpo como expressividade. Seguindo esta lógica, Campbell (2000) reitera que antes de encarnarmos, subsistimos ao longo de nove meses com o pulsar do coração de nossas mães. Convivemos com as marchas da nossa própria percussão cardíaca bem como a do nosso fôlego e, ainda, com os balanços mais airosos da operação metabólica e das atividades cerebrais. Somos todos intrinsecamente musicais e aptos de reproduzir tal competência e nós mesmos e nos demais.



Mesmo antes de uma criança nascer, abrigada ainda no ventre da mãe, ela já exterioriza percepção à superfície sonora, replicando com gestos corporais. Os anos primórdios de vida são essenciais para a expansão musical na criança, devido à uma fase crucial de receptividade ao som e a assiduidade em torno de quatro e seis anos de idade.

Assim sendo, a atmosfera sonora e a constância da música em distintos e diversos contextos do cotidiano fazem com que tanto bebês como crianças originem seu curso de musicalização de forma espontânea.

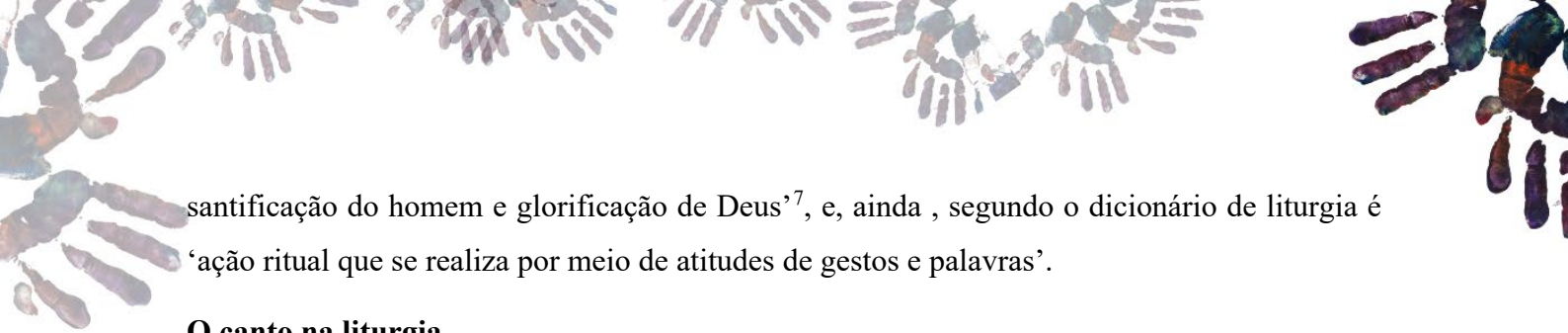
De acordo com a Revista Crescer (2009), múltiplas pesquisas atestam a magnitude da música ao ser humano, particularmente às crianças em estágio de evolução e aprendizagem para com o mundo. A música colabora afinando a sensibilidade dos educandos, amplia a faculdade de concentração, distende o intelecto lógico-matemático e a reminiscência, sendo ainda uma grande instigadora de fortes emoções.

A música sempre foi estimada como um fragmento da educação. Diversos filósofos antigos empregavam a música na didática. Campbell (2000), refere que a harmonia bem como o ritmo atravessam profundamente nos íntimos da alma e lá se fixam, dando sintonia a destreza do corpo e da mente, podendo ser encontrados apenas em um ser instruído de maneira precisa. Aristóteles presumia também que em virtude da música nós amplificamos uma relevante virtude em nossas identidades.

Ao longo do Renascimento e da Idade Média, a música era vista como uma das quatro bases da aprendizagem, em companhia da aritmética, geometria e astronomia. Atualmente, no entanto, ela tem sido afetada, visto que foi uma das primeiras disciplinas a serem postergadas dos sistemas escolares, sendo a música um dos recursos para dilatar muitas aptidões no homem em si.

Música litúrgica

A definição de música litúrgica para a Igreja Católica Romana, está na Constituição *Sacrossanctum Concilium (SC)*, sobre a sagrada liturgia, do Concílio Vaticano II e nos apresenta a seguinte definição: ‘ liturgia é uma ação Sagrada pela qual através de ritos sensíveis se exerce no Espírito Santo o mundo sacerdotal de Cristo na igreja e pela igreja para



santificação do homem e glorificação de Deus'⁷, e, ainda, segundo o dicionário de liturgia é 'ação ritual que se realiza por meio de atitudes de gestos e palavras'.

O canto na liturgia

Ao tratar do Canto litúrgico a SC destaca sua importância para solenizar o ritual não, se canta na liturgia como se fosse um espetáculo, mas canta-se a própria liturgia como expressão melódica das orações e dos gestos rituais, assim sendo, o canto deve servir para participação e não para o simples deleite da Assembleia.

Na liturgia não podemos dizer que tanto vale um cântico como outro, enquanto elemento litúrgico o canto deve integrar-se na forma própria da celebração, conseqüentemente, 'tudo no texto, na melodia e na execução deve corresponder ao sentido do Mistério celebrado'.⁸

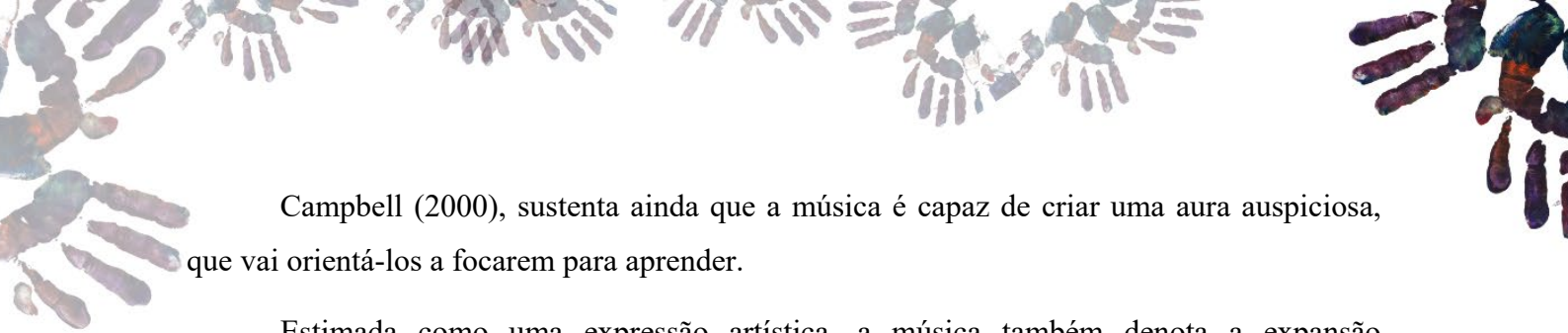
A liturgia é constituída essencialmente por música ritual, ou seja, é a música que acompanha o rito sem alteração de suas características textuais originais. Segundo o estudo número 79 da CNBB intitulado 'a música litúrgica no Brasil', no capítulo, o canto e o rito, apresenta-se duas orientações que devem ser observadas: a primeira quando a música acompanha o rito e segunda quando a música é o rito. Isso deve ser sempre observado pois o objetivo da música litúrgica é o aprendizado da fé e da doutrina da comunidade eclesial onde ela está sendo executada.

A Música como Meio de Integração do Ser

Snyders (1992), atesta que a música tem, portanto, uma exímia função; sobretudo por não visar ao futuro ou ao êxito futuro, simplesmente existe e se fundamenta pelo prazer cultural que propicia aos alunos em sua vida escolar. Sendo assim, é a convicção estabelecida entre o aluno e sua cultura, que promove o bem-estar educacional, onde o papel da escola seja acompanhar a vigência dos educandos, uma vez que estes passam parte de suas vidas em uma esfera acadêmica. Isto é, a escola não pode ser apenas um preparativo do porvir, é de extrema pertinência que ocasione ao mesmo tempo um estímulo a ser vivido no tempo corrente.

⁷Vaticano II. Constituição Sacrosanctum Concilium In: www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19631204_sacrosanctum-concilium_po.html. N. 113-121.

⁸ Bento XVI. Exortação pós-sinodal *Sacramentum Caritatis*. N.42. In: http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/apost_exhortations/documents/hf_ben-xvi_exh_20070222_sacramentum-caritatis.html. Acesso: 01.10.2019.



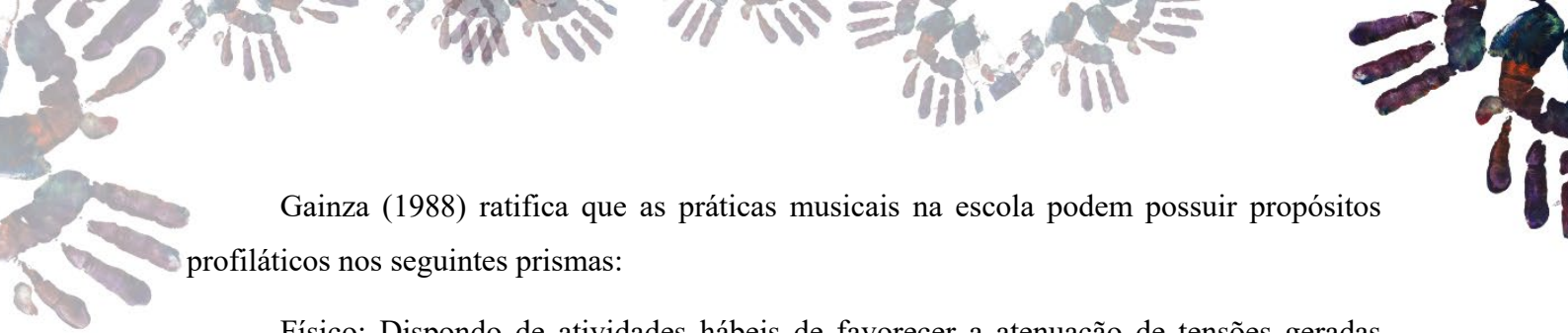
Campbell (2000), sustenta ainda que a música é capaz de criar uma aura auspiciosa, que vai orientá-los a focarem para aprender.

Estimada como uma expressão artística, a música também denota a expansão sociocultural e psíquica, visto que contém em si acepções e preceitos oriundos dos sentimentos e dos interesses da extensão individual até social. Dessa maneira, a música é um dos mecanismos linguísticos aonde a expressão pode estar caracterizando diretamente tanto a parcialidade de um sujeito quanto seus sentimentos, conceitos e suas ideologias individuais e coletivas. Esse aspecto único da música é proveniente de sua idoneidade em nos comover, conduzindo-nos ao transcurso de recriação e engenhosidade por meio de nossas próprias atuações incorporadas e provenientes de experiências com os demais, isto é, retornos de influxos extrapsíquicos e intrapsíquicos. Por meio deste ângulo, compreende-se que a música estimula a evolução cognitiva e motora, induzindo a criação do sujeito.

A Neurociência tem contribuído para uma melhor percepção de desempenho do cérebro que por sua vez, tem impulsionado grandes estudos e é unânime a conferência do poder incitador que a música efetua sobre as ações cerebrais em conformidade com o corpo, o espírito e a alma; levando o indivíduo a teoria que Jung chamou de método de individuação. O sujeito quando em contato com uma realidade superficial, desenvolve a habilidade de fazer uma reavaliação essa mesma realidade, gerando a sua própria com base em suas reelaborações internas.

Benenzon (1988), corrobora com a ideia de que a partir do momento em que o ser humano nasce, sua composição sonora, adquirida ainda no ciclo intrauterino, complementa-se por experiências sonoras intensas e de dinâmica que formam os principais alvitre de comunicabilidade e estímulos, determinando seu curso de maturação; contudo, logo após a natividade, perdem efeito ao surgir no contexto outras conjunturas, como a cultural e a social, que estimulam a partir de outras perspectivas. É válido salientar que a mesma composição sonora quando em antagonismo com o círculo sociocultural, perde raramente a força, como nos adverte Benenzon, mas não se dissipa.

De acordo com Barreto (2000), acoplar o fluxo e a música, aplicando a dança ou a expressividade corporal, pode auxiliar para que alguns alunos, em circunstância complexa na escola, possam se ajustar (entrave psicomotor, debilidade psicomotora, inconstância psicomotora, etc). Logo, é imprescindível que a escola se torne um espaço agradável, próspero ao aperfeiçoamento.



Gainza (1988) ratifica que as práticas musicais na escola podem possuir propósitos profiláticos nos seguintes prismas:

Físico: Dispondo de atividades hábeis de favorecer a atenuação de tensões geradas pela fadiga e fragilidade emocional;

Psíquico: Proporcionando técnicas de expressão, interlocução e desopressão emocional por meio do influxo sonoro e musical;

Mental: Promovendo circunstâncias que possam cooperar para instigar e expandir o senso da harmonia, diretriz, percepção e disciplina.

Segundo Bréscia (2003), a instrução musical, além de beneficiar o ponto afetivo do aprendiz, desenvolve a função cerebral, otimiza a performance escolar das crianças e auxilia para incorporar socialmente o sujeito em questão.

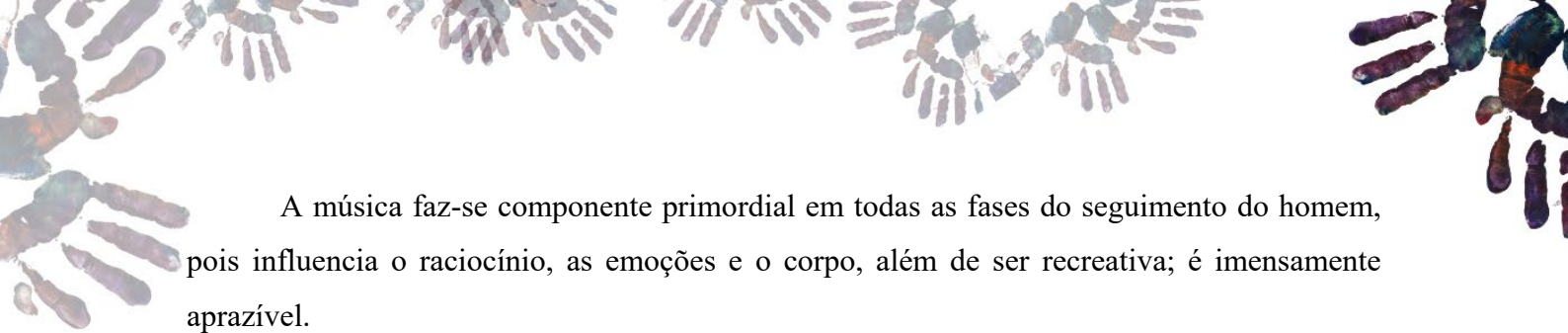
A influência da música na educação orienta o discernimento, impulsiona a memória e a cognição, associando-se ainda com competências lógico-matemáticas e linguísticas ao incrementar meios que amparam o discente a se identificar e a se nortear melhor no mundo. De mais a mais, a música tem sido também aplicada como agente de bem-estar no âmbito profissional e em inúmeras operações terapêuticas, como componente adjunto na conservação e restauração da saúde.

Considerações Finais

É possível assegurar que a música é um elemento da cultura humana desde a era primitiva, é uma ferramenta de comunicabilidade não verbal. Sendo ela congênita e podendo suscitar intensas passagens de evolução pessoal as quais afetam não apenas o próprio sujeito, mas também o meio que o cerca em todas as suas expressões e contornos e suas percepções de fenômenos religiosos e conceitos confessionais.

Dada a avaliação dos elementos colhidos para a produção do presente artigo, constatou-se que a música enquanto ferramenta de aprendizagem e ensino viabiliza aos ouvintes, ampliar dinâmicas e competências em suas comunidades eclesiais.

Notou-se ainda que ela quando aplicada adequadamente na igreja, faz com que as pessoas possam absorver e conectar mais rápido o conceito que a ela se tenciona difundir, facultando a sua aprendizagem, posto que, a música é um mecanismo de apropriação da expressão verbal.



A música faz-se componente primordial em todas as fases do seguimento do homem, pois influencia o raciocínio, as emoções e o corpo, além de ser recreativa; é imensamente aprazível.

Compreendemos também que a música quando acoplada diretamente à aprendizagem, faz com que a catequese, a escola bíblica dominical e outros momentos da igreja, auxilie no florescimento das pessoas que se reúnem em comunidades, atenuando níveis de torpor, cooperando na estabilidade e manipulando a empatia social. Sustenta a coordenação motora, veemência auditiva, coletivização, alfabetização e articulação e promove o acesso de canais de comunicabilidade e autoconhecimento agregando motores basilares para a aprendizagem.

A música produz um campo fértil em prol da imaginação, estimulando as propriedades criativas de cada indivíduo. O propósito da música litúrgica é oportunizar uma educação qualitativa, viabilizando meios de concepção e expressão singulares, além de exercer influência curativa e sagrada na vida dos seres como um todo.

Referências

BENENZON, Rolando. Teoria da musicoterapia: **contribuição ao conhecimento do contexto não verbal**. 3ª edição. São Paulo: Editora Summus, 1988.

BOSSA, Nadia A. **Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las?** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____, Nadia. A psicopedagogia no Brasil: **contribuições a partir da prática**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação Musical: **bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

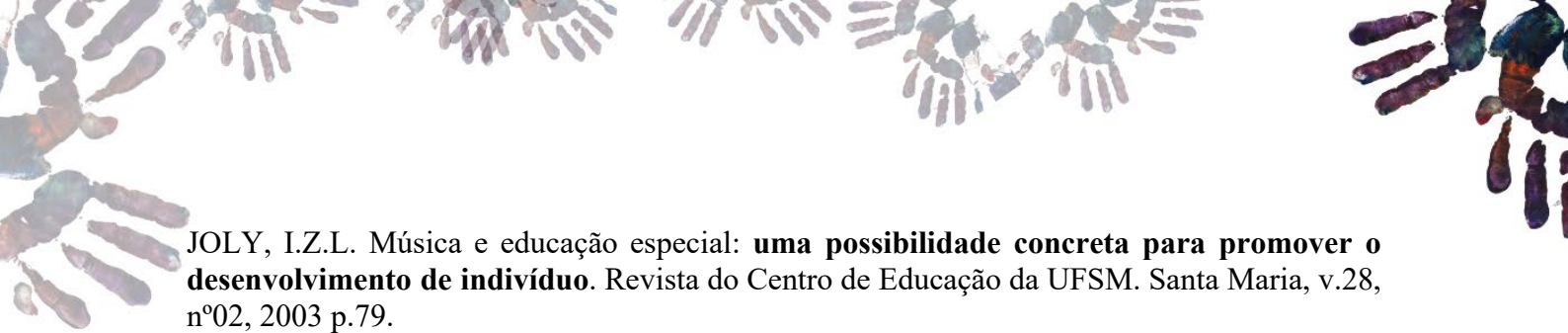
CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce; DICKINSON, Dee. **Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas**. 2. ed. Artmed, 2000.

FARIA, Marcia Nunes. **A música, fator importante na aprendizagem**. Assis Chateaubriand/PR, 2001.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

GROSSI, Cristina. O Processo de Conhecimento em Música: **constatações de uma abordagem não tonal na aprendizagem**. 1990. 188 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

Haidt, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.



JOLY, I.Z.L. Música e educação especial: **uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduo**. Revista do Centro de Educação da UFSM. Santa Maria, v.28, nº02, 2003 p.79.

KRESPSKY, Célia Cecília; BARRETO, Sidirley de Jesus. **Alternativas psicopedagógicas para a alfabetização**. (Artigo Científico) Disponível em: http://www.musicaeadoracao.com.br/tecnicos/musicalizacao/funcionamento_sistema_nervo.htm. Acesso em: 30 mar. 2019.

LIVEIRA, G. de Campos. **Psicomotricidade. Educação e Reeducação num enfoque psicopedagógico**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1997.

MÁRSICO, Leda Osório. **A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

MURAKAMI, Cláudia Drezza. **O que é musicoterapia?** Disponível em: <https://musicaeadoracao.com.br/efeitos-da-musica/sobre-o-corpo-e-a-humanas/> Acesso em: 12 fev. 2019.

MUSZKAT, M.; CORREIA, C. M. F. e CAMPOS, S. M. Música e Neurociências. **Revista Neurociências**, 8(2): 70-75, 2000.

NICOLAU, M. L. M. **A Educação Artística da Criança**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.
REVISTA CRESCER, edição 185. Disponível em: www.globo.com/revistacrescer. Acesso em: 10 nov. 2009.
REVISTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA, v. 21, n. 66, p.246, 2004.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 1992.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do Conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1999. (Cadernos Pedagógicos do Liberta-2)

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. **Brincando de Música: Experiências com Sons, Ritmos, Música e Movimentos na Pré-Escola**. Porto Alegre: Kuarup, 1988.



CAPÍTULO 11

ASSIMILAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NA MATEMÁTICA: DISCUTINDO ATIVIDADES DE ENSINO

Severina Andréa Dantas de Farias, Professora do Departamento de Educação do Campo do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Resumo

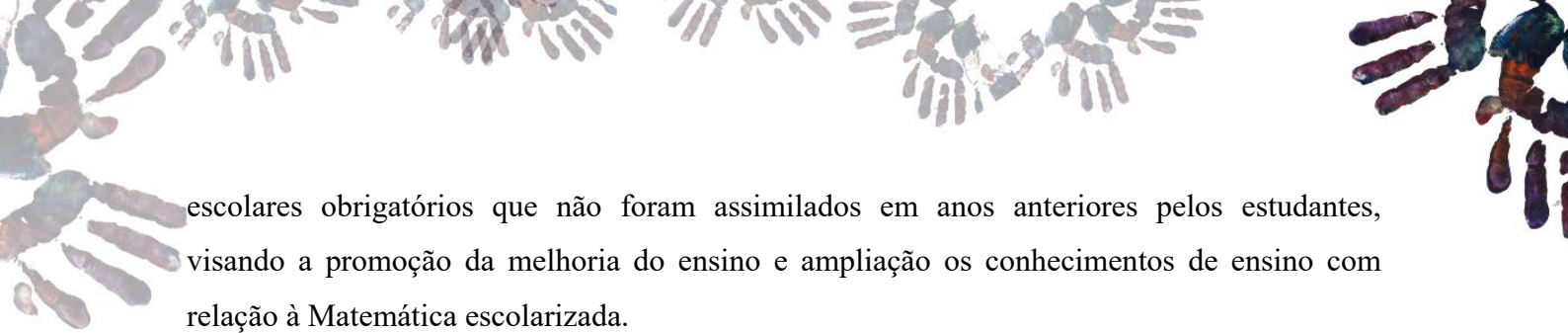
Esta pesquisa teve como objetivo verificar como atividades de ensino de matemática podem favorecer a compreensão de conteúdos escolares obrigatórios que não foram assimilados em anos anteriores pelos estudantes. Com este foco, realizamos estudos de atividades didáticas dematemática, na área de Números, com estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de João Pessoa, Paraíba, que apresentavam, à época, muitas dificuldades na assimilação das operações básicas, bem como na linguagem, especificamente, na leitura, interpretação e no registro escrito. Iniciou-se o processo de discussão de atividades que envolviam conceitos básicos, com grau de complexidade diversificando e hierárquico distintos, que foram consideradas relevantes na assimilação de conhecimentos matemáticos para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A metodologia de pesquisa caracteriza-se por ser um estudo qualitativo/quantitativo com relação à aquisição e análise de dados, sendo organizado em três etapas: aprofundamento teórico dos participantes com relação à temática, realização de período de intervenção com aplicação de sequências didáticas e verificação final de resultados. Os resultados indicaram melhor assimilação dos conceitos das operações básicas, assim como na leitura, interpretação e no registro escrito dos participantes. Concluímos que as atividades de matemática utilizadas durante a intervenção favoreceram a assimilação dos conceitos e ajudaram nas discussões de linguagem.

Palavras-chave: Assimilação da Aprendizagem; Ensino de Matemática; Ensino Fundamental.

Introdução

O estudo intitulado: “*Assimilação da Aprendizagem Escolar na Matemática: discutindo atividades de ensino*”, vinculado ao Programa de Licenciaturas-PROLICEN/UFPB, foi desenvolvido em 2018, com intuito de aprimorar estudos, desenvolver e aplicar atividades de ensino que priorizem a leitura, a escrita e os conhecimentos básicos de matemática, fundamentada na assimilação da aprendizagem de Matemática para os conteúdos obrigatórios da área de Números, com estudantes de uma escola pública do município de João Pessoa, Paraíba.

A partir de estudos teóricos realizados com base na Teoria da Aproximação da Atividade (TAA), proposta por Talizina (2000), este estudo tem como objetivo de verificar como atividades de ensino de matemática podem favorecer a compreensão de conteúdos



escolares obrigatórios que não foram assimilados em anos anteriores pelos estudantes, visando a promoção da melhoria do ensino e ampliação os conhecimentos de ensino com relação à Matemática escolarizada.

Para isso propomos a investigação da seguinte problemática de estudo: como as atividades didáticas de matemática podem ser propostas de modo a facilitar a assimilação de conteúdos obrigatórios escolares nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Considerando a temática central de investigação, nos aproximamos de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, de uma instituição pública, que apresenta muitas dificuldades conceituais com relação as operações básicas de matemática.

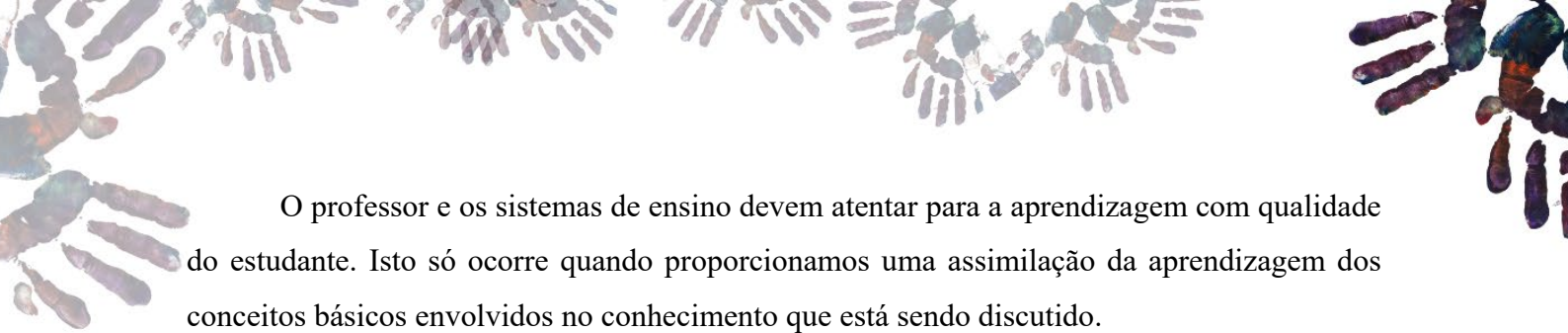
Desta forma, durante o desenvolvimento da pesquisa realizamos vários estudos teóricos e práticos que envolveram recursos didáticos diversos para proporcionar o entendimento conceitual da matemática primeiro da equipe (estudantes de graduação e professores), bem como dos participantes (estudantes do Ensino Fundamental) que serão apresentados na discussão que segue.

Fundamentação Teórica

O processo de ensinar se baseia na atividade do professor no exercício da profissão (ensino) e na aprendizagem do aluno. Desta forma, quando o processo é exitoso, o professor ensina (algo) e o aluno aprende (algo).

A relação entre professor e aluno é secular e nela percebemos, na atualidade, a necessidade de colaboração entre ambos e não uma relação unidirecional. O êxito dos estudantes requer a colaboração não só do professor, mas também dos outros alunos, isto é, de seus pares. Contudo, o papel do professor é fundamental e se assenta na apresentação do conhecimento social ao estudante, através de modelos que lhe possibilitem elaborá-lo. Com a ajuda do professor, os alunos poderão descobrir a essência dos conceitos que constroem.

Assim, a aprendizagem não depende da parte superficial apresentada pelo objeto de conhecimento, mas da efetiva relação entre os sujeitos e esse objeto. Baseado nesse princípio, concebemos que o sucesso de qualquer proposta de ensino está diretamente ligado a três fatores básicos: o objetivo do ensino (Para que ensinamos?); os conteúdos de ensino (O que ensinamos?); e o processo de aprendizagem (Quais os métodos adotados para ensinar? Como ensinar?).



O professor e os sistemas de ensino devem atentar para a aprendizagem com qualidade do estudante. Isto só ocorre quando proporcionamos uma assimilação da aprendizagem dos conceitos básicos envolvidos no conhecimento que está sendo discutido.

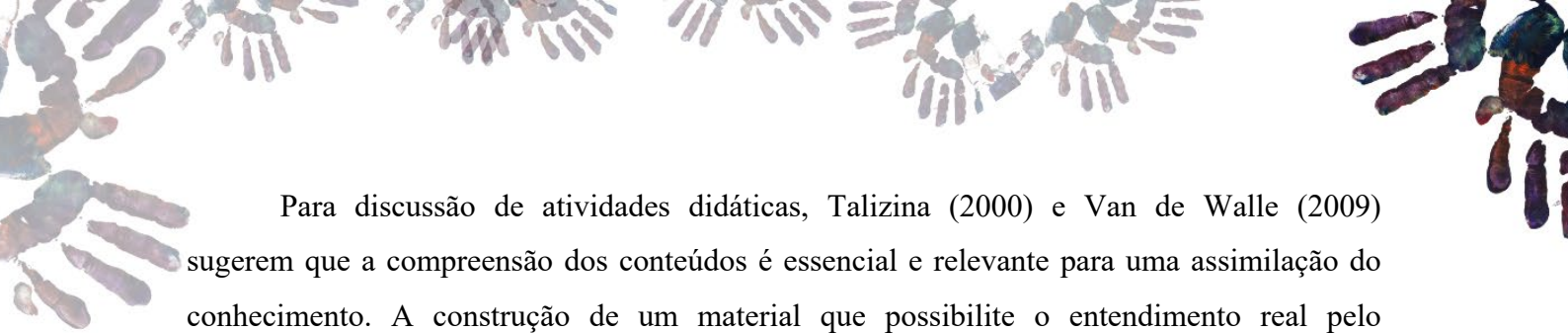
Pensando nisso, optamos por discutir como ocorre a assimilação da aprendizagem em instituições de ensino. De acordo com Talizina (2000) e Van de Walle (2009), o entendimento das atividades de ensino são primordiais nesta compreensão. Eles propõem que sejam elaboradas atividades didáticas, a partir da manipulação de materiais didáticos e do uso de resolução de problemas como metodologias de ensino, de forma hierárquica e diversificada que contemplem os conceitos básicos dos conteúdos de matemática.

Desta forma, segundo Talizina (2000), a assimilação da aprendizagem escolar, segundo deve contemplar a tarefas didáticas em cinco etapas distintas: a criação, a material ou materializada, a linguagem externa, a linguagem interna e por fim, a etapa mental. Neste estudo contemplaremos apenas as duas primeiras etapas.

A etapa de criação é responsável pela elaboração das atividades. Esta deve se basear em conteúdos básicos de ensino. É nesta etapa que devemos nos ater a proposta curricular vigente, ao ser realizado estudos teóricos que identifique os conteúdos obrigatórios curriculares. A partir disso é realizado experimentos que viabilizem a criação de questões com vários níveis de desenvolvimento (simples ao complexo) que possibilitem a assimilação da ação.

A etapa material ou materializada corresponde a modificação da ação, com a possibilidade de construção e execução do experimento proposta na etapa anterior. Trata-se da questão propriamente dita que segue graus hierárquicos distintos segundo sua assimilação. A linguagem participa de todas as etapas de formação da ação mental, com diferentes modos. Ao passar de uma etapa a outra do processo, a ação se modifica e é assimilada pelo estudante, transformando-se em um novo conhecimento cujas características são essenciais e relevantes, necessárias e suficientes para o estabelecimento da aprendizagem, sendo necessário o acompanhamento pelas etapas de controle.

As ações que estão incluídas na atividade escolar com relação aos aspectos motivacionais e os objetivos conduzem a sistemas diferentes. No ensino típico, o conhecimento se encontra no centro da atenção. O professor expõe o conteúdo da matéria existente nos programas de ensino, procedendo da seguinte forma: “passa” algo (conteúdo) para os estudantes, que não é explicitado com profundidade (essência).



Para discussão de atividades didáticas, Talizina (2000) e Van de Walle (2009) sugerem que a compreensão dos conteúdos é essencial e relevante para uma assimilação do conhecimento. A construção de um material que possibilite o entendimento real pelo estudante destes conteúdos faz parte da etapa da criação e deve ser o ponto inicial. No desenvolvimento das habilidades cognitivas, todas as ações devem estar voltadas para solução de problemas diversificados. Assim, com a ajuda dos problemas, o professor pode estabelecer ações cognitivas que direcionem o aluno no uso do conhecimento.

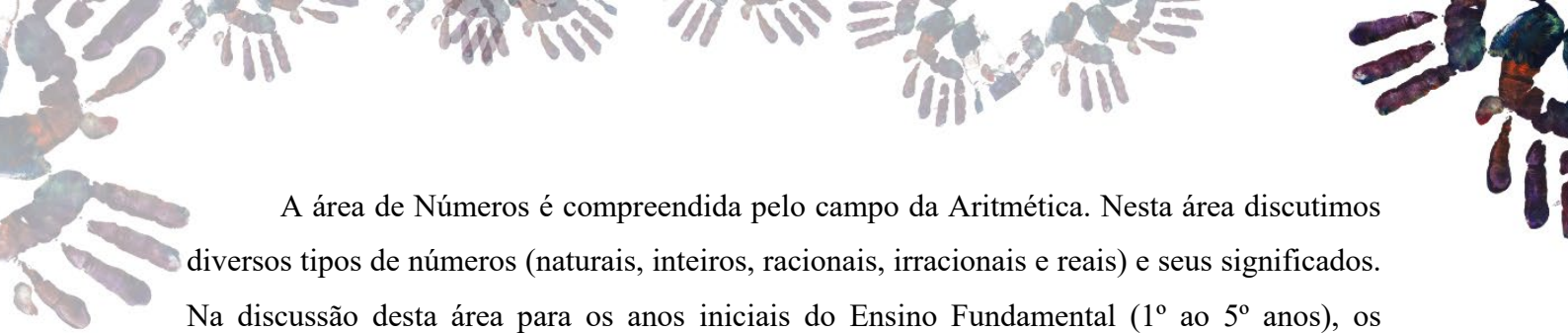
A etapa de criação de uma atividade requer atenção à proposta curricular vigente, tendo em vista os conteúdos obrigatórios direcionados a cada ano escolar. Estes seguem uma estrutura hierárquica de conhecimentos, baseado em rede, que devem ser desenvolvidos, atentando aos vários níveis de desenvolvimento (simples ao complexo) que possibilitem a assimilação da ação.

As ações que estão incluídas em atividades didáticas relacionam-se com aspectos motivacionais e com os objetivos que as conduzem a sistemas diferentes. No ensino típico, o conhecimento se encontra no centro da atenção. O professor expõe o conteúdo da matéria existente nos programas de ensino, procedendo da seguinte forma: “passa” algo (conteúdo) para os estudantes, que não é explicitado com profundidade (essência).

O uso de materiais manipulativos na perspectiva de construção do conhecimento de matemática possibilita a compreensão dos conteúdos obrigatórios, pois ajuda na internalização de atividade, seguindo graus hierárquicos distintos, segundo sua assimilação. A linguagem também participa de todas as etapas de formação do conhecimento, pois ao passar de uma atividade para outra a ação se modifica e é assimilada pelo estudante, transformando-se em um novo conhecimento cujas características são essenciais e relevantes, necessárias e suficientes para o estabelecimento da aprendizagem, sendo necessário o acompanhamento pelas etapas de controle.

As orientações curriculares nacionais vigentes de nosso país (BRASIL, 2017) apresentam a Matemática como componente curricular obrigatório do Ensino Básico que está presente em todos os anos de escolarização.

A Matemática escolar hoje está organizada em cinco unidades temáticas: Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, e Probabilidade e Estatística. Neste estudo nos deteremos à discussão da área de Números para o 4º ano do Ensino Fundamental de acordo com esta orientação (BRASIL, 2017).

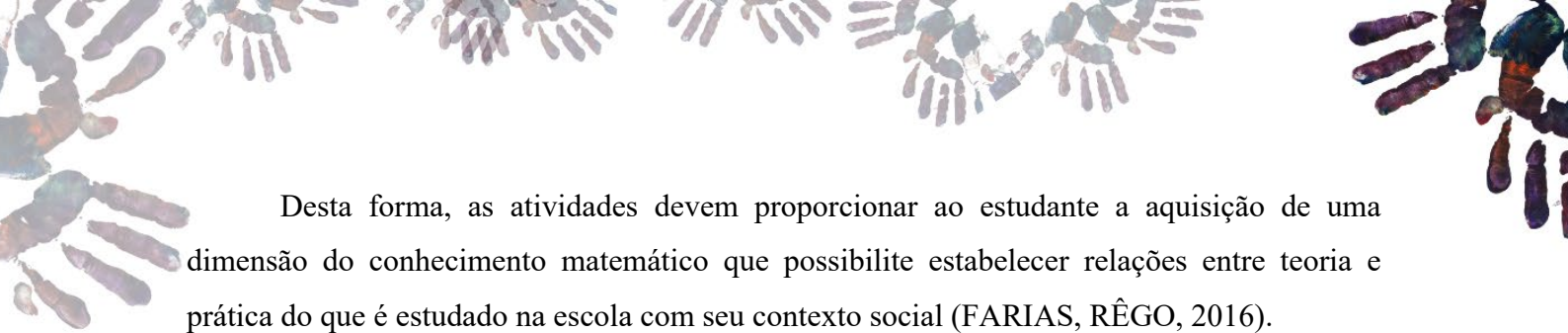


A área de Números é compreendida pelo campo da Aritmética. Nesta área discutimos diversos tipos de números (naturais, inteiros, racionais, irracionais e reais) e seus significados. Na discussão desta área para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos), os documentos oficiais (BRASIL, 2017; PARAIBA, 2010) indicam a necessidade de se realizar discussões acerca de situações didáticas diversificadas, envolvendo os principais conceitos dos conjuntos numéricos, distribuídos entre os conceitos dos Números Naturais (N) e dos Números Racionais (Z). Os estudantes devem ser incentivados a usarem diferentes tipos de cálculos na realização de atividades didáticas diversificadas que utilizem cálculo exato, aproximado, mental e escrito juntamente com propostas metodológicas diversificada.

Ao utilizarmos alguns materiais concretos e a propor a resolução de situações-problema no ensino da matemática, alguns elementos podem ser favorecidos, tais como: concentração e atenção do estudante; atribuição de sentido aos conteúdos didáticos; o desenvolvimento de uma convicção no estudante de que ele é capaz de fazer matemática; o estímulo à tomada de decisões; a identificação de fragilidades cognitivas e o desenvolvimento do seu potencial matemático, dentre outros (VAN DE WALLE, 2009)

Na etapa inicial precisamos da linguagem para realizar a leitura e a compreensão das situações matemáticas. O estudante deve ler e entender para poder então traçar caminhos para chegar ao resultado. Após a compreensão do problema o aluno deve estabelecer um plano de resolução, isto é, identificar qual(ais) operações devem ser utilizadas para desenvolver estratégias de resolução. Depois de identificada a operação, o estudante deve tenta solucioná-la, utilizando estratégias diversas e realizando sua verificação final.

A resolução de problemas e o uso de materiais manipulativos são propostas metodológica do ensino da matemática que foram utilizadas nesta investigação, por considerarmos parte integrante de toda a aprendizagem matemática e, portanto, não deve ser apenas uma parte isolada do programa de matemática (NCTM, 2000). Em outras palavras, os estudantes devem resolver problemas com apoio de materiais não apenas para aplicar matemática, mais para aprender uma nova matemática, segundo Van de Walle (2009). Um verdadeiro problema matemático seria compreendido por uma situação que o estudante deseje resolver, mas diante da qual não dispõe, para isso, de um caminho rápido e direto que o leve a solução (FARIAS, AZEREDO E RÊGO, 2016).



Desta forma, as atividades devem proporcionar ao estudante a aquisição de uma dimensão do conhecimento matemático que possibilite estabelecer relações entre teoria e prática do que é estudado na escola com seu contexto social (FARIAS, RÊGO, 2016).

Tais objetos do conhecimento matemático apontam para direção na hora de escolher atividades didáticas voltadas para sala de aula. Estas devem priorizar o desenvolvimento com compreensão do escolar. Para isso, nos propomos a discutir as atividades didáticas com graus hierárquicos, utilizando diversas propostas metodológicas de ensino na discussão das operações básicas de adição, subtração, multiplicação e divisão com os participantes do estudo.

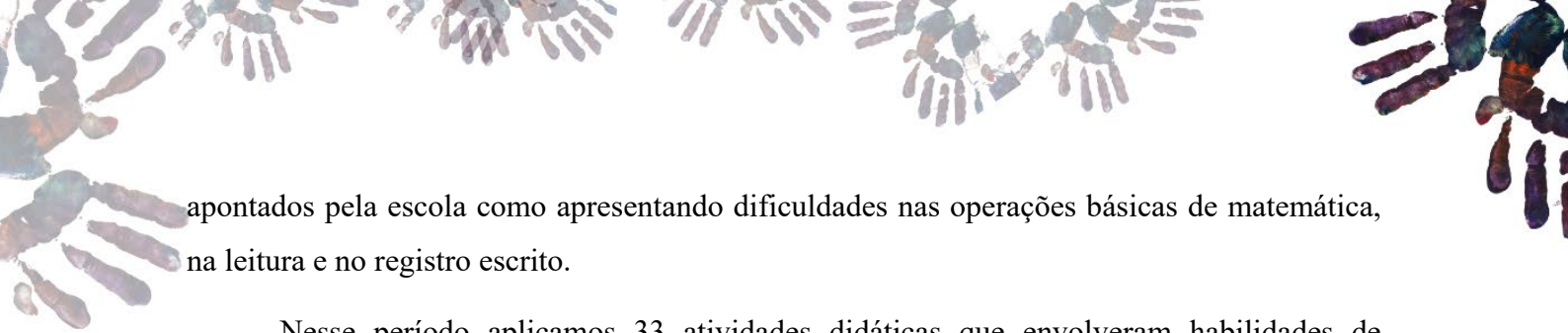
Aspectos Metodológicos

Este estudo foi desenvolvido segundo a perspectiva metodológica predominantemente exploratória, que foi definida por Gil (2011, p. 27) como tendo “[...] como principal finalidade esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos iniciais [...], envolvendo levantamento bibliográfico, documental, entrevistas não padronizadas e estudo de caso”. O estudo também foi caracterizado como um estudo qualitativo/quantitativo com relação a aquisição e análise de dados, sendo realizado em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de João Pessoa, Paraíba.

A partir desse arcabouço metodológico, nos respaldamos em estudos teóricos que visaram atingir os objetivos propostos no estudo, sendo desenvolvidos durante os meses de abril a dezembro de 2018. Neste momento contamos com a participação de três estudantes e uma professora do curso de Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo da UFPB e um professor colaborador do curso de Matemática.

A metodologia de ação foi marcada por três momentos: aplicação prática dos pressupostos metodológicos de ensino e das atividades aplicadas, segundo níveis de complexidade dos participantes.

Durante os meses abril a julho de 2018 realizamos estudos teóricos sobre metodologias de ensino aplicadas à matemática e separamos atividades diversificadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental. De agosto a outubro de 2018, realizamos a pesquisa de campo, aplicando atividades diversificadas da área de Números, com graus hierárquicos de complexidade. Participaram do estudo 15 alunos, na faixa etária entre 9 a 13 anos, que foram



apontados pela escola como apresentando dificuldades nas operações básicas de matemática, na leitura e no registro escrito.

Nesse período aplicamos 33 atividades didáticas que envolveram habilidades de leitura, de oralidade, de cálculo e de registro escrito. As atividades foram desenvolvidas no contraturno escolar, durante três meses, sendo realizada em três dias consecutivos por semana. Todas as atividades foram desenvolvidas baseadas nos Cadernos do Programa SOMA, desenvolvidos pelo Estado da Paraíba, para utilização em todos os municípios que aderiram ao programa no ano de 2018 (PARAIBA, 2017a; 2017b; 2017c; 2017d).

Adotamos como instrumentos de pesquisa dois questionários semiestruturados e um diário de campo para aquisição de dados. Por fim, no mês de outubro de 2018 realizamos a verificação final dos participantes, que será apresentado a seguir.

Descrição e Análise dos Dados

O primeiro contato com a comunidade escolar ocorreu no mês de agosto de 2018 visou apresentar a proposta aos pais dos alunos, bem como a professores e direção escolar, por acreditarmos que a comunidade escolar e a família são relevantes neste processo.

Após os ajustes necessários com relação a estrutura da proposta iniciamos uma atividade diagnóstica com intuito de verificarmos a real situação dos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental com relação a leitura, a escrita e o cálculo.

A atividade diagnóstica foi composta por sete questões envolvendo os conceitos básicos do Sistema de Numeração Decimal - SND e de adição, subtração, multiplicação e divisão até terceira ordem, conforme resultados apresentados na Tabela 1.

Tabela 1: Percentual da atividade diagnóstica

Questões	Alunos participantes	Acertos	Acertos parciais	Erros
Questão 1- SND	100%	90%	0%	10%
Questão 2 – SND	100%	60%	30%	10%
Questão 3 - SND	100%	100%	0%	0%
Questão 4 – SND	100%	100%	0%	0%
Questão 5- subtração	100%	50%	50%	0%
Questão 6 -adição	100%	50%	0%	50%
Questão 7 – adição e subtração	100%	30%	20%	50%

Fonte: Construção da pesquisadora

Os dados apresentados na Tabela 1, nos remetem a um quadro satisfatório com relação a postura de enfrentamento, já que todos os constatamos a participação voluntária e responderem todas os participantes responderam todos os itens.

As questões 1, 2, 3 e 4 foram direcionadas a verificação dos conceitos envolvendo Sistema Numérico Decimal – SND, conceitos discutidos com maior relevâncias no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Nestes itens obtemos uma média percentual de 70%, onde constatamos que a maioria já tinha adquiridos conhecimentos necessários para os itens propostos. A compreensão de número nos aspectos de ordem, de valor posicional e de composição/decomposição são aspectos essenciais e relevantes para construção de conceitos mais complexos no decorrer do processo de escolarização.

Nas questões 5 e 6 apresentamos situações simples que envolviam a resolução de problemas, conceitos e procedimentos de adição e subtração, como apresentadas nos Quadros 1, 2 e 3, a seguir:

Quadro 1: Resolução de problemas envolvendo a subtração

1. Mara comprou alguns materiais escolares para sua filha. Circule, no dinheiro representado ao lado da compra, quanto ela recebeu de troco, considerando que, por cada compra, ela pagou com uma cédula de 20 reais.


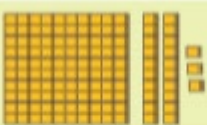
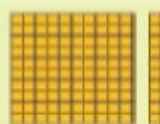





Fonte: Cadernos de atividade do 3º ano do Programa SOMA (PARAIBA, 2017, p.45)

Na discussão da subtração (Quadro 1) constatamos muita dificuldade dos participantes, com 50% de acertos, com relação à leitura e, conseqüentemente, a compreensão e resolução do problema, necessitando mediação constante da equipe. Após a mediação, os estudantes resolviam utilizando o cálculo mental, apresentando dificuldades para resolver o algoritmo da subtração.

Quadro 2: Uso do material dourado envolvendo a adição

1. Veja o modelo e complete os resultados que faltam:

a) $40 +$  <input type="text" value="73"/>	b) $564 +$  <input type="text"/>
c) $155 +$  <input type="text"/>	d) $81 +$  <input type="text"/>
e) $68 +$  <input type="text"/>	f) $373 +$  <input type="text"/>

Fonte: Cadernos de atividade do 3º ano do Programa SOMA (PARAIBA, 2017, p.64)

A situação apresentada no Quadro 2 trata de conceitos envolvendo composição, ordem do SND e a operação de adição, com e sem reagrupamento, envolvendo representações de Números Naturais. Neste item contatamos que 50% dos participantes resolveram após mediação, enquanto 50% não responderam o item.

Quadro 3: Resolução de problemas a partir de análise dos resultados

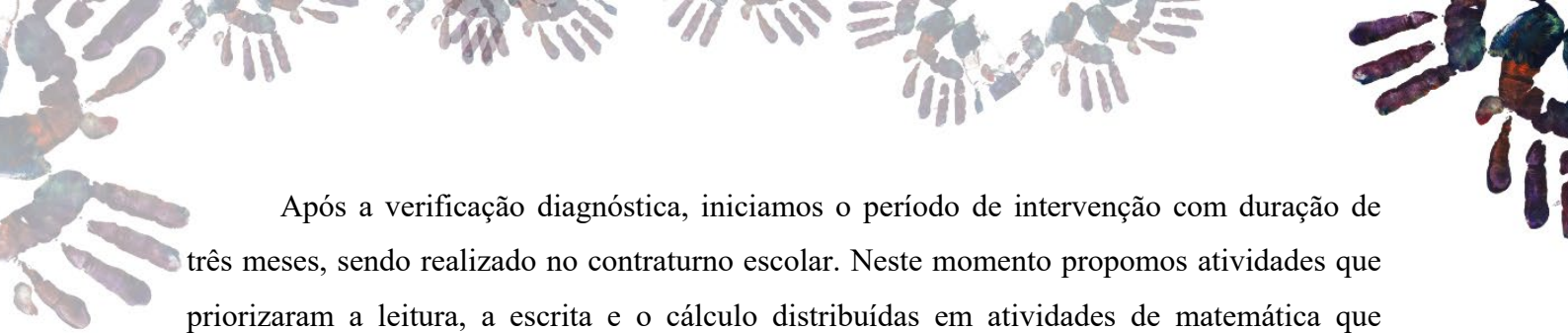
4. Júlia fez muitas contas que a professora pediu. Veja as contas que ela fez:

$376 - 18 = 358$	$689 - 566 = 123$	$127 - 29 = 100$	$248 - 59 = 189$
------------------	-------------------	------------------	------------------

a) Espera aí! Alguma coisa está errada com o resultado de uma das contas de Júlia. Vamos ajudar a descobrir o que ela errou?

Fonte: Cadernos de atividade do 3º ano do Programa SOMA (PARAIBA, 2017, p.80)

Na questão 7 propomos a análise de várias subtrações, onde o participante poderia usar adições para validar os resultados. Constatamos que apenas 30% conseguiram resolver este item com mediação da equipe, apresentando muita dificuldade na compreensão do item e na utilização do processo inverso como uma possibilidade de resolução. O procedimento do algoritmo também foi evidenciado como uma dificuldade dos participantes.



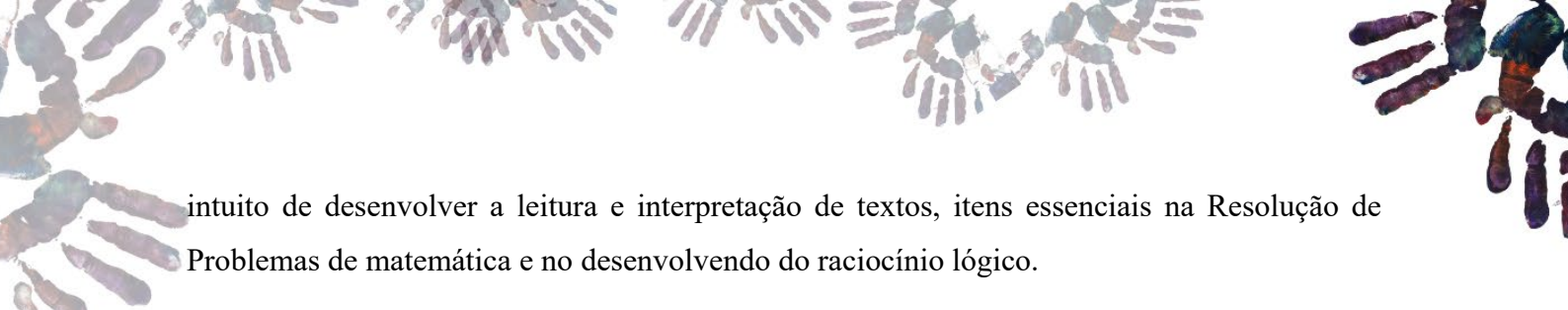
Após a verificação diagnóstica, iniciamos o período de intervenção com duração de três meses, sendo realizado no contraturno escolar. Neste momento propomos atividades que priorizaram a leitura, a escrita e o cálculo distribuídas em atividades de matemática que envolviam as operações básicas de adição, subtração, multiplicação e divisão.

Nesse período aplicamos atividades distintas priorizando a assimilação da aprendizagem. As atividades relacionadas aos conteúdos básicos de matemática, na área de Números, foram desenvolvidas de forma oral e escrita, através da utilização de materiais diversificados tais como: Cadernos de Atividade SOMA (PARAIBA, 2017a; 2017b; 2017c; 2017d) produzidos com a equipe da UFPB e materiais concretos, como: jogos de regras, Material Dourado, barras de Napier, Jogo de palitos, dentre outros. Aplicamos também, atividades contemplando sequências numéricas, ditados e resolução de problemas. Sempre ressaltando o registro escrito e correção, adequando ao nível da turma, estimulando a leitura e escrita.

Realizamos também atividades utilizando livros paradidáticos e gibis disponíveis na instituição escolar, buscando firmar a autonomia dos alunos e proporcionando-lhes oportunidade de leitura, interpretação e registros escritos, ao final de cada atividade.

As atividades escritas ocorreram, juntamente, com a leitura e a discussão de conceitos matemáticos apresentados em: ditados numéricos e de palavras, interpretação de textos partindo das leituras e atividades registradas no caderno, uso de materiais concretos, tais como material dourado, palitos, barras de Napier e jogos de trilhas. Posteriormente introduzimos o conteúdo de adição, subtração, multiplicação e divisão.

Ao longo do período de intervenção foram desenvolvidas quatro sequências didáticas pelos estudantes bolsistas que contemplaram os conceitos das operações básicas, distribuídas em 44 atividades, contendo 388 questões que contemplavam os conteúdos obrigatórios de matemática para o 4º ano de escolaridade. Estas tarefas discutiam as operações básicas e a leitura, sendo desenvolvidas com graus de complexidades diferenciados. Durante a execução do projeto percebemos muita dificuldade dos estudantes com relação à diferenciação das operações, ao uso correto de procedimentos, a utilização de algoritmos, a leitura e interpretação de texto. Realizamos também atividades com materiais concretos que foram sendo substituídas, gradativamente, pelo raciocínio abstrato dos estudantes. Também elaboramos e adaptamos vários textos, partindo dos simples para os mais complexos, no



intuito de desenvolver a leitura e interpretação de textos, itens essenciais na Resolução de Problemas de matemática e no desenvolvendo do raciocínio lógico.

Ao final do período de intervenção, realizamos a aplicação uma atividade de verificação envolvendo conhecimentos de leitura, a escrita e o cálculo. Desta forma, a primeira questão envolvia procedimentos de cálculo com de adição e subtração de três ordens (1). A segunda questão verificava a leitura e a compreensão de uma situação-problema envolvendo conceitos de multiplicação simples (2). A terceira questão envolvia o conceito de divisão simples por partes iguais apresentada em um problema (3). A quarta e última questão tratou de verificar procedimentos simples de multiplicação e divisão de até três ordens (4).

Para sintetizar os dados obtidos na última avaliação realizada com os participantes, elaboramos a Tabela 2, que apresenta os seguintes resultados:

Tabela 2: Percentual da atividade avaliativa do segundo questionário

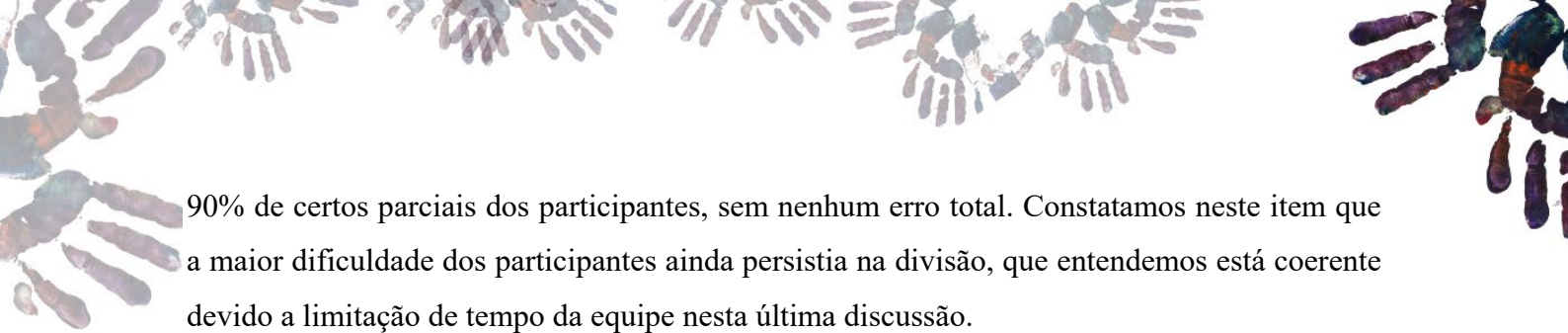
Questões	Responderam	Acertos	Acertos parciais	Erros
Questão 1	100%	10%	90%	0%
Questão 2	100%	90%	0%	10%
Questão 3	100%	10%	90%	0%
Questão 4	100%	10%	90%	0%

Fonte: material do pesquisador

Ao analisar os dados apresentados na Tabela 2, verificamos que, de forma geral, os alunos conseguiram e tentaram resolver as questões propostas, visto que estas envolviam a leitura, a interpretação, o registro escrito e o cálculo das operações básicas.

Na questão 1 da Tabela 2, apresentava situações envolvendo a adição e a subtração. Neste item verificamos que obtivemos 10% de acertos totais, 90% de acertos parciais e nenhum erro dos participantes. Este fato indicou que, apesar dos participantes não obterem índices altos de acertos totais, eles compreenderam o item, realizaram a leitura e interpretação dos dados e muitos procedimentos corretos envolvendo a adição e subtração quando comparados na atividade diagnóstica.

A questão 2 (Tabela 2), envolvia conceitos de adição e subtração apresentados em um problema. Verificamos que 90% dos participantes realizaram leitura, interpretação e procedimento de cálculo se dificuldades. Já na questão 3, que discutia uma divisão não exata com possibilidade de utilização de sua operação inversa, obtivemos 10% de acertos totais e



90% de certos parciais dos participantes, sem nenhum erro total. Constatamos neste item que a maior dificuldade dos participantes ainda persistia na divisão, que entendemos está coerente devido a limitação de tempo da equipe nesta última discussão.

A última questão, apresentava o algoritmo de uma conta de multiplicação por um único múltiplo e uma conta de divisão exata. Neste item obtivemos 10% de acertos totais e 90% de certos parciais, sem nenhum erro total. Verificamos que poucos alunos conseguiram resolver as duas contas propostas, e que a maioria dos alunos apresentaram dificuldade em realizar a operação de divisão.

Desta forma, ao longo do estudo foram desenvolvidas quatro sequências didáticas (adição, subtração, multiplicação divisão e leitura) pelos estudantes bolsistas do curso de Pedagogia da UFPB, que contemplaram os conceitos das operações básicas, distribuídas em 44 atividades, contendo 388 questões de matemática que discutiram conteúdos obrigatórios para o 4º ano de escolaridade. Estas tarefas abordavam conceitos das operações básicas e a leitura, com graus de complexidades diferenciados.

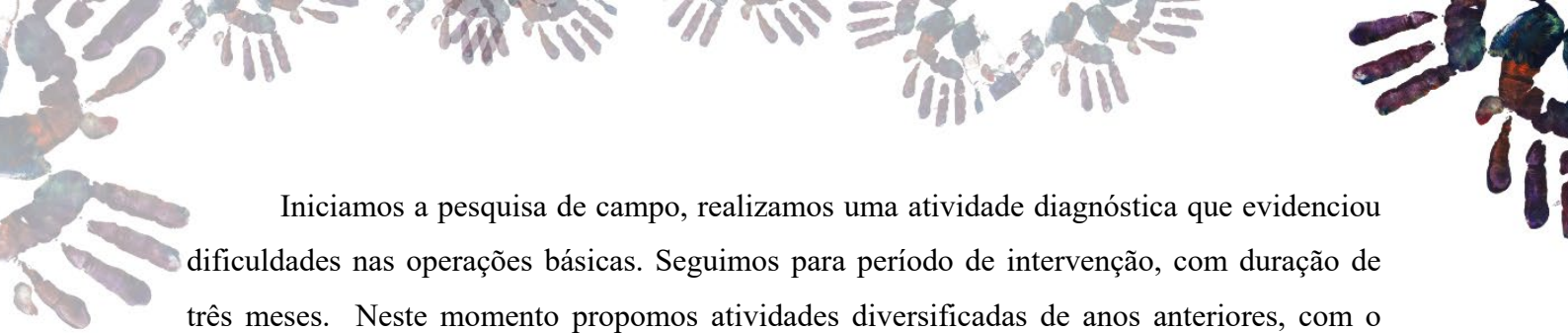
Considerações Finais

Esta proposta visou aplicar atividades de ensino baseadas na assimilação da aprendizagem de Matemática para os conteúdos obrigatórios da área de Números para estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental que apresentavam dificuldades conceituais de conteúdos de matemática anteriores bem como com relação a leitura e a escrita.

Iniciamos o estudo teórico e prático com estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo, da Universidade Federal da Paraíba, que participavam do Programa PROLICEN, no ano de 2018.

Durante a execução da pesquisa realizamos investigações em uma escola pública do município de João Pessoa, Paraíba, com intuito de verificar como atividades de ensino de matemática podem favorecer a compreensão de conteúdos escolares, obrigatórios, que não foram assimilados em anos anteriores pelos estudantes.

Com esse foco, realizamos estudos de atividades didáticas dematemática, na área de Números, com estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública que apresentavam muitas dificuldades nas quatro operações básicas, na leitura, na interpretação e no registro escrito.



Iniciamos a pesquisa de campo, realizamos uma atividade diagnóstica que evidenciou dificuldades nas operações básicas. Seguimos para período de intervenção, com duração de três meses. Neste momento propomos atividades diversificadas de anos anteriores, com o apoio de materiais concretos que foram sendo substituídas, gradativamente, por atividades sem imagens, de cunho mais abstrato. Optamos também por utilizar vários textos contendo situações contextualizadas, partindo sempre de tarefas simples para atingimos os mais complexos, no intuito de desenvolver a leitura e interpretação de dados, itens essenciais para compreensão de situações diversas na matemática e no desenvolvendo do raciocínio lógico.

Ao longo do estudo foram desenvolvidas quatro sequências didáticas (adição, subtração, multiplicação e leitura) pelos estudantes bolsistas do curso de Pedagogia da UFPB que contemplaram os conceitos das operações básicas, distribuídas em 44 atividades, contendo 388 questões de matemática que discutiram conteúdos obrigatórios para o 4º ano de escolaridade. Estas tarefas abordavam conceitos das operações básicas e a leitura, sendo desenvolvidas com graus de complexidades diferenciados.

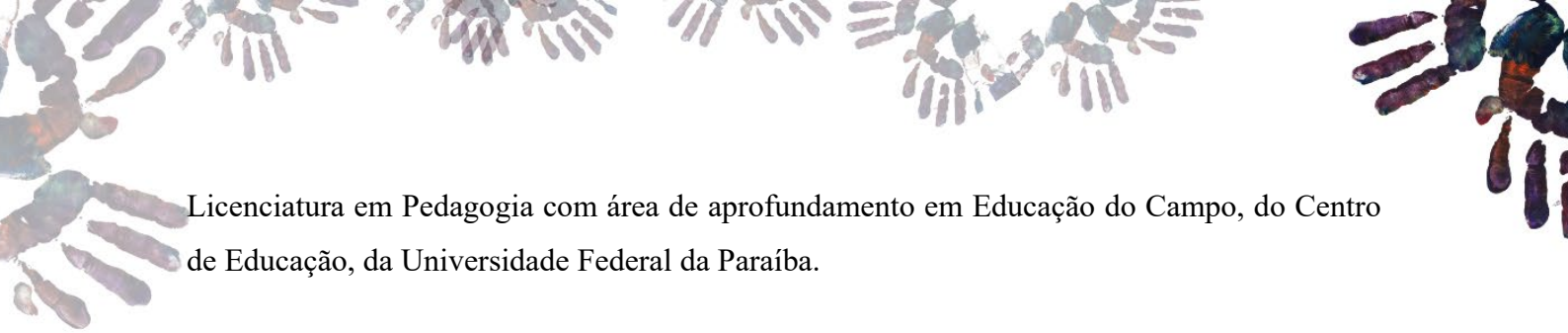
Com relação aos participantes verificamos uma evolução durante o período da pesquisa, com relação a apropriar de conceitos de adição e de subtração, principalmente. Já em relação a multiplicação simples e divisão de parcelas iguais analisamos que ainda existe uma lacuna sobre a compreensão conceitual, que deverá ser retomada no futuro.

Ao final, verificamos que a pesquisa foi exitosa com relação a consolidação de conceitos envolvendo o SND e a maioria das operações básicas. Também observamos ampliação de aspectos como a leitura, a escrita e a interpretação de pequenos textos, itens tão necessários ao nível de escolaridade dos participantes. A motivação, a autoestima e a ideia de que cada participante poderia aprender conceitos de matemática também foram favorecidos no estudo, através de metodologias de ensino diversificadas utilizadas na proposta.

Concluimos que as atividades de matemática discutidas nesta pesquisa favoreçam o conhecimento da unidade temática Números, e de conceitos básicos de linguagem dos participantes, bem como propiciaram orientações adequadas a todos os envolvidos na pesquisa.

Agradecimentos

Agradecimento à Universidade Federal da Paraíba, mais especificamente, ao Programa de Licenciatura - PROLICEN, pelo incentivo e apoio à formação dos estudantes do curso de



Licenciatura em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/ 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
Acesso em: dez/2019.

FARIAS, Severina Andréa Dantas de; AZÊREDO, Maria Alves de; RÊGO, Rogéria Gaudencio do. **Matemática no Ensino Fundamental**: considerações teóricas e metodológicas. João Pessoa: SADF, 2016.

FARIAS, Severina Andréa Dantas de; RÊGO, Rogéria Gaudencio do. **Matemática e a Educação a Distância**: resolução de problemas no ensino de geometria com o uso do Geogebra. João Pessoa: SADF, 2016

GIL, Antônio Carlos **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

NCTM - National Council of Teachers of Mathematics. **Princípios e Normas para a Matemática Escolar**, Lisboa: APM, 2000.

PARAIBA, Estado. **Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental do Estado da Paraíba**, João Pessoa: SEE/PB, 2010.

PARAIBA, Estado. SOMA. **Formação continuada de professores para os anos iniciais**. João Pessoa: SEE/PB, 2018.

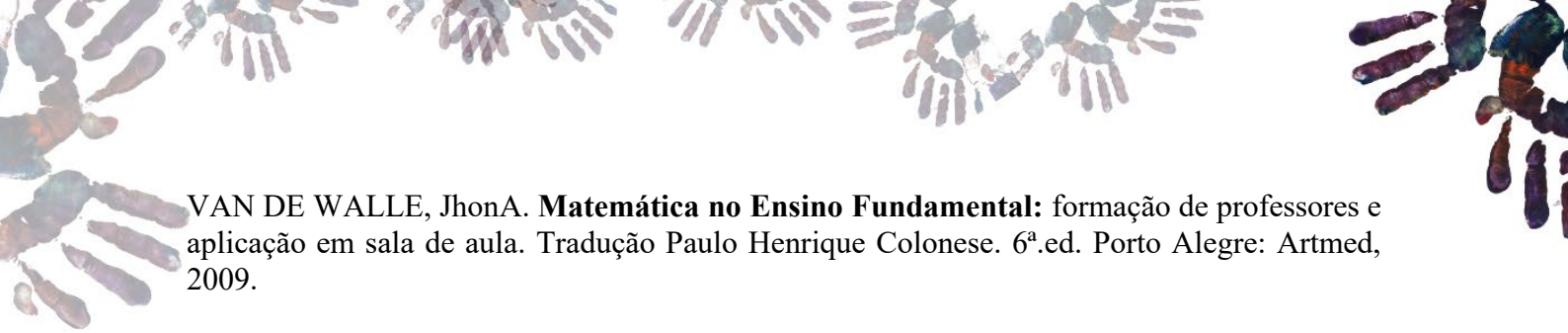
PARAIBA, Estado. SOMA. **Relações numéricas, espaciais e de grandezas: iniciando: 3º ano: Caderno de Atividades 2.** - Práticas de letramento no Ciclo de Alfabetização. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017a.

PARAIBA, Estado. SOMA. **Relações espaciais, de grandezas e operações numéricas: aprofundando: 2º ano: Caderno de Atividades 2.** - Práticas de letramento no Ciclo de Alfabetização. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017b.

PARAIBA, Estado. SOMA. **Relações numéricas, espaciais e de grandezas: consolidando: 3º ano: Caderno de Atividades 1.** - Práticas de letramento no Ciclo de Alfabetização. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017c.

PARAIBA, Estado. SOMA. **Relações numéricas, espaciais e de grandezas: consolidando: 3º ano: Caderno de Atividades 2.** - Práticas de letramento no Ciclo de Alfabetização. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017d.

TALIZINA, Nina F. **Manual de Psicologia Pedagógica**. Universidade Autônoma de San Luis Potosí. Mexico: Potosína, 2000.



VAN DE WALLE, JhonA. **Matemática no Ensino Fundamental:** formação de professores e aplicação em sala de aula. Tradução Paulo Henrique Colonese. 6^a.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.



CAPÍTULO 12

AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO ESTATÍSTICA NA SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Lya Raquel Oliveira dos Santos, Professora, UFPI
Antonia Dalva França Carvalho, Professora, UFPI

RESUMO

Os conteúdos de Matemática e os de Probabilidade e Estatística possuem especificidades diferentes, o primeiro é determinístico, o segundo não é. No entanto, o profissional que ensina Matemática na Educação Básica é o mesmo que ensina a Probabilidade e a Estatística. Por isso, devemos olhar com atenção para o perfil desse profissional. O presente trabalho se propõe a descrever o perfil de formação dos oito professores que ensinam esses conteúdos no Ensino Médio em Teresina/PI na rede pública a respeito da sua formação na Educação Estatística desde a Educação Básica. Foi aplicada uma entrevista semiestruturada com os participantes e os resultados apontam que, pela avaliação dos professores, a Educação Estatística recebida por eles na Educação Básica e no Ensino Superior foi insuficiente para adquirir o conhecimento do conteúdo a ser ensinado na Educação Básica e para que eles pudessem exercer suas atividades com segurança enquanto profissionais da Educação Básica.

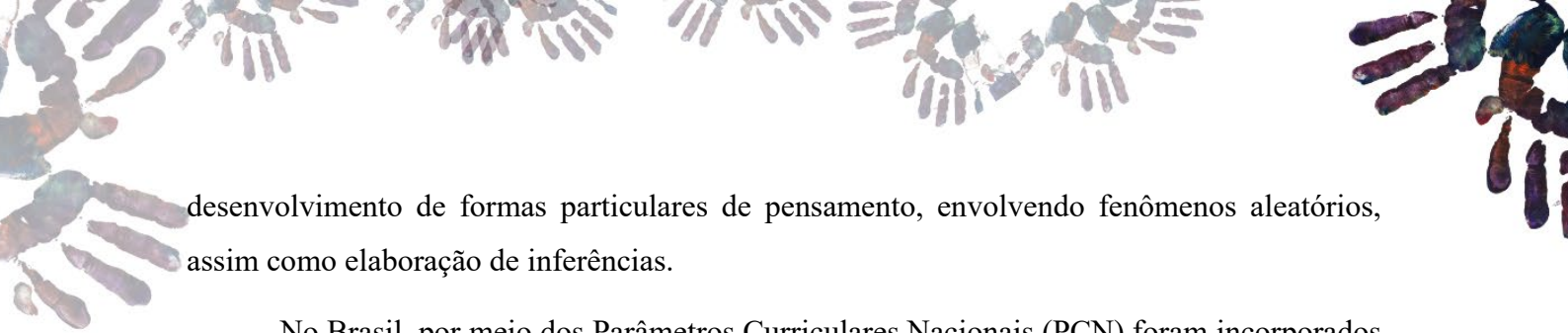
Palavras-chave: Formação docente, Matemática, Educação Estatística.

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva descrever a formação de oito professores atuantes no Ensino Médio da rede pública de Teresina no que se refere à Educação Estatística e à formação inicial docente. Trata-se, portanto de um recorte da nossa pesquisa de doutoramento em educação na área de formação de professores e prática educativa. No nosso caso, trabalhamos com a formação dos professores que ensinam Probabilidade e Estatística no Ensino Médio, de forma mais particular, com aquele professor que não costuma utilizar a experimentação nas aulas desses conteúdos.

Alguns professores nos foram indicados pela coordenadora do Instituto de Educação do Estado do Piauí e oito deles estavam dentro do perfil pretendido, pois afirmaram não utilizar experimentos para ensinar Probabilidade e Estatística para seus alunos. Todos eles aceitaram fazer parte da pesquisa.

Ter conhecimentos práticos sobre como coletar e resumir dados, ou como associar chances de ocorrência a eventos, implica em se munir com uma poderosa arma para a tomada de decisão. Esse conhecimento precisa ser trabalhado na Educação Básica pois possibilita o



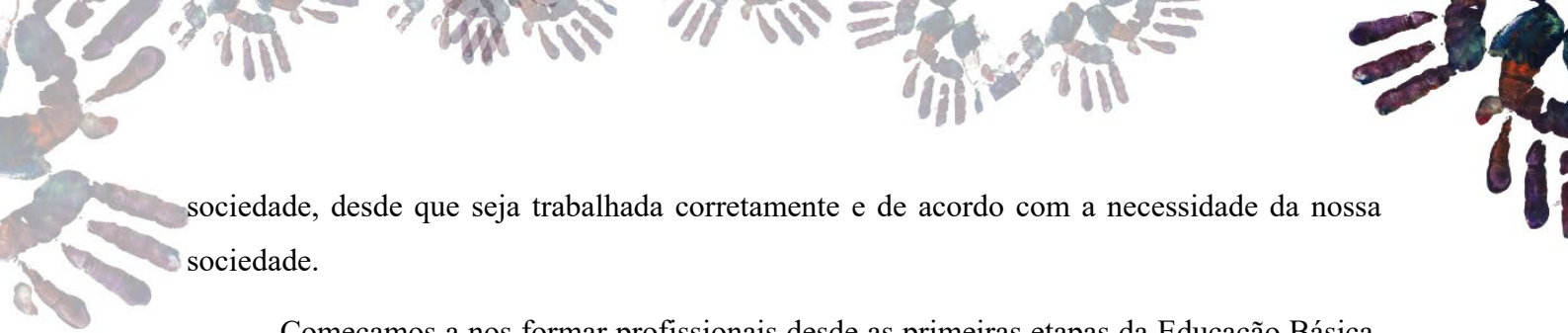
desenvolvimento de formas particulares de pensamento, envolvendo fenômenos aleatórios, assim como elaboração de inferências.

No Brasil, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), foram incorporados os conceitos de Probabilidade e Estatística no currículo de Matemática do Ensino Médio e nos anos finais do Ensino Fundamental desde o fim da década de 1990. Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incluiu esses conteúdos desde os anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2000, 2002(a), 2002(b), 2018).

A BNCC afirma que a educação deve ser trabalhada de forma que a aprendizagem dos estudantes seja sintonizada com as suas necessidades, com as suas possibilidades, com os seus interesses e com os desafios da sociedade contemporânea (BRASIL, 2018). Também entendemos que é necessário que Probabilidade e Estatística sejam ensinadas simulando como elas ocorrem na realidade: questionando, pesquisando, coletando dados em experimentos, organizando-os, tratando-os estatisticamente, extraindo informações, apresentando essas informações e, conseqüentemente, tomando decisões. Por isso, escolhemos trabalhar na Pós-Graduação com professores que não costumam utilizar a experimentação em suas aulas de Probabilidade e Estatística, buscando intervir em sua prática. A mudança na forma de trabalhar esses conteúdos é necessária para tornar essa ciência mais útil, mais próxima da realidade das necessidades da sociedade.

A inclusão desses conteúdos na Educação Básica brasileira, de acordo com Batanero, Burrill e Reading (2011), deu início no Brasil a uma nova área a ser pesquisada: a Educação Estatística, definida como a área do conhecimento que objetiva “[...] estudar e compreender como as pessoas ensinam e aprendem Estatística, o que envolve os aspectos cognitivos e afetivos do ensino-aprendizagem, além da epistemologia dos conceitos estatísticos e o desenvolvimento de métodos e materiais de ensino” (CAZORLA; KATAOKA; SILVA, 2010, p. 22-23).

De acordo com Campos *et al* (2011, p. 480), “o pensamento estatístico envolve um modo de pensar que inclui um raciocínio lógico e analítico”, possibilitando a avaliação do problema como um todo e permitindo o entendimento da motivação e de como as investigações estatísticas são conduzidas. Por isso é tão importante desenvolver o pensamento estatístico dos estudantes da Educação Básica. A Educação Estatística é uma ferramenta potencialmente poderosa na formação de cidadãos conscientes, críticos e atuantes na



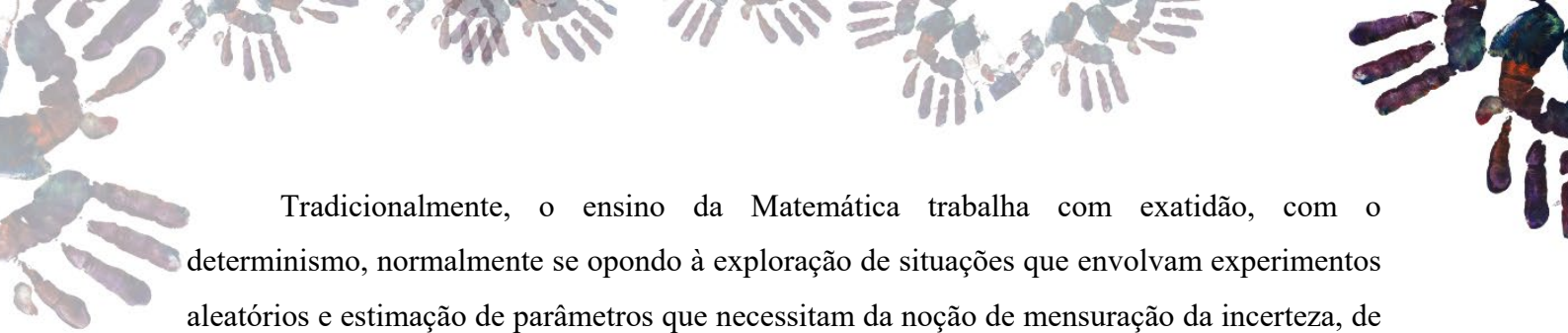
sociedade, desde que seja trabalhada corretamente e de acordo com a necessidade da nossa sociedade.

Começamos a nos formar profissionais desde as primeiras etapas da Educação Básica. O contato que temos com os assuntos de cada disciplina em cada ano escolar nos desperta mais ou menos para cada área do conhecimento. As nossas afinidades, habilidades e interesses específicos, assim como o reconhecimento profissional e a estabilidade financeira, nos levam a escolher a nossa profissão.

Como salienta Schön (2000), as situações da prática com que se depara um profissional na sua atividade diária têm como características essenciais a complexidade, a especificidade, a instabilidade, a desordem e a indeterminação. Um papel essencial na atividade profissional é desempenhado pela capacidade de tomar decisões acertadas e também de resolver problemas práticos e, no caso dos professores, a capacidade de fazer isso em interação com outros atores – principalmente os alunos, mas também os colegas de profissão. Esta capacidade pode se apoiar nos conhecimentos desenvolvidos durante a formação inicial mas requer outros recursos como a apreensão intuitiva das situações, articulando pensamento e ação, e a gestão dinâmica das relações sociais. E isso precisa ser trabalhado na formação docente. Garcia (2013) enfatiza a formação inicial ou a formação do profissional em exercício quando nos diz:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 2013, p. 26)

Logo, com esse entendimento de que a formação de professor deve permitir aos docentes intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, então não devemos estimular apenas que o docente domine a melhor maneira de ensinar um conhecimento específico, nem devemos reduzir o professor ao status de técnico especializado dentro da burocracia escolar. Freire (2000) afirmou que a tarefa do educador seria fácil se fosse reduzida apenas ao ensino de conteúdo, como uma prática neutra. Para o autor, o ato de ensinar só é válido quando os educandos se apropriam da significação profunda do conteúdo ensinado. E, naturalmente, para que isso ocorra, é preciso que o professor tenha adquirido o conhecimento do conteúdo a ser ensinado durante a sua formação desde a Educação Básica.



Tradicionalmente, o ensino da Matemática trabalha com exatidão, com o determinismo, normalmente se opoendo à exploração de situações que envolvam experimentos aleatórios e estimação de parâmetros que necessitam da noção de mensuração da incerteza, de Probabilidade e de Estatística. E como o profissional que ensina Matemática na Educação Básica é o mesmo que ensina a Probabilidade e a Estatística, precisamos nos atentar à sua formação para que ocorra uma Educação Estatística de qualidade, pois cada uma dessas ciências tem uma especificidade.

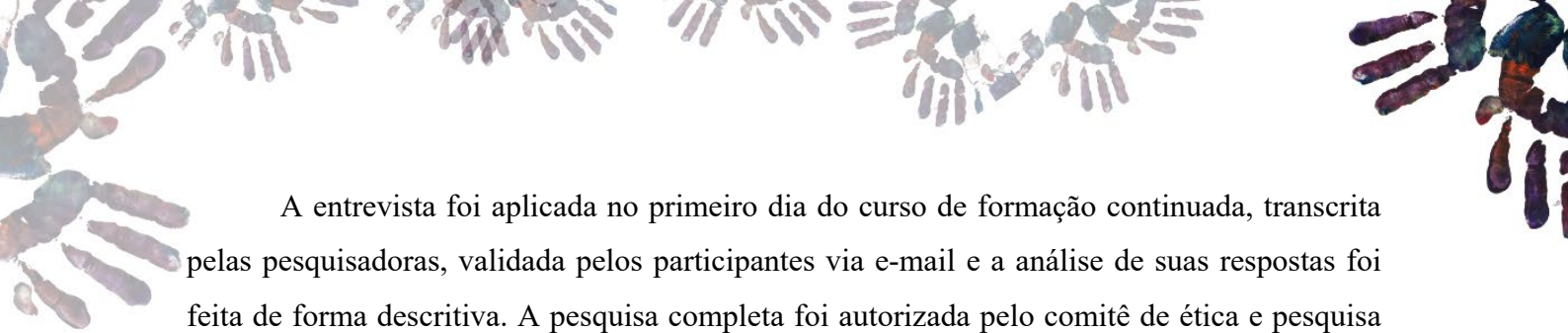
Para conseguirmos intervir na prática desses professores, é importante conhecer, inicialmente, o perfil de formação de cada um deles a respeito da Educação Estatística, tanto na época da Educação Básica quanto no Ensino Superior. É nesse sentido que nos questionamos sobre como aconteceu na Educação Básica a Educação Estatística desses profissionais, como eles vivenciaram a Educação Estatística durante a graduação. Trata-se, portanto, de um estudo descritivo de caráter qualitativo e, para atingi-lo, aplicamos uma entrevista semiestruturada aos participantes.

Neste caso, tornou-se relevante conhecermos o contato que esses professores tiveram com a Educação Estatística na Educação Básica e no Ensino Superior.

DESENVOLVIMENTO

Optamos por desenvolver nossa pesquisa em um curso de formação continuada. A entrevista foi planejada para o início do curso objetivando conhecer os participantes e criar um vínculo de confiança entre os membros da pesquisa. Escolhemos a entrevista semiestruturada do tipo focalizada com os professores, pois, de acordo com Lakatos e Marconi (1991), o pesquisador elabora um roteiro de tópicos relativos ao problema que se vai estudar e o entrevistador tem liberdade de fazer as perguntas para sondar as razões e os motivos, para dar esclarecimentos, não sendo obrigado a obedecer ao rigor de uma estrutura formal.

Decidimos trabalhar com professor do Ensino Médio que ensina Probabilidade e Estatística e que não usa a experimentação para ensinar os conteúdos da Estocástica porque suspeitamos que esse fato existe pela carência na formação desses profissionais a respeito da sua Educação Estatística e da formação docente. A escolha por profissionais da rede pública se deu como uma retribuição à sociedade pelo que já foi investido na nossa formação até agora e como uma forma de tentar reduzir as diferenças existentes entre a educação pública e a privada.



A entrevista foi aplicada no primeiro dia do curso de formação continuada, transcrita pelas pesquisadoras, validada pelos participantes via e-mail e a análise de suas respostas foi feita de forma descritiva. A pesquisa completa foi autorizada pelo comitê de ética e pesquisa segundo parecer consubstanciado número 3.429.510.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após realizar a entrevista semiestruturada foi possível organizar algumas informações sobre os participantes. O Quadro 1 nos mostra dados referentes ao sexo, idade e o tempo de experiência como professor. Podemos ver que a amostra é predominantemente masculina, composta por sete professores e por apenas uma professora. Os participantes possuem idade variando de 28 a 45 anos. O tempo de experiência na profissão docente é de 3 a 19 anos, ou seja, temos professores iniciantes e professores experientes na nossa amostra. Além disso, metade dos professores possuem contrato permanente e a outra metade contrato temporário.

Quadro 1: Perfil dos participantes da pesquisa em Teresina/PI

Participante	Sexo	Idade (anos)	Experiência docente (anos)	Tipo de contratação
Professor 1	Masculino	33	3	Temporária
Professor 2	Masculino	29	5	Temporária
Professor 3	Masculino	35	9	Temporária
Professor 4	Masculino	43	13	Permanente
Professor 5	Masculino	28	3	Temporária
Professor 6	Masculino	45	14	Permanente
Professor 7	Masculino	44	19	Permanente
Professora 8	Feminino	44	16	Permanente

Fonte: As autoras, baseadas nos dados da pesquisa, 2019.

Um fato interessante pode ser percebido nesses dados. Os professores mais experientes têm contrato permanente e os menos experientes têm contrato temporário. Isso poderia indicar que o município necessita realizar concursos para o quadro permanente de professores, mas não podemos fazer essa conclusão por se tratar de uma amostra pequena.

Na Tabela 1 apresentamos dados referentes ao contato que os professores tiveram com a Probabilidade e a Estatística enquanto alunos da Educação Básica e do Ensino Superior. Podemos notar que nenhum dos professores afirmou ter estudado os conteúdos Probabilidade e Estatística no Ensino Fundamental, o que já era esperado porque poucos professores na amostra possuem menos de 30 anos e esses conteúdos foram inseridos na Educação Básica no fim da década de 1990.

Percebemos também que metade do grupo fez o Ensino Médio na rede pública de ensino e a outra metade na rede privada. Dos quatro participantes que estudaram em escola pública, três não se lembram de ter estudado os conteúdos de Probabilidade e Estatística nesse nível de ensino. Entre os outros quatro professores estudaram em escola privada dois deles não se lembram de ter estudado sobre esses conteúdos.

Tabela 1: Contato dos professores com a Probabilidade e a Estatística

Nível de Ensino	Tipo de Instituição	Estudou os conteúdos	
		Sim	Não
Fundamental	Pública	0	3
	Privada	0	5
Médio	Pública	1	3
	Privada	2	2
Superior	Pública	8	0

Fonte: As autoras, baseadas nos dados da pesquisa, 2019.

Portanto, ao todo, cinco dos oito professores, afirmaram que não tiveram contato com a Educação Estatística na Educação Básica e três deles tiveram contato apenas a partir do Ensino Médio.

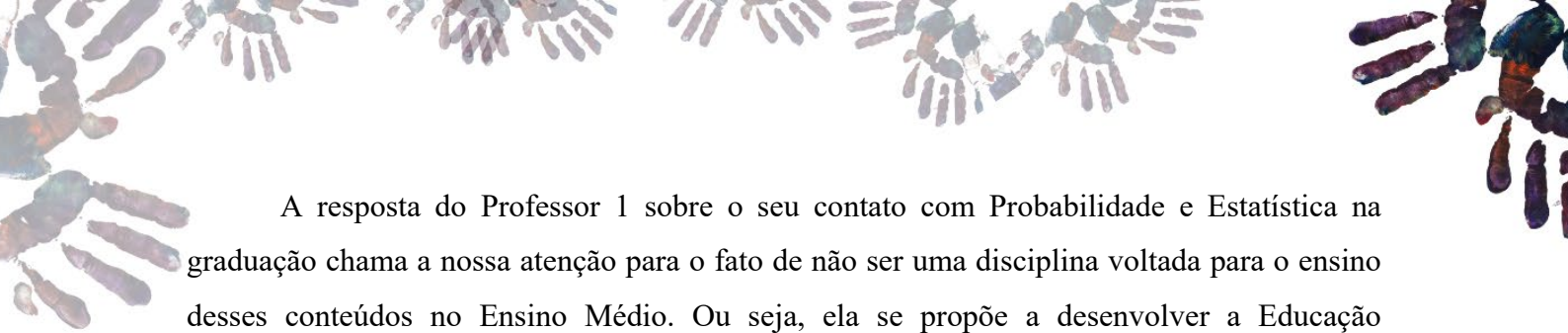
Os três professores que afirmaram ter estudado Probabilidade e Estatística no Ensino Médio citaram os conteúdos de medidas de tendência central como média, moda e mediana. Além desses assuntos, apenas um professor citou ter estudado as medidas de variabilidade como desvio padrão e variância, e outro citou o conteúdo de probabilidade.

Pela Tabela 1 percebemos que todos os professores fizeram o curso superior em instituição pública e todos estudaram Probabilidade e Estatística nesse nível de ensino. No entanto, quando perguntamos como ocorreu esse contato seis professores afirmaram que foi muito superficial o que eles aprenderam na graduação sobre esses conteúdos.

Meu contato com os conteúdos de Probabilidade e Estatística na graduação foi mais para mostrar as fórmulas do que para aprendermos a trabalhar com elas no Ensino Médio. Por isso, me senti um pouco analfabeto porque muitos dos assuntos eu não vi antes, eu não aceitei bem aquilo. (PROFESSOR 1)

Esse contato [...] foi restrito à média, moda e mediana. Não tive um aprofundamento dos conteúdos de inferência, testes de hipóteses, regressão. (PROFESSOR 2)

[...] foi um pouco superficial, mas, como eu não tinha noção básica daquilo, até achei bacana esse primeiro contato. (PROFESSOR 3)



A resposta do Professor 1 sobre o seu contato com Probabilidade e Estatística na graduação chama a nossa atenção para o fato de não ser uma disciplina voltada para o ensino desses conteúdos no Ensino Médio. Ou seja, ela se propõe a desenvolver a Educação Estatística do licenciando mas não ajuda a formar o profissional docente. Esse testemunho casa perfeitamente com a conclusão feita na pesquisa de Cazorla⁹:

Em suma, o ensino dos conteúdos conceituais e procedimentais de Estatística e Probabilidade na formação dos professores da Educação Básica (Pedagogos e Licenciados em Matemática) não está voltado para que estes possam ensiná-los às crianças e adolescentes, nem contribui para a formação do professor-pesquisador, daquele que é capaz de fazer de sua prática pedagógica um campo de pesquisa, fazendo da Estatística um instrumento privilegiado de análise dessa práxis.

Um profissional assim formado não se sentirá seguro para ensinar Probabilidade e Estatística na Educação Básica. Percebemos uma sensação de abandono do docente nessa fala a respeito da formação inicial. Ele também afirma que se sentiu “um pouco analfabeto” pela novidade do assunto no Ensino Superior, assim como o Professor 7 quando afirmou em outro momento: “[...] no ensino superior encontrei uma certa dificuldade (em Probabilidade e Estatística) porque não vi antes”. Também é possível que essa dificuldade tenha existido pela característica não determinística da Estatística, em contradição ao determinismo da Matemática.

Outros dois professores fizeram referência ao professor formador a respeito do seu contato com os conteúdos na graduação.

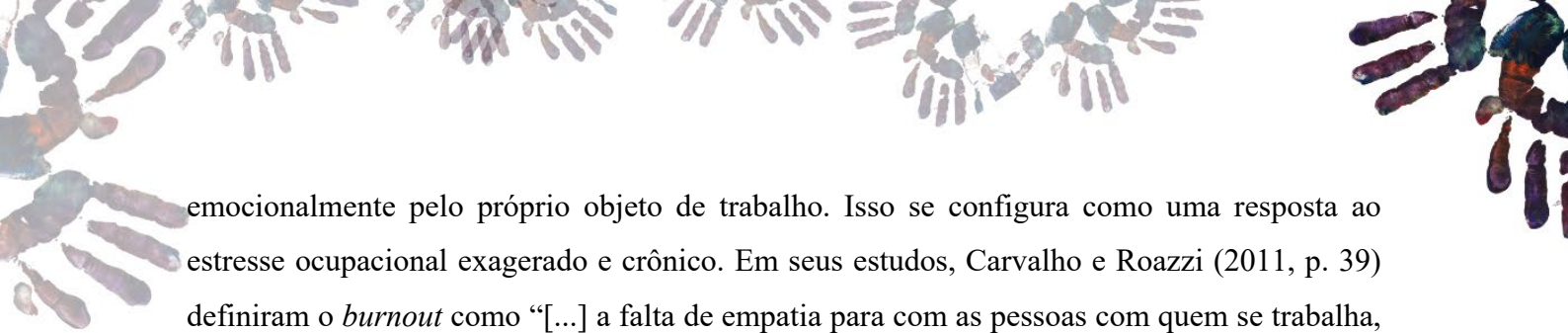
Meu contato com os conteúdos de probabilidade e estatística na graduação não foi muito bom porque eu paguei com um professor que já estava perto de se aposentar. As anotações da aula eram em papéis bem amarelinhos, perto de se rasgar. Ele já não trabalhava mais com entusiasmo, ele não se preocupava em envolver os alunos, entregava uma lista de exercícios e deixava os alunos bem à vontade, não cobrava nada, não trabalhava com entusiasmo. Então, foi uma disciplina que não foi bem feita. (PROFESSOR 6)

Eu paguei Probabilidade e Estatística na graduação junto com ele (Professor 6) e o professor era assim mesmo, do jeito que ele disse. Ele nunca entregou uma prova para a gente. [...] Acho que de todas as matérias, a mais complicada foi Probabilidade e Estatística. Acho que em Análise (Real I) a gente teve muito mais entendimento do que em Probabilidade e Estatística, infelizmente. (PROFESSORA 8)

Pela descrição dos Professores 6 e 8, o professor formador estava vivendo não apenas um momento de desânimo, mas de baixa realização profissional, de frieza e de afastamento dos seus alunos. Segundo Sousa¹⁰, esses são sintomas da síndrome de *burnout*, termo da língua inglesa que significa queima (*burn*) para fora (*out*), pois a pessoa é consumida física e

⁹ Disponível em http://www.sbem.com.br/gt_12/arquivos/cazorla.htm.

¹⁰ Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=38>.

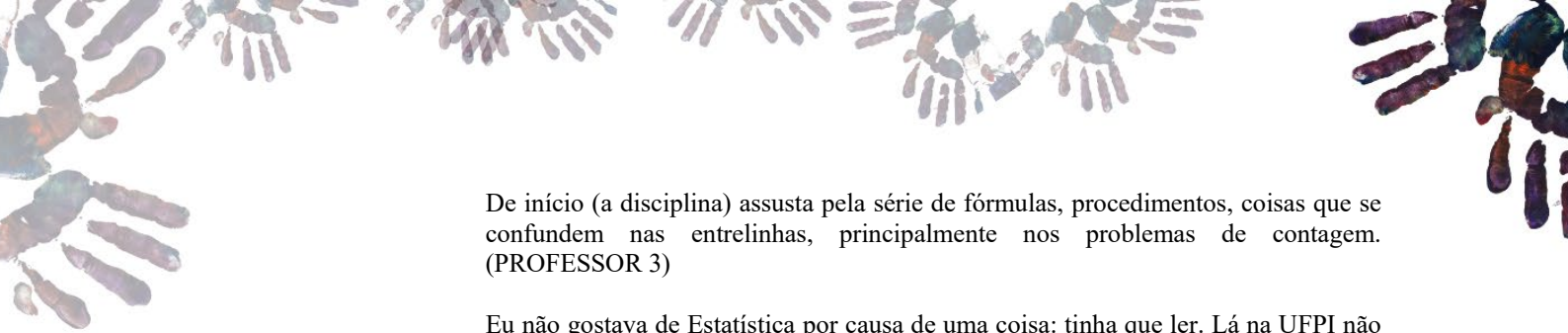


emocionalmente pelo próprio objeto de trabalho. Isso se configura como uma resposta ao estresse ocupacional exagerado e crônico. Em seus estudos, Carvalho e Roazzi (2011, p. 39) definiram o *burnout* como “[...] a falta de empatia para com as pessoas com quem se trabalha, não se deixando envolver por seus problemas; é como se a pessoa se tornasse insensível, desprovida de calor humano”. Dessa forma, essa síndrome pode ser desenvolvida por pessoas que, no exercício do seu trabalho, possuem um alto nível de contato com outras pessoas, como é o caso dos professores. Não temos formação profissional para diagnosticar tal síndrome, mas temos motivos para concluir que o professor formador era uma possível vítima do *burnout*, pois, é como se o professor não tivesse mais ideia da sua relação com o trabalho, agindo como se nada mais fosse importante na sua prática. Tudo isso o coloca dentro das características da referida síndrome.

O Professor 6 citou o fato de não ter um bom contato com a Probabilidade e a Estatística no Ensino Superior por causa da prática do professor universitário. Segundo retrata o participante, também podemos concluir que o professor universitário tinha uma prática tradicional de ensino pois ele usava as “anotações de aulas amarelinhas” e não tinha um olhar diferenciado para os aprendizes. Segundo Perrenoud (2002, p. 79), “As falhas de uma formação podem provir de um defeito em sua aplicação, e não da inadequação do plano de formação”, resultando em uma formação final distante da que fora planejada inicialmente. Podemos concluir que o professor universitário não se preocupou em zelar por suas atividades docentes, sem estimular o aprendizado dos alunos e sem se dedicar à avaliação do ensino, tudo isso gerado pelo estresse, possivelmente.

Desses seis professores que afirmaram ter estudado Probabilidade e Estatística de forma superficial no Ensino Superior, os Professores 1 e 2 também os estudaram no Ensino Médio. Todos os outros quatro professores os estudaram pela primeira vez no Ensino Superior e mesmo assim acharam que não houve um aprofundamento nos conteúdos. O Professor 3 gostou desse primeiro contato porque “não tinha noção básica daquilo”. A carência na formação da Educação Estatística na Educação Básica é notória nessa amostra, e ecoou no Ensino Superior. É importante pesquisarmos as consequências desse fato na atuação docente, em outro momento.

Separamos a fala de dois professores a respeito desse primeiro contato que eles tiveram com esses conteúdos na graduação para explanarmos as necessidades de formação na Educação Estatística.



De início (a disciplina) assusta pela série de fórmulas, procedimentos, coisas que se confundem nas entrelinhas, principalmente nos problemas de contagem. (PROFESSOR 3)

Eu não gostava de Estatística por causa de uma coisa: tinha que ler. Lá na UFPI não instigavam a gente a ler, instigavam a resolver, e quando você pega uma disciplina em que você tem que ler para poder interpretar e resolver as contas, aí complica. (PROFESSOR 4)

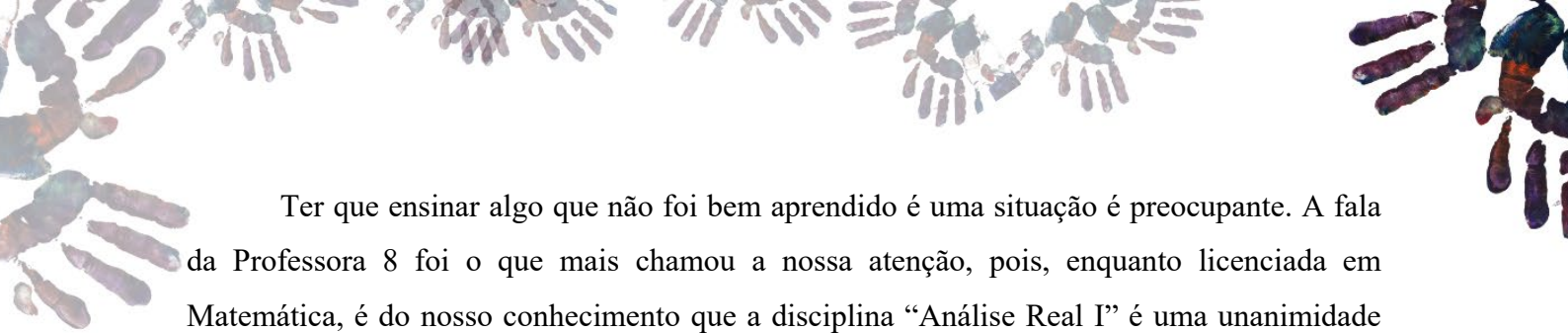
A Matemática necessita de interpretação e de leitura também, mas os professores talvez não estivessem adaptados ao fato de ter que considerar o não determinismo nos seus estudos, por isso a afirmação de que “aí complica”, por se tratar de algo não considerado por eles. Essa “confusão nas entrelinhas” talvez esteja relacionada a aleatoriedade ou à variação inerente a esta ciência.

A Estatística, em seus primórdios, era restrita à descrição apenas, mas se desenvolveu muito depois que a Probabilidade foi formalizada matematicamente no início do século XX, possibilitando que inferências fossem realizadas considerando a ideia de chance de ocorrência associada a eventos aleatórios. Mas, a grande maioria da população mundial não teve acesso a todo esse desenvolvimento científico.

Por razões históricas, todo o crescimento da área não foi acompanhado da inserção dos elementos básicos de Estatística no currículo escolar (pré-universitário), o que foi um fator decisivo para o despreparo de nossos alunos e professores em relação ao tema. Podemos mesmo dizer que o despreparo é da população como um todo, pois somente os que alcançaram a Universidade (e sabemos a ínfima parcela da população aí incluída) é que tiveram os elementos básicos (ou mais avançados, conforme o caso) da área. (CORDANI, 2006, p. 3)

Nesse caso, seis participantes alcançaram a Universidade e mesmo assim afirmam ter tido um contato superficial com essa ciência. Esse fato talvez ocorra pelo despreparo do professor universitário, mas essa hipótese não foi pesquisada. O destaque dado ao preparo do professor deve ser trabalhado na formação inicial docente, mas também pode ser trabalhado na formação continuada. A formação “pode ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidade de aprendizagem, de experiências dos sujeitos” (GARCIA, 2013, p. 19).

Tudo isso é preocupante para a formação de um profissional que terá que ensinar esses conteúdos sem tê-los aprendido bem nem na Educação Básica nem na formação inicial docente. Os conteúdos de Álgebra e Geometria, por exemplo, são vistos na Educação Básica e são aprofundados no Ensino Superior em Matemática. O mesmo deveria acontecer com Probabilidade e Estatística.



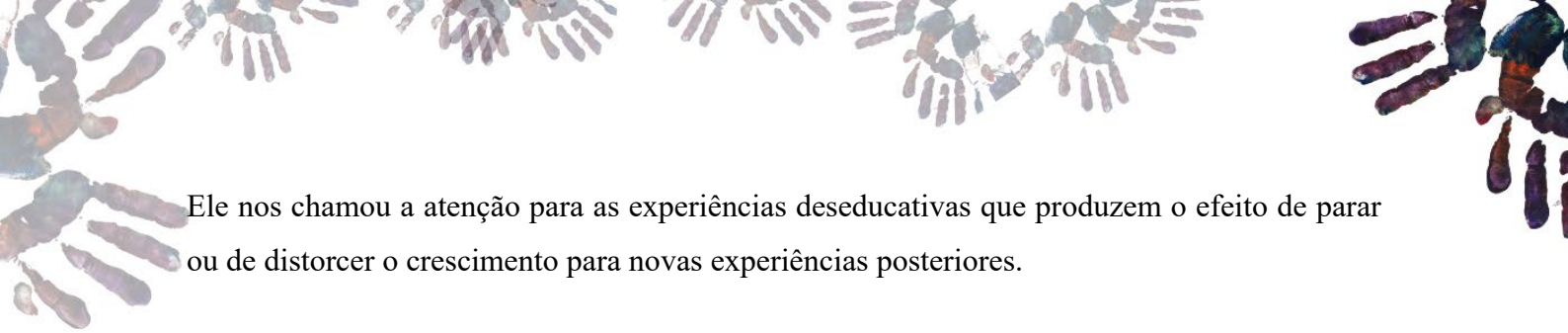
Ter que ensinar algo que não foi bem aprendido é uma situação é preocupante. A fala da Professora 8 foi o que mais chamou a nossa atenção, pois, enquanto licenciada em Matemática, é do nosso conhecimento que a disciplina “Análise Real I” é uma unanimidade quando se trata de escolher a disciplina mais difícil do curso, a mais temida pelos estudantes de Matemática. Isso acontece pela exigência de abstração de pensamento extremamente aprofundado inerente à disciplina. É preciso já ter um raciocínio amadurecido na Matemática do Ensino Superior para entender Análise Real I. Por isso ela é ofertada nos últimos períodos do curso e serve como base para uma Pós-Graduação em Matemática pura ou aplicada. No entanto, segundo depoimento desses dois participantes, pela dificuldade imposta pelo professor universitário à disciplina Probabilidade e Estatística e também pela especificidade não determinística da mesma ela chegou a ser classificada como uma disciplina mais complicada do que Análise Real I no curso. A Professora 8 fez questão de enfatizar que teve mais entendimento em Análise Real I do que nesta disciplina, o que é estarrecedor. Em outro momento da entrevista, quando a mesma fala sobre sua trajetória no curso, ela afirma:

Quando chego na época de Análise (Real I) voltou a ficar corrido para mim, ficamos cheios de trabalhos nela porque, se não for assim, a gente não passa. Análise (Real I) não é coisa de gente. Depois que eu passei nela, já me considerei formada porque todos diziam isso. (PROFESSORA 8)

Essa fala confirma a nossa visão a respeito de Análise Real I enquanto egressa do curso. Outro detalhe a ser analisado por nós é que o conteúdo de Análise Real I, por se tratar de Matemática avançada, não compõem o currículo de Matemática da Educação Básica. Ou seja, se o licenciando cursar com deficiência de aprendizagem a disciplina Análise Real I, isso implicará que o mesmo terá dificuldade para cursar uma Pós-Graduação em Matemática Pura apenas. Se o licenciando não tiver interesse em aprofundar seus conhecimentos na área através de uma Pós-Graduação, o fato dessa deficiência existir não implicará em maiores problemas para sua atuação enquanto professor da Educação Básica.

Ora, os conteúdos de Probabilidade e Estatística compõem o currículo de Matemática da Educação Básica. Logo, ter deficiência na aprendizagem desta disciplina na formação inicial implicará, certamente, em problemas na formação do profissional que terá que ensiná-los na Educação Básica, mesmo que seja com uma roupagem diferente da que é abordada (ou da que deveria ser abordada) no Ensino Superior.

A esse respeito, evidenciaremos as experiências de uma prática participativa e reflexiva. Dewey (1979, p. 13) nos alertou para a necessidade de uma teoria de experiência na educação, pois, para o autor, há uma “conexão orgânica entre educação e experiência pessoal”.



Ele nos chamou a atenção para as experiências deseducativas que produzem o efeito de parar ou de distorcer o crescimento para novas experiências posteriores.

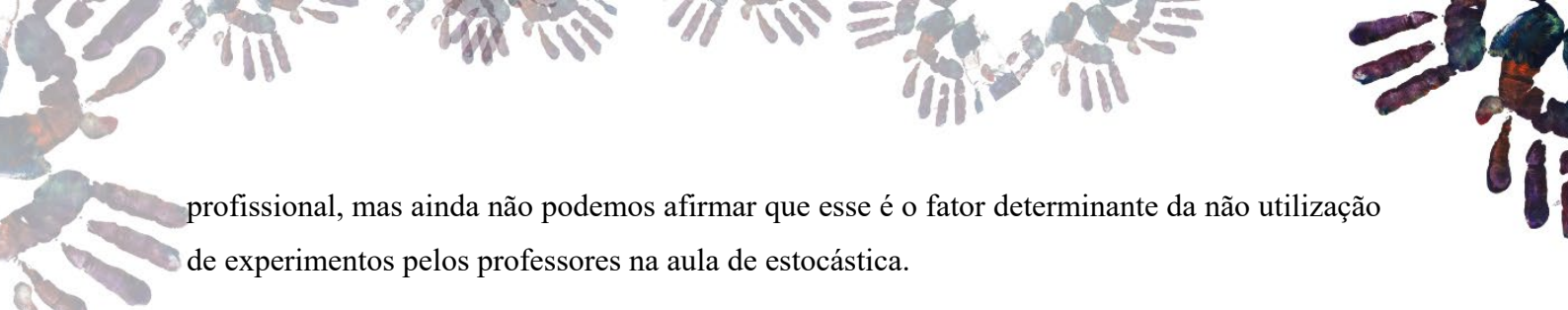
Uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas. Outra poderá aumentar a destreza em alguma atividade automática, mas de tal modo que habitue a pessoa a certos tipos de rotina, fechando-lhe o caminho para experiências novas. (DEWEY, 1979, p. 14)

O autor fala que a qualidade da experiência é fundamental e possui dois aspectos: o imediato que se refere a ser agradável ou desagradável, e o mediato que influencia as experiências posteriores. Esse efeito produzido pela experiência é um desafio para o educador. “Daí constituir-se o problema central de educação alicerçada em experiência a seleção das experiências presentes, que devem ser do tipo das que irão influir frutífera e criadoramente nas experiências subsequentes” (DEWEY, 1979, p. 16). São essas experiências educativas que precisam ser trabalhadas na formação inicial, contínua ou continuada de professores.

No entanto, se a formação inicial do professor de Matemática vem deixando lacunas na prática desse profissional, a formação continuada pode favorecer ou aflorar uma abundância de reflexões e de experiências que o formem para analisar os fatos e para que possa tomar a melhor decisão de ação possível no desempenho da sua profissão. Essa é a nossa aposta de intervenção no doutoramento. Por isso, concordamos com Costa e Pamplona (2011) ao defenderem que a conjuntura atual aponta para a necessidade de transformar os cursos de formação inicial de professores, de modo que ele possa oferecer referências a partir das quais os estudantes dela egressos de fato estruturam suas práticas de Educação Estatística na Educação Básica.

CONCLUSÃO

Sobre o perfil dos oito professores que ensinam Probabilidade e Estatística em Teresina no Ensino Médio e que aceitaram participar da nossa pesquisa, concluímos que eles não receberam uma boa Educação Estatística durante a Educação Básica, pois nenhum deles se lembra de ter estudado esses assuntos no Ensino Fundamental e apenas três deles os estudaram no Ensino Médio. Já no Ensino Superior todos afirmaram ter estudado Probabilidade e Estatística, mas de forma superficial para seis dos oito professores, sem aprofundamento de conteúdo e sem ênfase necessária para trabalhar esses conteúdos na Educação Básica. Isso confirmou a nossa suspeita inicial de carência na formação desse



profissional, mas ainda não podemos afirmar que esse é o fator determinante da não utilização de experimentos pelos professores na aula de estocástica.

A falta do conhecimento do conteúdo específico inviabiliza o seu ensino. Sem formação na Educação Estatística, esses professores podem acabar replicando na sua prática o que aprenderam enquanto alunos da Educação Básica e do Ensino Superior: ensinar de forma superficial, sem utilizar experimentos, dificultando que o aluno perceba a prática a utilidade desses conteúdos. Outra possibilidade nessa situação é o professor deixar de ensiná-los, ferindo o direito do aluno ao aprendizado.

Não estudar Probabilidade e Estatística na Educação Básica, estudar no Ensino Superior sem um aprofundamento do conteúdo, ou com um professor sem zelo por suas atividades, tudo isso são ações que dificultam e desvalorizam o trabalho dos professores a respeito da Educação Estatística. A formação de um profissional deve trabalhar mais as experiências educativas e dar base para que o mesmo atue de forma autônoma quando estiver formado. Como suspeitamos inicialmente, a falta de utilização de experimentos para ensinar Probabilidade e Estatística pode ser explicada pela falta de conhecimento do conteúdo específico desses participantes. É preciso formar professores com a identidade do pedagogo desenvolvida, possibilitando ao mesmo o conhecimento do conteúdo específico e as ferramentas para transformar o conteúdo a ser ensinado em algo acessível e compreensível aos seus alunos.

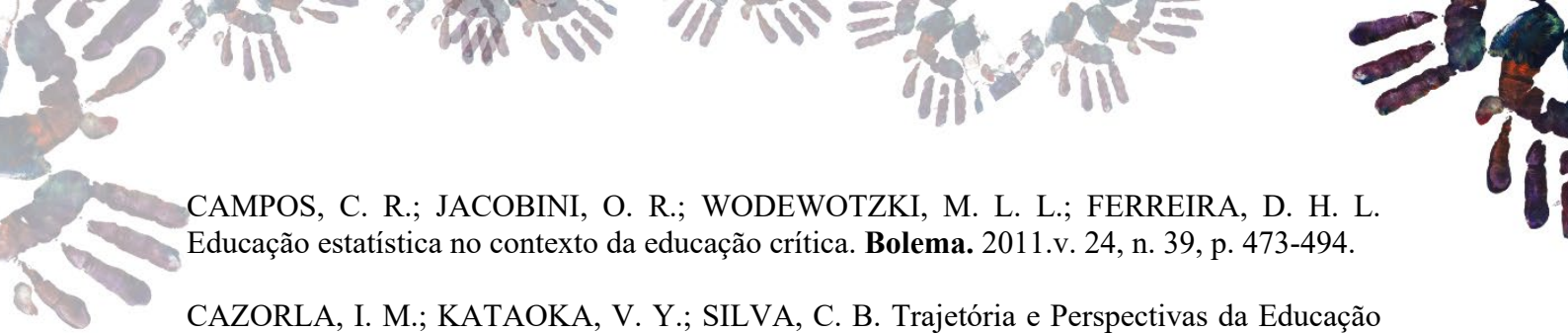
BIBLIOGRAFIA

BRASIL, Ministério de Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (ENSINO MÉDIO)**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL, Ministério de Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares ao Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2002(a).

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES). Parecer 1.302, de 05/03/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002(b).

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base – Ensino Médio**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf.



CAMPOS, C. R.; JACOBINI, O. R.; WODEWOTZKI, M. L. L.; FERREIRA, D. H. L. Educação estatística no contexto da educação crítica. **Bolema**. 2011.v. 24, n. 39, p. 473-494.

CAZORLA, I. M.; KATAOKA, V. Y.; SILVA, C. B. Trajetória e Perspectivas da Educação Estatística no Brasil: um olhar a partir do GT12. In: LOPES, C. E.; COUTINHO, C. Q. S.; ALMOULOUD, S. A. (Orgs). **Estudos e Reflexões em Educação Estatística**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010, p. 19-44.

CORDANI, L. K., **Oficina “ESTATÍSTICA PARA TODOS”**. 2006. Disponível em <<http://www.ime.usp.br/~abe/ce-arquivos/Oficina.pdf>>. Acesso em 03 jul. 2014.

COSTA, W. N. G.; PAMPLONA, A.S. Entrecruzando fronteiras: a Educação Estatística na formação de professores de Matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 24, n. 40, p. 897-911. 2011. Edição Temática: Educação Estatística.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. 3.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1979.

FREIRE, Paulo Reglus Neve. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora. 2013.

LAKATOS, E. M., MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LOPES, Celi E.; MORAN, Regina C. A estatística e a probabilidade através das atividades propostas em alguns livros didáticos brasileiros recomendados para o ensino fundamental. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL “EXPERIÊNCIAS E EXPECTATIVAS DO ENSINO DE ESTATÍSTICA – DESAFIOS PARA O SÉCULO XXI”, 1999. **Atas...** Florianópolis, Santa Catarina, 1999.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo desig para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Reimpressão 2008.



CAPÍTULO 13

CARACTERIZAÇÃO DOS EXPERIMENTOS TRABALHADOS NA ÁREA DO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS NAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELO PROAFE (PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO E ENSINO DO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE)

Ericlys Luciano de Moraes Vasconcelos, Graduado de Ciências Biológicas, UEPB

Mayara Tavares Feitosa, Graduanda de Ciências Biológicas, UEPB

Jailma Marques Barbosa, Graduanda de Ciências Biológicas, UEPB

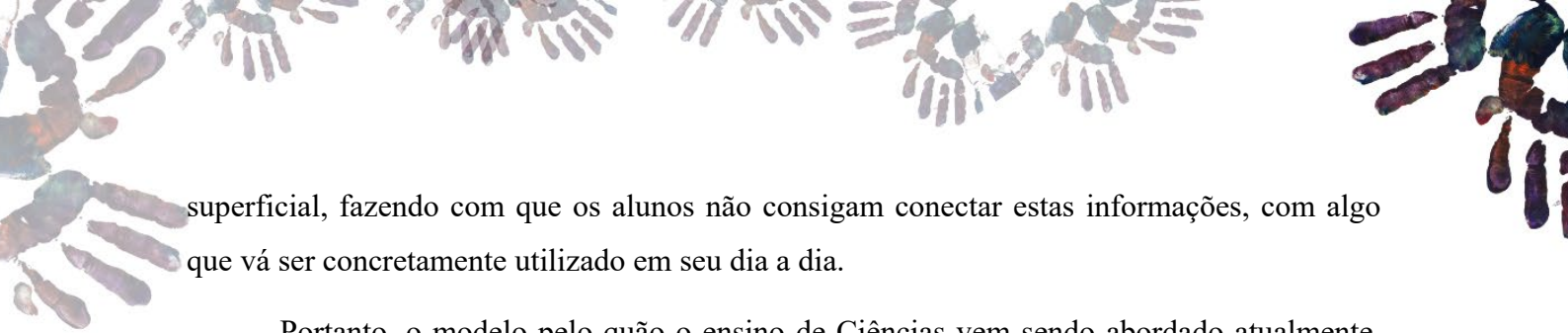
RESUMO

O ensino de ciências na rede fundamental, geralmente acontece de forma conteudista e longe da realidade vivida pelos alunos em seu cotidiano, dificultando assim, a aprendizagem e distanciando o interesse do aluno pela disciplina. A partir disso, a experimentação no ensino de ciências surge como estratégia metodológica com grande potencial para superar essa problemática, onde o presente estudo tem como objetivo caracterizar os experimentos desenvolvidos no Programa de apoio a formação e ensino – PROAFE no município de Campina grande, que surge como um programa que busca apoiar e intervir tanto no processo de ensino-aprendizagem, quanto na formação dos professores, na perspectiva de transformar o contexto através de aulas experimentais. Buscando elucidar as praticas desenvolvida por cada um dos docentes em formação do curso em ciências biológicas, segundo a perspectiva da abordagem da experimentação ilustrativa. Visando assim, oferecer aulas experimentais embasadas em alguns modelos da experimentoteca da UDSP, trazendo os conteúdos: solo (permeabilidade e degradação das rochas para a formação do solo). A pesquisa se desenvolveu em duas etapas, na descrição do programa e na descrição dos experimentos realizados no programa desde março de 2018 ate junho de 2019. Nessa perspectiva, percebemos que é fundamental estabelecer uma relação das aulas práticas com o conteúdo teórico abordado, e assim melhorar a qualidade de ensino básico, todavia, necessita ampliar a participação dos professores no programa como forma de aperfeiçoá-lo, pois o desafio para o ensino de Ciências no geral é desenvolver aulas que enfatizem a contextualização dos fenômenos a realidade dos alunos, unidos com a experimentação, e assim contribuam satisfatoriamente na qualidade do ensino básico.

Palavras-chave: Aulas experimentais, ensino-aprendizagem, PROAFE

INTRODUÇÃO

A educação em ciências vem nos últimos anos sofrendo uma rejeição nos últimos anos por parte dos alunos e também dos professores, que por muita das vezes as aulas são baseadas na memorização do conteúdo, onde caracteriza em uma breve concepção do conhecimento, seguida consequentemente pelo rápido esquecimento por parte dos alunos. As aulas se tornam mais repetitivas, além de se percebe que os conteúdos são muitas vezes abordados de maneira



superficial, fazendo com que os alunos não consigam conectar estas informações, com algo que vá ser concretamente utilizado em seu dia a dia.

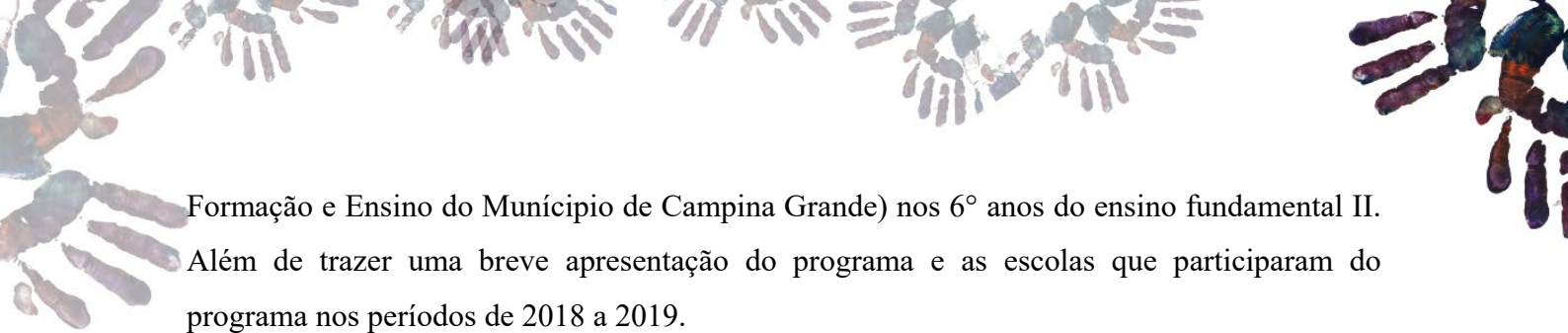
Portanto, o modelo pelo qual o ensino de Ciências vem sendo abordado atualmente, desperta o mínimo nos alunos o interesse pela busca do conhecimento, o que refletirá no cotidiano dos professores, pois é consequência das deficiências de sua formação inicial, e também por não serem instigados a buscar o aprimoramento das suas práticas, baseando somente em hábitos corriqueiros, onde tudo isso, acabam contribuindo para o descaso no processo de ensino e aprendizagem de Ciências.

Baseado nessa visão sobre ensino de ciências, o Programa de apoio à formação e ensino do município de Campina Grande (PROAFE), surge como um modelo de preparação de alunos em formação em licenciatura em biologia. Levando esses docentes a desenvolver práticas experimentais que auxiliam na aprendizagem de alunos de ensino fundamental II. Trazendo para a realidade dos professores uma postura reflexiva e investigativa, onde precisam de uma sequência lógica dos conteúdos/experimentos, e buscando sempre uma aplicação prática dos conceitos teóricos formulados, contribuindo para a construção da autonomia de pensamento e de ação dos envolvidos no processo.

Desse modo, a experimentação ocupou um papel essencial na consolidação das ciências naturais a partir do século XVII (GIODIAN, 1999). Arelada à experimentação se faz necessária uma metodologia de ensino não no sentido de evidenciar o que está sendo ensinado, mais sim, de forma que venha auxiliar no pensamento crítico do estudante. Onde a atividade experimental constitui um dos aspectos-chave do processo de ensino-aprendizagem de ciências. Visando que durante a experimentação passe a existir uma ligação entre o aluno com a vontade de aprender, despertando uma motivação mais acentuada, causando um progresso nos termos conceituais do aluno, CARRASCOSA E COLS (2006).

Assim sendo, este trabalho configura-se como uma importante ferramenta para área da educação básica no ensino fundamental, já que, nele se apresenta as estratégias desenvolvidas pelo programa para abordar conteúdos que fazem parte do processo de ensino de ciências como, o solo, as rochas e o sistema solar. Baseando os modelos experimentais na experimentoteca da UDSP, retirando de lá experimentos na formação do solo, e no conhecimento da permeabilidade do solo.

Portanto, o objetivo deste é caracterizar os experimentos trabalhados na área do ensino de ciências naturais nas atividades desenvolvidas pelo PROAFE (Programa de Apoio à



Formação e Ensino do Município de Campina Grande) nos 6º anos do ensino fundamental II. Além de trazer uma breve apresentação do programa e as escolas que participaram do programa nos períodos de 2018 a 2019.

METODOLOGIA

O trabalho será desenvolvido com base em uma pesquisa exploratória através do desenvolvimento dos experimentos realizados desde o fundamento do PROAFE até os dias atuais. A metodologia de desenvolvimento deste trabalho é dividida em duas etapas:

Etapa 1: Descrição do Programa (PROAFE).

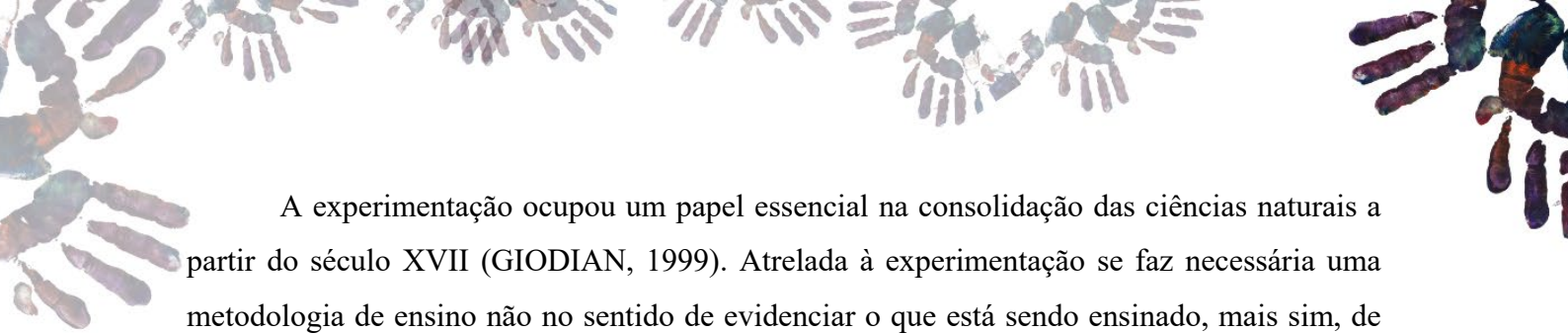
Etapa 2: Listagem das escolas municipais que participaram do programa 2018 e 2019.

Etapa 3: Apresentação de todos os experimentos realizados no PROAFE.

DESENVOLVIMENTO

A ação educativa acontece na relação educado/educando, mas é permeada pelo desejo incessante que aguça a curiosidade, que traz a dinâmica de aprender com significado, em que o educador saiba o que vai ensinar e, portanto, estimula o aluno a perguntar, a conhecer (SCHRAM E CARVALHO, 2007). A principal finalidade de qualquer estrutura educacional é promover a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano (PALANGANA, ISILDA; 2015 p.11). É de conhecimento dos professores de ciências formados e em processo de formação, que a experimentação venha despertar um forte interesse entre alunos de diversos níveis de escolarização. Pois a experimentação costuma possuir um caráter motivador, lúdico, essencialmente vinculado aos sentidos. Por outro lado, não é incomum ouvir de professores a afirmativa de que a experimentação aumenta a capacidade de aprendizado, pois funciona como meio de envolver o aluno nos temas em sala de aula. (GIORDIAN, 1999).

A Biologia, a Física e a Química, nem sempre foi objeto de ensino nas escolas. (KONDER, 1998), esse espaço só foi conquistado por consequência do status que adquiriram principalmente no último século, em função dos avanços e importantes invenções proporcionadas pelo seu desenvolvimento, provocando mudanças de mentalidades e práticas sociais (ROSA, 2005). Segundo CARMO e SCHIMIN (2008), o ensino de ciências difere de todos os outros por promover um interesse maior do educando, pois, esse campo o aluno se depara com informações e conhecimentos sobre todos os fenômenos que estão à sua volta (cotidiano), o que ajuda a despertar nos discentes um pensamento científico e crítico sobre o mundo e não um raciocínio meramente informativo e mecânico.



A experimentação ocupou um papel essencial na consolidação das ciências naturais a partir do século XVII (GIODIAN, 1999). Arelada à experimentação se faz necessária uma metodologia de ensino não no sentido de evidenciar o que está sendo ensinado, mais sim, de forma que venha auxiliar no pensamento crítico do estudante. Segundo CARRASCOSA E COLS (2006), a atividade experimental constitui um dos aspectos-chave do processo de ensino-aprendizagem de ciências. Desse modo, se espera que durante a experimentação passe a existir uma ligação entre o aluno com a vontade de aprender, despertando uma motivação mais acentuada, causando um progresso nos termos conceituais do aluno.

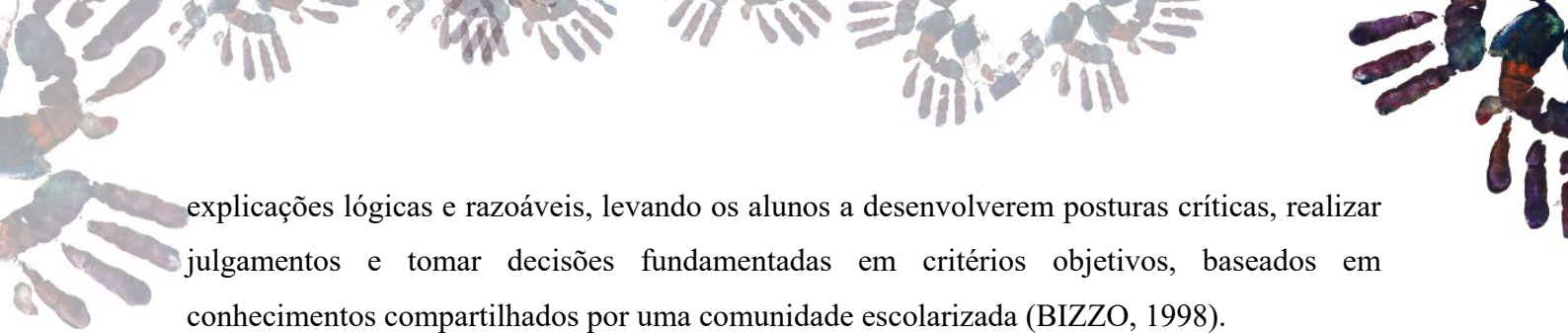
De modo geral, a experimentação pode ser abordada de duas formas: ilustrativa e investigativa (GIORDAN, 1999). A experimentação ilustrativa consiste em demonstrar conceitos discutidos anteriormente, sem muita problematização e discussão dos resultados experimentais. Já a experimentação investigativa, é aplicada anteriormente à discussão conceitual e visa obter informações que subsidiem a discussão, a reflexão, as ponderações e as explicações, de forma que o aluno compreenda não só os conceitos, mas a diferente forma de pensar e falar sobre o mundo por meio da ciência.

Nas atividades realizadas no programa de apoio a formação e ensino do município de campina grande (PROAFE), são abordados a experimentação ilustrativa. Onde os alunos da rede municipal de ensino discutem os termos conceituais em sala de aula, e quando são dirigidos ao programa, tem contato com a aula experimental de forma prática e reflexiva.

CONCLUSÃO

ETAPAS 1 – Descrição do Programa

O Programa de apoio á formação de educando e educadores do município de campina grande surgiu em 2014 com a finalidade de conciliar a formação dos alunos de licenciatura m Ciências biológica com os alunos do ensino fundamental II, trazendo experimentos baseados no modelo experimentoteca da UDSP. Fazendo os graduandos se despertarem para os desafios profissionais, visto que proporciona a vivência da prática docente, no campo de ensino experimental. Devido ao pensamento que trabalho prático é inquestionável na Ciência e deveria ocupar lugar central no seu ensino (SMITH, 1975), surge à experimentação, onde prepara e capacita o professor em formação, oferecendo-lhe a oportunidade de tornar suas aulas mais dinâmicas e prazerosas, objetivando o envolvimento do aluno nas atividades propostas. Além de ter como objetivo proporcionar aos estudantes a oportunidade de desenvolver capacidades que neles despertem a inquietação diante do desconhecido, buscando



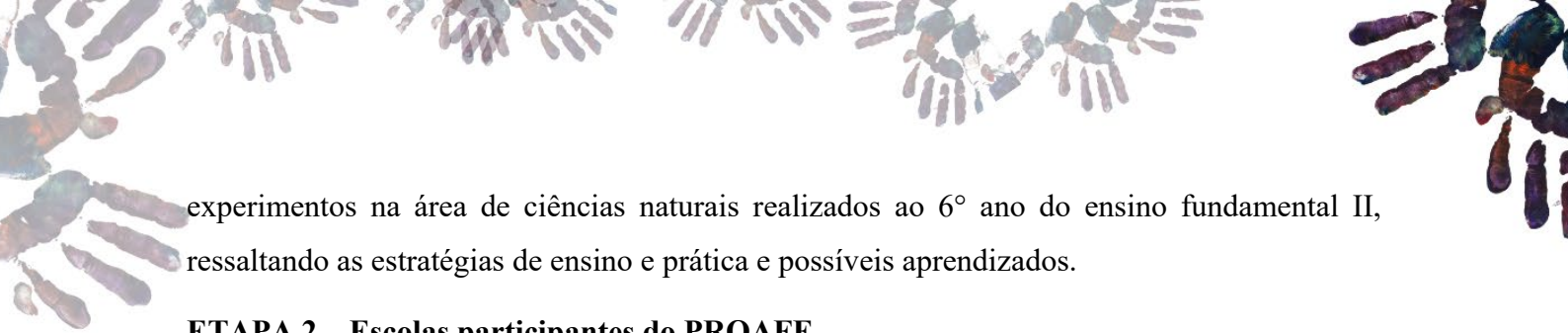
explicações lógicas e razoáveis, levando os alunos a desenvolverem posturas críticas, realizar julgamentos e tomar decisões fundamentadas em critérios objetivos, baseados em conhecimentos compartilhados por uma comunidade escolarizada (BIZZO, 1998).

Dentro do programa, os docentes da rede municipal de ensino de Campina Grande têm a oportunidade de aulas experimentais em laboratórios, onde podem vivenciar e praticar as atividades experimentais acompanhada dos conteúdos, vistos na escola de forma na maioria das situações somente teórica. Essa relação que une o teórico ao prático visa proporcionar aos professores e estudantes um ensino-aprendizagem mais satisfatória. Onde para que se possa haver a aprendizagem é preciso um processo de assimilação ativa que para ser efetivo necessita de atividades práticas em várias modalidades e exercícios, nos quais se pode verificar a consolidação e aplicação prática de conhecimentos e habilidades (LIBÂNEO, 1994). Desse modo, tanto os professores da rede municipal de ensino, quanto os professores em formação nos cursos de licenciatura em biologia, têm a oportunidade de aprender e/ou aperfeiçoar suas práticas pedagógicas através da observação e manipulação dos experimentos.

O programa de Apoio a Formação e ao Ensino do município de Campina Grande (PROAFE) é desenvolvido no Museu Vivo da Ciência e Tecnologia “Lynaldo Cavalcante” e, surge na necessidade de integrar os processos de formação docente e de capacitação dos professores para o ensino das Ciências Naturais na rede pública municipal, considerada a realidade em que as estratégias didático-pedagógicas não conseguem aproximar a realidade dos alunos e dos recursos didáticos que os professores dispõem para realização de suas aulas. O programa é desenvolvido por estudantes das Licenciaturas em Química, Física, Matemática e Ciências Biológicas da UEPB, os quais atuam como monitores realizando aulas práticas para alunos de escolas públicas do município.

As atividades experimentais e aulas de laboratório do PROAFE acontecem toda semana em três dias seguidos (de terças, quartas e as quintas), durante os turnos manhã e tarde, ao decorrer de todo o ano letivo, observando o calendário das escolas Municipais de Ensino. Todas as atividades realizadas no PROAFE são orientadas por professores da UEPB que atuam como coordenadores do projeto, sendo as atividades realizadas as docentes do 6º e 9º ano do ensino fundamental II das escolas municipais de Campina Grande.

Dentre desse contexto, este trabalho tem como objetivo caracterizar todos os experimentos realizados desde a fundação do programa até os dias atuais. Sendo, os



experimentos na área de ciências naturais realizados ao 6º ano do ensino fundamental II, ressaltando as estratégias de ensino e prática e possíveis aprendizados.

ETAPA 2 – Escolas participantes do PROAFE

O programa PROAFE no ano de 2018 iniciou em setembro, e encerrando em outubro de 2018, já em 2019 iniciou em abril se encerrando em maio de 2019, onde estudantes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UEPB atuaram no Programa desenvolvendo as experiências de laboratórios de acordo com o conteúdo programático das séries participantes do programa, sob a orientação do professor coordenador Osmundo Rocha Claudino, para os alunos e professores da Rede Municipal de Campina Grande, desenvolvendo as atividades no Museu Vivo da Ciência e Tecnologia, as atividades ocorrem nos turnos manhã e tarde.

As escolas municipais de Campina Grande-PB em parceria com o programa PROAFE no ano de 2018 são:

Escolas	Bairro / Rua
Henrique Guilhermino	Catolé de Zé Ferreira / Daniel Luís Rodrigues
Escola Maria das Vitórias	Das Cidades / Rua Goiana, 280
CEAI João Pereira de Assis	Catolé / Rua Manoel Alves de Oliveira
CEAI Elpídio de Almeida	Prata / Rua Duque de Caxias, 235
Frei Dagoberto	Alto Branco / Newton Estilac Leal
Escola Padre Antonino	Bodocongó / Rua Carlos Alberto de Sousa, 255

As escolas municipais de Campina Grande-PB em parceria com o programa PROAFE no ano de 2019 são:

Escolas	Bairro / Rua
Rotary Dr. Francisco Brasileiro	Santa Terezinha / Rua José Rodrigues de Lima, 80
Escola Maria das Vitórias	Bairro das Cidades / Rua Goiana, 280
CEAI João Pereira de Assis	Catolé / Rua Manoel Alves de Oliveira
CEAI Elpídio de Almeida	Prata / Rua Duque de Caxias, 235
Escola Advogado Otávio Amorim	Malvinas / Rua Frei Geraldo - Dep.



	Álvaro Gaudêncio
Escola Padre Antonino	Bodocongó / Rua Carlos Alberto de Sousa, 255
Escola Liliosa Barreto	Monte castelo / Rua Chile, 407

ETAPA 3 – Experimentos realizados no programa

Desde a fundação do programa foram ministrados quatro temas gerais de experimentos: O ar, a água, o solo e o sistema solar. Recentemente, no ano de 2019, o tema educação ambiental foi inserido mais um conteúdo dentro do programa. Os experimentos são voltados para coincidirem com os conteúdos ministrados na escola, e a partir do conhecimento que os alunos trazem de lá, são aprofundados no PROAFE.

As aulas ministradas no programa iniciam com uma aula expositiva e dialogada, visando resgatar os conhecimentos prévios dos alunos, para depois serem realizados os experimentos.

SOLO

O solo é um dos componentes dos sistemas terrestres naturais ou antropizados. Devido à sua influência sobre os ambientes e as sociedades é, evidentemente, um dos recursos naturais essenciais (RUELLAN, 1988) Segundo REICHARDT (1988), é necessário se estudar o solo, pois este é útil para que o ser humano produza alimentos e fibras, conserve os ecossistemas e aquíferos e construa estradas, edifícios e cidades. No PCR, dentro dos objetivos de ciências naturais, deve “identificar e compreender as relações entre solo, água e seres vivos nos fenômenos de escoamento da água, erosão e fertilidade dos solos, nos ambientes urbano e rural.” (MEC, 1997. p.57). Além que, por comparação identificam diferenças relativas à quantidade de areia, argila, matéria orgânica, maior ou menor permeabilidade, cobertura vegetal.

Dentro do conteúdo sobre o solo foram desenvolvidas duas atividades experimentais, que foram à permeabilidade do solo e decomposição/degradação das rochas para a formação do solo.



EXPERIMENTO 1 – Permeabilidade do solo

- **Introdução do experimento:**

Uma das propriedades do solo, importante para a agricultura, é a sua permeabilidade. A permeabilidade do solo é um dos atributos físicos mais importantes para indicar a qualidade do solo, sendo dependente da quantidade, continuidade e tamanho dos poros (Castro & Vieira, 1996; citados por Martins et al., 2002).

- **Objetivo do experimento:**

- Observar as diferentes formas de permeabilidade do solo, a partir das suas propriedades físicas (distribuição das partículas);
- Identificar os tipos de solos que contem nos funis a partir da coloração dos mesmos;
- Discutir as consequências da permeabilidade.

- **Materiais para realização do experimento:**

- Quatro tipos de solos (areia, argila, calcário e solo húmus);
- Água;
- Quatro Funis com filtros de papel;
- Oito Copinhos;

- **Etapas do procedimento do experimento:**

- Forre a carteira com folha de jornal;
- Coloque um funil sobre cada suporte;
- Dobre o papel de filtro em quatro, abra e forre o funil com ele;
- Usando a espátula, encha cada funil até a metade com um tipo de componente do solo;
- Coloque água até na marca do copinho e despeje vagarosamente e de sobre os componentes do solo de forma que toda a amostra fique umedecida;
- Aguarde até que a água seja totalmente absorvida;
- Encha de água os 4 copinhos e despeje-a vagarosamente e ao mesmo tempo nos funis.

- **Resultado do experimento:**

Após o final do experimento é feito questionamentos relacionados à exposição, como:

- Qual o nome dos solos em cada um dos recipientes?
 - Qual solo vai decantar primeiro?
 - Porque esse solo decantou primeiro?
- Porque existem solos com partículas diferentes?



Foto 1: Experimento de permeabilidade do solo
 Fonte: Ericlys Vasconcelos ,
 21/05/2019.



Foto 2: Experimento de permeabilidade do solo
 Fonte: Davi Sousa 11/09/2018.

EXPERIMENTO 2 – Decomposição/degradação de rochas para a formação dos solos

- **Introdução ao experimento:**

Um dos processos para a formação do solo consiste na degradação das rochas, em um processo chamado de intemperismo, (TOLEDO, M.C. M, 2009 p.7). Sendo assim, o experimento utilizado vem para simular esse processo de intemperismo.

- **Objetivo do experimento:**

Conhecer de forma prática sobre a formação do solo a partir da degradação das rochas;

- **Materiais para realização do experimento:**

- Fósforo

- 1 copo

- 1 pegador

- 1 lamparina

- 1 vidrinho de remédio vazio, trazido de casa.

- Água

- **Procedimentos do experimento:**

- Coloque a lamparina em sua mesa e acenda-a.

- Segure o vidrinho com o pegador e aqueça-o.

- A seguir, mergulhe-o rapidamente no copo com água fria.

- **Resultados do experimento:**

- Após o final do experimento é feito questionamentos relacionados à exposição, como:

- O que aconteceu com o vidrinho? Por quê?

- O que esta experiência tem a ver com as rochas?



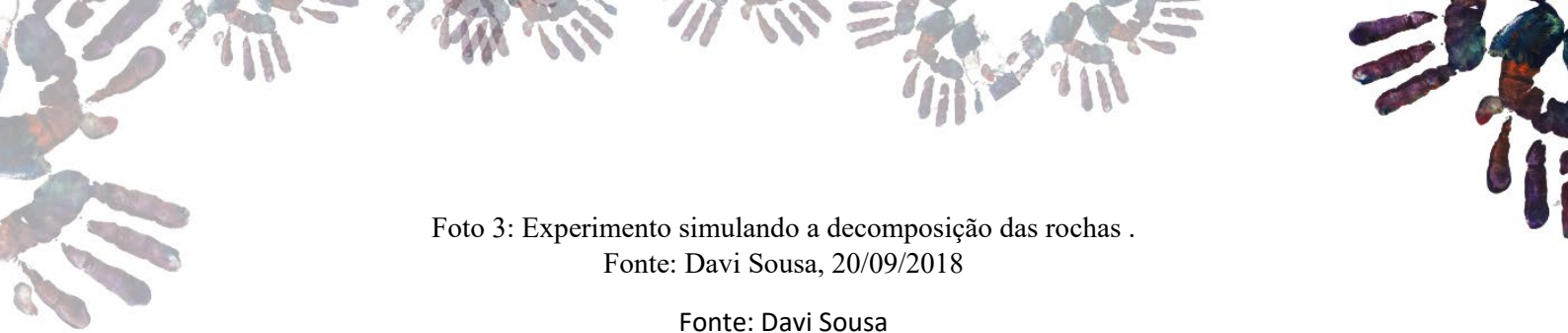


Foto 3: Experimento simulando a decomposição das rochas .
Fonte: Davi Sousa, 20/09/2018

Fonte: Davi Sousa

A ação do PROAFE visou êxito positivo deste programa de investimento com a Prefeitura Municipal de Campina Grande, que buscou e atendeu à qualidade do ensino na Rede Municipal de Campina Grande, estabelecendo uma ação direta com a UEPB, através da Pró-Reitoria de Extensão, cota 2018-2019 no sentido de contribuir com o sistema público de educação básica no município de Campina Grande, também favorecer diretamente as camadas mais carentes da população. O Programa de Apoio Formação a ao Ensino do Município de Campina Grande - PROAFE enfrentou alguns problemas nesta primeira etapa do ano, pois as turmas do as escolas tiveram contratmpos ao visitar o museu, por motivos de gestão da Escola e problemas com transporte, devido a isso tiveram alguns dias sem atividades no PROAFE.

Durante as atividades experimentais houve uma participação direta dos alunos, visto que o que era colocado por pelos monitores era correspondido de forma ativa por parte dos alunos, os quais demonstravam impolgação e interesse principalmente no que diz respeito a suas duvidas e curiosidades. Essa integração de conhecimentos auxilia no processo de ensino-aprendizagem, além de despertar a ampla visão critica dos alunos. E esse conhecimento adquirido é transmitido para a sociedade na formação e construção de cidadãos críticos, que conseguem visualizar a ciência em todo lugar. Com quatro anos de existência o PROAFE hoje é reconhecido na Educação, por ser um programa de conhecimentos e aprimoramentos, para os alunos do município como para os estudantes de licenciatura da UEPB.

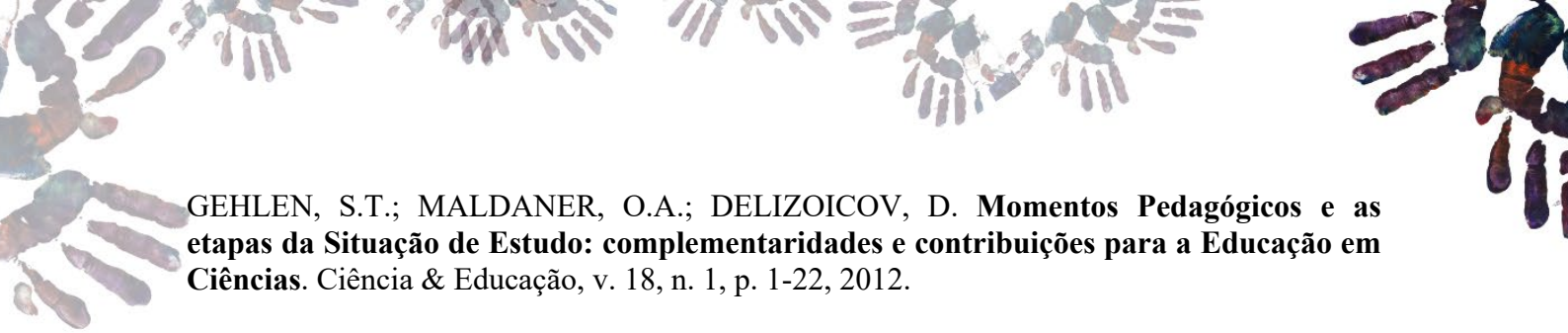
BIBLIOGRAFIA

BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difícil**. Ed. Ática, São Paulo, SP, 1998.144p.

CARRASCOSA, J.; Gil-Pérez, D.; Vilches, A. e Valdés, P. **Papel de la actividad experimental en la educación científica**. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 23, n. 2, p. 157-181, 2006

DELIZOICOV, D. **Problemas e Problematizações**. In: Pietrocola, M. (Org.). **Ensino de Física: Conteúdo, Metodologia e Epistemologia em uma Concepção Integradora**. Florianópolis: UFSC, p. 1-13, 2005.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.



GEHLEN, S.T.; MALDANER, O.A.; DELIZOICOV, D. **Momentos Pedagógicos e as etapas da Situação de Estudo: complementaridades e contribuições para a Educação em Ciências.** Ciência & Educação, v. 18, n. 1, p. 1-22, 2012.

MARTINS, S.G. et al. **Avaliação de atributos físicos de um latossolo vermelho distroférico sob diferentes povoamentos florestais.** Revista Cerne, Lavras, v.8, n.1, p.32-41, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **O processo de ensino na escola.** São Paulo: Cortez, 1994. P. 77-118

Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura)

REICHARDT, K. **Por que estudar o solo?** In: MONIZ, A. C.; FURLANI, A. M. C.; FURLANI, P. R.; FREITAS, S. S. (eds.). A responsabilidade social da ciência do solo. Campinas: Sociedade Brasileira de Ciência do Solo, 1988. p. 75-78.

RUELLAN, A. **Pedologia e desenvolvimento: a ciência do solo a serviço do desenvolvimento.** In: MONIZ, A. C.; FURLANI, A. M. C.; FURLANI, P. R.; FREITAS, S. S. (eds.) A responsabilidade social da ciência do solo. Campinas: Sociedade Brasileira de Ciência do Solo, 1988. p. 69-74.

SCHRAM, Sandra Cristina, CARVALHO, Marco Antônio Batista: **O PENSAR EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE: Para uma Pedagogia de mudanças.** 2007.

TOLEDO, M.C.M.; Cap 7 p.7 **Da rocha ao Solo – Intemperismo e pedogênese.** In: TEIXEIRA, W.; FAIRCHILD, T.R.; TOLEDO, M.C.M.; TAIOLI, F. Decifrando a Terra. 2ª ed. São Paulo: IBEP Editora Nacional-Conrad, 2009. 620p.



CAPÍTULO 14

CURRÍCULO E CULTURA: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA¹¹

Joaquina Ianca Miranda, Graduada de Pedagogia, UFPA

Renan Moura Cardoso, Graduando de Pedagogia, UFPA

Alberto Damasceno, Professor Titular, UFPA

RESUMO

Este artigo busca analisar a influência da cultura no currículo escolar. Para utilizou-se uma pesquisa do tipo bibliográfica. O texto inicia por falar da cultura e sua relação com o currículo, destacando o mesmo como um lugar de disputa (ARROYO, 2011) e de significação (SILVA, 1999). Em seguida, parte para o debate da Pedagogia Cultural (CORAZZA, 2004) e da importância de trazer o contexto do aluno para a escola. Conclui-se que existe uma multiplicidade cultural que deve ser incorporada no currículo escolar e que a escola não pode ser algo à parte do contexto social do aluno, e, por esse motivo, deve-se trabalhar essas representações culturais e sociais em sala de aula buscando um processo de aprendizagem mais significativo ao aluno.

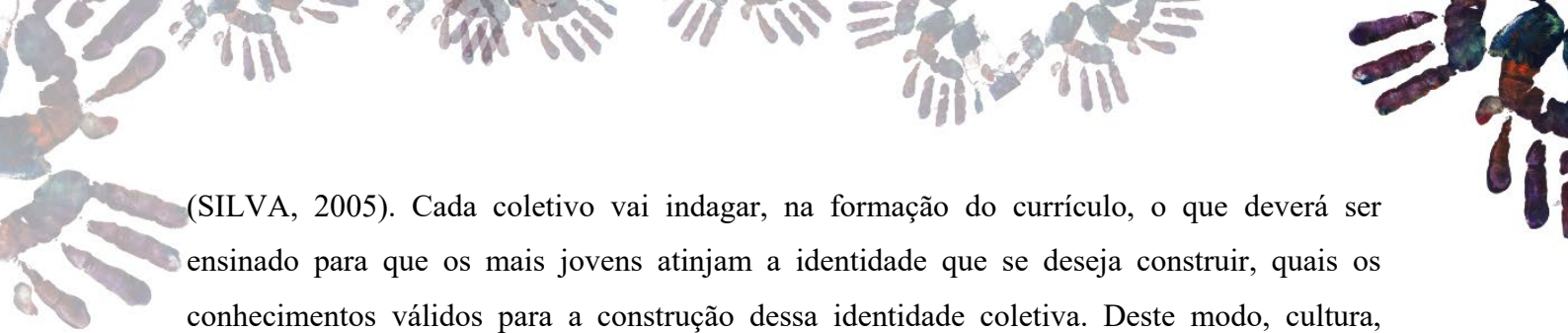
INTRODUÇÃO

Em linhas gerais, os autores apresentam o currículo como o resultado de um processo que envolve uma série de experiências de educação/instrução, envolvendo, planos pedagógicos, valores e métodos avaliativos, com o intuito de tornar a aprendizagem mais eficiente (TYLER, 1974; HAMILTON, 1992), que abarca as relações sociais e políticas (SILVA, 1999), e engloba fatores econômicos (APPLE, 2009).

Ao longo de toda a história o currículo foi, e continuará sendo, entendido de diversas formas. Porém, a visão de currículo como um instrumento na construção de um coletivo, seja ele majoritário ou minoritário, é intrínseca a quase todas as formas de se entender o currículo. Essa construção envolve um processo de seleção de conhecimentos, e por isto, é incabível dissociá-lo das relações sociais, políticas e culturais, pois o mesmo têm sua gênese nas relações sociais e culturais, e se liga a relações políticas e econômicas (GOODSON, 2001), estabelecendo uma relação entre poder e significação para produzir identidades (SILVA, 2005).

Cada grupo social têm em si uma ideia de homem e de mulher, na medida em que cada cultura quer construir uma identidade, formar um indivíduo socialmente adaptado. Essa identidade coletiva, que se constrói culturalmente, vai ser espelhada no currículo escolar

¹¹ Este trabalho é uma versão condensada do trabalho bibliográfico publicado pelos autores Miranda, Cardoso e Damasceno (2020).



(SILVA, 2005). Cada coletivo vai indagar, na formação do currículo, o que deverá ser ensinado para que os mais jovens atinjam a identidade que se deseja construir, quais os conhecimentos válidos para a construção dessa identidade coletiva. Deste modo, cultura, educação e currículo estão envolvidos no processo de transformação e formação da identidade e subjetividade.

Ao longo deste artigo buscamos esclarecer uma ligação entre currículo e cultura, e levantamos alguns questionamentos em torno desta relação: Um ensino que não leva em consideração o contexto histórico, cultural e social em que o aluno está inserido é válido para sua formação? A forma por meio da qual estamos ensinando não estaria fazendo da educação apenas mais uma ferramenta a limitar e padronizar as identidades dos alunos?

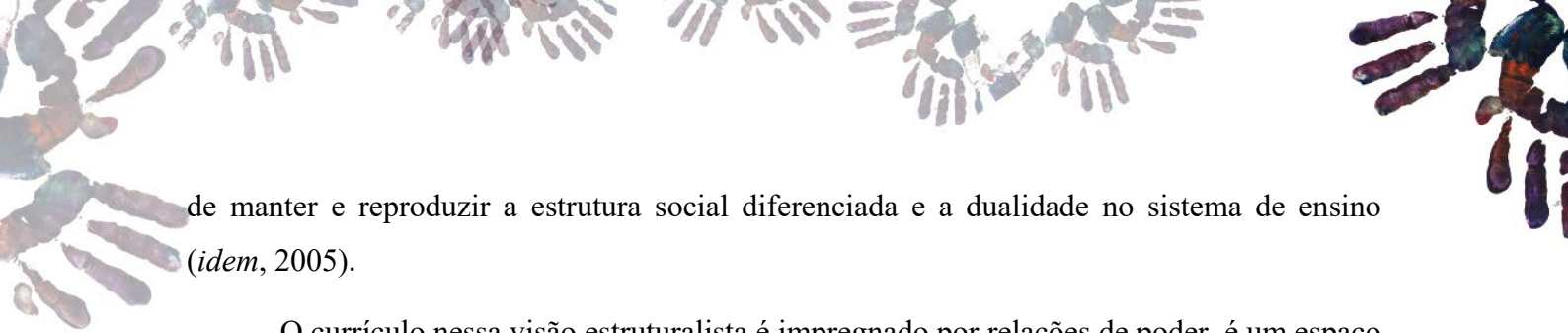
Para respondermos estas questões, partimos de uma pesquisa bibliográfica dividida em duas etapas: o levantamento bibliográfico e a articulação das leituras previstas. A primeira atividade desenvolvida partiu da definição dos objetivos da pesquisa: compreender os conceitos de currículo; identificar diferentes concepções de cultura; identificar os autores que se preocuparam com a relação entre currículo e cultura.

Concluído o levantamento bibliográfico inicial partimos para a estruturação da pesquisa. O primeiro passo foi a filtragem dos artigos e livros pesquisados, selecionando os mais adequados ao tema da pesquisa, e definindo os textos bases para esse artigo: Silva (1999, 2005); Lopes (2009); Arroyo (2011); Corazza (2004); Freire (2005); Paraizo (2005); e, Moreira & Candau (2007).

Iniciamos com o tópico acerca das principais concepções de currículo, seguindo para o tópico que aborda a relação da cultura e currículo, por fim, o tópico acerca da necessidade de incorporar o contexto social e cultural do aluno no currículo escolar para uma aprendizagem mais significativa.

O CURRÍCULO COMO LUGAR DE DISPUTA: A VISÃO ESTRUTURALISTA.

Com a corrente da teoria crítica, uma visão estruturalista marxiana, o currículo passa a ser reconhecido como mais que um mero mecanismo de transmissão de conhecimento e passa a ter a concepção de um currículo relacionado às estruturas econômicas e sociais (SILVA, 2005). Demonstrando a forma por meio da qual o modo de produção interfere na formação educacional e com que o ensino passa a se basear na demanda econômica. Desta forma, a educação e o controle sobre esta, é modulado com base na economia e na organização social, justificando o fato da educação das classes subalternas estar limitada à produção, como forma



de manter e reproduzir a estrutura social diferenciada e a dualidade no sistema de ensino (*idem*, 2005).

O currículo nessa visão estruturalista é impregnado por relações de poder, é um espaço simbólico normatizado, avaliável e seletivo, a ponto de ser necessária uma disputa para dominá-lo e dirigi-lo pela afirmação ou negação de ideias, pela inclusão ou exclusão de valores, ideais, para ser aceito, para ocupar, para pertencer (SILVA, 2005).

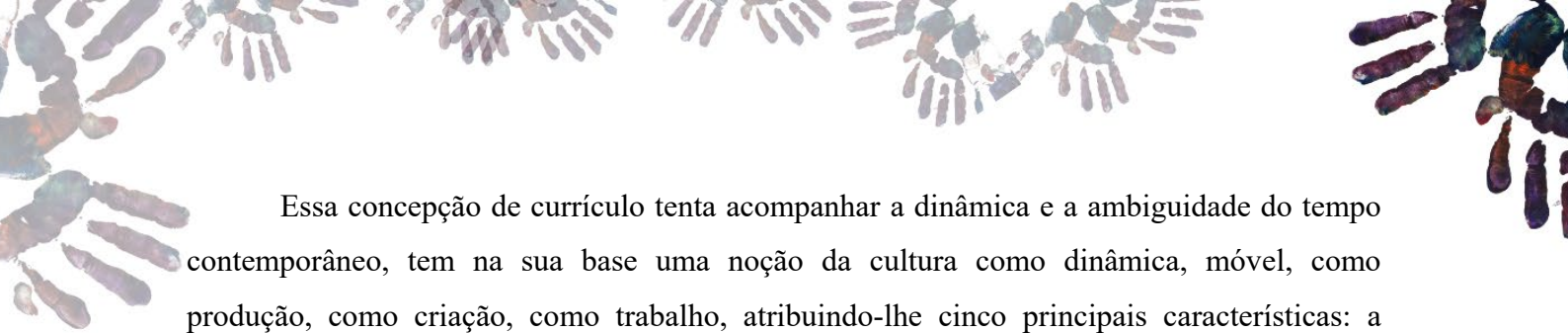
Essas disputas pela territorialização, desterritorialização ou mesmo reterritorialização deste espaço simbólico não são isoladas de outras disputas políticas (SILVA, 2005). Por isso, são possíveis diversas formas de pensar a educação e temos o currículo como um território político, que pode sofrer politicagem ou fazer política. É neste sentido que podemos inferir que o currículo confere autoridade e controle.

Se o currículo envolve todos esses processos ele os ultrapassa, sendo muito mais que um espaço de poder, passa a ser um documento formador de identidade (SILVA, 1999). Por este motivo, o currículo nunca será neutro, inocente e desinteressado na seleção de conhecimento.

O CURRÍCULO COMO PRÁTICA DE SIGNIFICAÇÃO: A VISÃO PÓS-ESTRUTURALISTA.

Entre as visões de currículo e de teoria curricular, é a pós-estruturalista que enfatiza o currículo como uma prática cultural e de significação. Paraíso (2005) realiza um mapa das teorias pós-críticas do currículo no Brasil, no período de maior intensificação teórica, de 1993 ao ano de 2001, e nos apresenta características comuns contidas no pensamento pós-crítico do currículo: o discurso acerca das relações de poder, mas indo além, um currículo que abarca representações culturais e práticas significativas; a influência forte de Michel Foucault, Deleuze e Derrida; dos estudos pós-estruturalistas, pós-modernistas, multiculturalistas e da diferença; um currículo problematizador que mostra a importância de criar, inventar e multiplicar.

Um dos principais autores nessa linha de pensamento é Tomaz Tadeu da Silva que ressalta uma grande mudança das teorias pós-críticas em relação as estruturalistas pois nessa nova visão o currículo deixa de ser apenas uma reprodução da hegemonia, e passa a ter papel no discurso da constituição do social, conseqüentemente, na cultura (SILVA, 1999).



Essa concepção de currículo tenta acompanhar a dinâmica e a ambiguidade do tempo contemporâneo, tem na sua base uma noção da cultura como dinâmica, móvel, como produção, como criação, como trabalho, atribuindo-lhe cinco principais características: a prática de significação; a prática produtiva; a sua compreensão como relação social; a relação de poder; e, a produção de identidades sociais (SILVA, 1999).

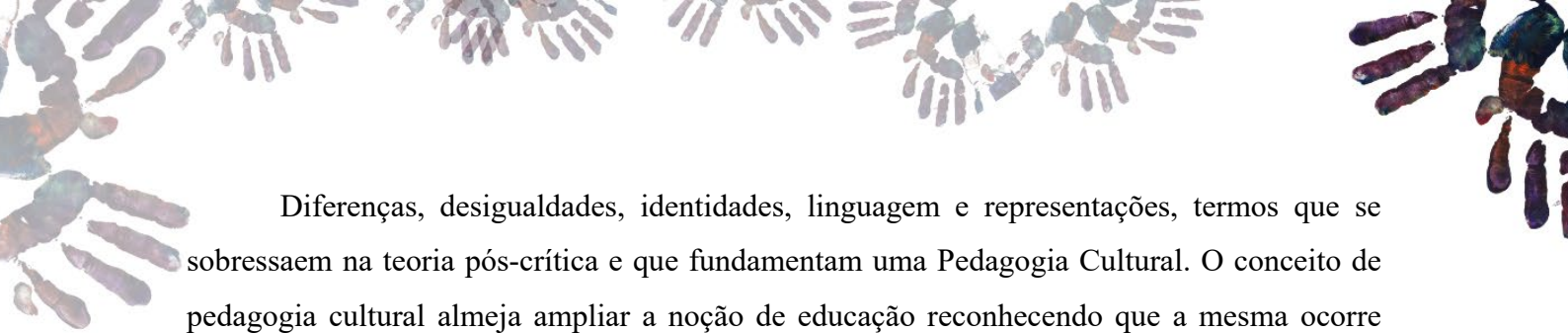
De acordo com Silva (1999), currículo e cultura se relacionam para produzir sentido e atribuir valores se tornando práticas de significação. Nessa perspectiva, os significados são resultados de um trabalho de significação da cultura que sofrem um complexo e indeterminado processo de transformação - são definidos, condensados, redefinidos, desdobrados, onde o currículo é um espaço de produção e de criação de significados, uma zona de produtividade vinculada ao meio social tornando o currículo uma relação social que produz identidades sociais (SILVA, 1999).

Uma das principais críticas dessa linha da teoria curricular é a afirmação da educação como mais que instrumento para a obtenção de metas econômicas compatíveis com interesses de uma minoria sobre uma maioria. A educação deve ser instrumento para a construção de uma sociedade mais justa e o currículo deve ser o local em que práticas de significação, identificação social e poder se entrecruzam para transformar e reformar o social e o educacional.

É por isso que, nessa perspectiva, o currículo deve estar no centro das reformas educacionais, passando a ser um “[...] empreendimento político” (SILVA, 1999, p. 29), o qual não há como evitar, deixando de se limitar a um instrumento de alienação e passando a ser, também, um instrumento de transformação.

PEDAGOGIA CULTURAL, CURRÍCULO E PRODUÇÃO DA DIFERENÇA: EM BUSCA DE UMA APRENDIZAGEM MAIS SIGNIFICATIVA.

Silva (1999) enfatiza que as identidades são definidas através de um processo de produção da diferença que é produzido no interior de práticas de significação - “sou o que o outro não é” - fazendo com que identidade e alteridade sejam processos inseparáveis. Para Silva (1999) a diferença é sempre um resultado - nunca definitivo - de um processo de construção de identidade e o currículo está no centro da formação de identidade, centralmente envolvido, assim como a cultura, naquilo que somos nos tornamos, naquilo que poderemos nos tornar. O currículo como cultura, produz, nos produz e produz diferença (*idem*, 1999).



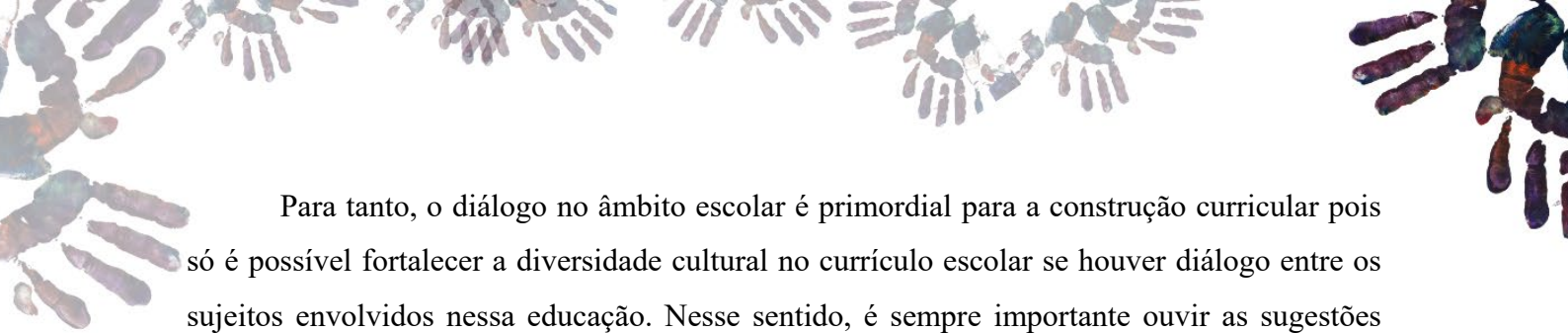
Diferenças, desigualdades, identidades, linguagem e representações, termos que se sobressaem na teoria pós-crítica e que fundamentam uma Pedagogia Cultural. O conceito de pedagogia cultural almeja ampliar a noção de educação reconhecendo que a mesma ocorre numa variedade de áreas sociais, incluindo, mas não se limitando à escola (STEINBERG; KINCHELOE, 2001).

Observa-se na pedagogia cultural, uma forma de aprendizagem em que o conhecimento passa a ser transmitido em diversos lugares, entre eles “[...] a sala de aula, o pátio, o ginásio de esportes, as ruas, as praças [...]” (CORAZZA, 2004, p.9). Nesse contexto, o educador passa a ser uma ferramenta de compreensão das culturas que o cercam, a prática pedagógica vai além das metodologias tradicionais, fazendo necessário que o docente obtenha o entendimento do contexto à sua volta, o contexto de cada aluno, para compreender e socializar informações e, por meio de um saber que considere a realidade de cada discente, ocorrendo assim “[...] o desafio de uma docência artística” (CORAZZA, 2004, p. 8) onde o professor aja a partir da diversidade cultural e se torna canal entre o conhecimento e aluno.

O currículo nesta Pedagogia deve despertar senso crítico e oportunizar aos alunos a chance de questionarem os tipos de culturas e ideias que lhes são apresentadas. Tendo essa pedagogia cultural um papel fundamental, cujo principal objetivo é “[...] a transformação da sociedade em instância menos injusta e mais coesa [...]” (CORAZZA, 2004, p.9).

O currículo, então, é reconhecido como de novas reconstruções para a educação, transformações, meio de resistência, de tomada de decisão e não mero transmissor de representações sociais. O currículo deve respeitar e aderir da forma mais ampla possível toda a diversidade que cada localidade/comunidade possui. A verdadeira educação que o currículo deveria almejar é aquela que considera diversos contextos, tanto os de dentro da escola, como os exteriores, considerar que tudo o que está ao redor pode influenciar no aprendizado do aluno.

Dessa forma, a escola se torna uma miscigenação de saberes, conhecimentos formais e informais, e passa a integrar as relações que permeiam a cultura e as relações sociais do meio social para tornar os processos de aprendizagem mais significativos, em busca de equidade e objetivando uma formação mais ampla de cada aluno como ator social. Daí ser essencial que a escola mostre a importância de cada saber na vida cotidiana dos alunos, como um conhecimento adquirido na sala de aula pode se fazer presente na sua vida cotidiana e por vezes servir de ferramenta de transformação de sua realidade social.



Para tanto, o diálogo no âmbito escolar é primordial para a construção curricular pois só é possível fortalecer a diversidade cultural no currículo escolar se houver diálogo entre os sujeitos envolvidos nessa educação. Nesse sentido, é sempre importante ouvir as sugestões dos estudantes, pais e comunidade em geral, e cabe aos professores não somente o papel de ensinar seus alunos como também, serem capazes de aprender com as experiências dos mesmos e saber transformar suas experiências em aprendizado.

Considerando os desafios dos tempos atuais, caracterizados pelo uso da tecnologia o currículo também precisa oferecer oportunidades, na área das tecnologias da informação, sem fazer uma hierarquização dos conhecimentos, mas buscando construir interdisciplinaridades. Os estudantes têm valores e ritmos de aprendizagem diferentes, o que torna necessário que a escola busque desenvolver métodos diferenciados de trabalho ,tendo em vista a inclusão de todos. É nessa perspectiva que defendemos o diálogo para uma construção coletiva de um currículo escolar.

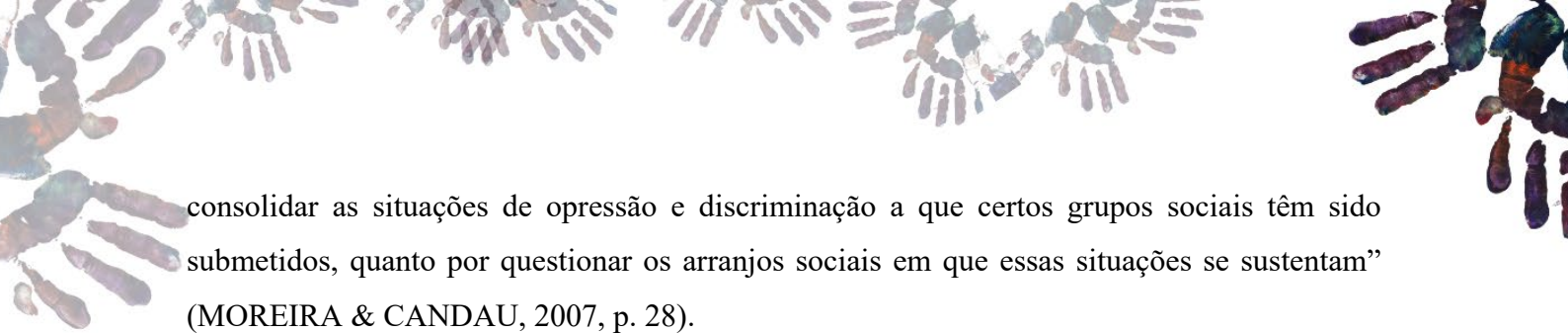
Freire (2005) define a dialogicidade como a essência da educação,

como o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que [...] negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito (p. 91).

É o diálogo que irá promover a inserção do indivíduo, ele é essencial não apenas a sala de aula, mas em todo âmbito escolar, pois o ponto primordial para que ele ocorra, é acreditarmos juntos que podemos transformar, pronunciarmos o mundo de maneira respeitosa e solidária, reconhecendo que somos diferentes mas não desiguais, conhecendo e abrindo portas para a diversidade, para o diferente, para o outro.

É preciso reconhecer que em um processo educacional baseado na “[...] integração e convivência, os sujeitos não perdem completamente suas concepções de mundo, tornando a convivência institucional um campo plural de manifestações e expressões [...]” (LOPES, 2009, p. 175-176). Ainda temos uma educação segregadora que é regida pelos interesses de uma hegemonia que por vezes representa a minoria, a distinção das educações baseada no gênero, raça, etnia, classe econômica e social.

Ainda experimentamos um currículo excludente que invisibiliza a diversidade de saberes que, não consegue enxergar a diversidade cultural e que finge ser neutro quando, na realidade, carrega na sua gênese a tarefa de significar e “[...] se evidenciam esforços tanto por



consolidar as situações de opressão e discriminação a que certos grupos sociais têm sido submetidos, quanto por questionar os arranjos sociais em que essas situações se sustentam” (MOREIRA & CANDAU, 2007, p. 28).

CONCLUSÃO

Se torna evidente que existe uma multiplicidade cultural que devem ser incorporadas no currículo escolar, a escola não pode ser algo a parte do contexto social do aluno pois a educação é um reflexo das relações sociais e culturais, e, por esse motivo, deve trabalhar essas relações que a influenciam na sala de aula, o currículo escolar deve integrar a cultura para tornar o processo de aprendizagem significativo ao aluno.

Conclui-se que, o currículo deve ir além da aprendizagem de conhecimentos específicos e considerar todas as formas de cultura na formação do sujeito, levando em conta o que está além dos padrões escolares pré estabelecidos, trazendo para sala de aula a cultura externa, a realidade de cada região. Possibilitando assim, a formação de indivíduos críticos que conhecem e podem intervir na resolução de problemas de sua realidade.

BIBLIOGRAFIA

APPLE, M. Foreword. In: TORRES, A. C. **Globalization and education**. collected essays on class, race, gender and the State. New York: Teacher College Press, 2009, pp. IX-XIX.

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, p. 99 -118, 2014.

CORAZZA, S. M. Currículo: artistagem de educadores culturais. **Currículo 2002: textos reflexivos**, São Paulo, v. 1, n.1, p. 08-10, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e terra, 42 ed. 2005.

GOODSON, I. **Currículo e mudança**. Porto: Porto Editora, 2001.

HAMILTON, D. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria e educação*, n. 6, 1992, p. 33-51.

LOPES, J. R. Antropologia, educação e condicionamentos culturais: pensando as mediações no processo de socialização escolar. *Educar em Revista*, v. 25, n. 33, p. 171-188, 2009.

MIRANDA, J. I. S.; CARDOSO, R. A. M.; DAMASCENO, A. F. Currículo e cultura: A necessidade de um currículo que vá além dos muros da escola/Curriculum and culture: The need for a curriculum that goes beyond the school walls. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 3, p. 14771-14786, 2020.



MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 01-48, 2007.

PARAÍSO, M. A. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. **Educação & Realidade**, v. 30, n. 1, p. 67-82, 2005.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2. ed., 2005.

SILVA, T. T. O currículo como prática de significação. In: _____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, cap. 1, p. 7-29.

STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. (Orgs.). **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.



CAPÍTULO 15

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NA FORMAÇÃO DOCENTE NOS SERTÕES DE CRATEÚS

Maria Letícia Veras Barros, Graduanda no Curso de Licenciatura em Matemática, IFCE/Campus Crateús

Antônia Alana Claudino Sousa, Graduanda no Curso de Licenciatura em Matemática, IFCE/Campus Crateús

Jaiane Araujo de Oliveira, Prof^ª. Dra do IFCE/Campus Crateús

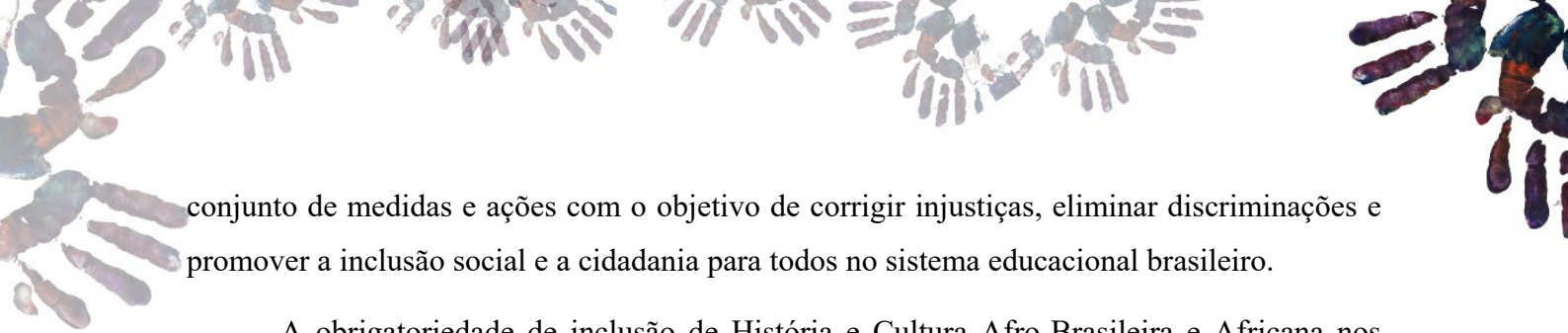
RESUMO

As comunidades quilombolas carregam em seu contexto histórico-social marcas de racismo, violência, repressão e, além disso, possuem pouco espaço e visibilidade nos espaços escolares, nas políticas públicas, assim como na produção científica no que se refere à valorização de sua cultura, identidade, costumes e saberes. Este trabalho tem o objetivo de refletir e problematizar como a construção do conhecimento, da identidade e da cultura quilombola tem sido trabalhada e inserida na formação docente e na gestão das escolas. Além disso, fazer uma análise do processo pelo qual o currículo Escolar Quilombola deve ser submetido, para que chegue à escola trazendo de fato as características próprias dessa comunidade. Através de discussões geradas em sala de aula pela disciplina de Currículo e Programas do curso de Licenciatura em Matemática e por meio de pesquisas bibliográficas, nesta pesquisa foi estabelecido um paralelo com o currículo da escola regular tradicional com tudo o que já foi citado, chegando assim à conclusão de que nada vale ofertar uma educação para a comunidade quilombola aos moldes europeus, mas que há a necessidade da inserção de um ensino da Escola Quilombola sem negar suas experiências, marcas, crenças e valores.

Palavras-chave: Escola Quilombola; Currículo Escolar; Formação Docente.

INTRODUÇÃO

Este artigo se insere no universo que aborda e problematiza o currículo escolar, mais especificamente, estabelece uma análise crítica ao currículo ofertado para as comunidades quilombolas, estabelecendo uma comparação paralela à escola tradicional. Nesse sentido, o presente estudo tem a pretensão de discutir, por meio do contexto histórico-social, o que são de fato os quilombos, como as políticas educacionais tem reconhecido os povos quilombolas, o acesso a educação tem fortalecido sua cultura, a identidade, os costumes e a resistência desse grupo social. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação (DCNs) de 2003, estabelece a partir da lei 10.639/2003 a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Trata-se de um

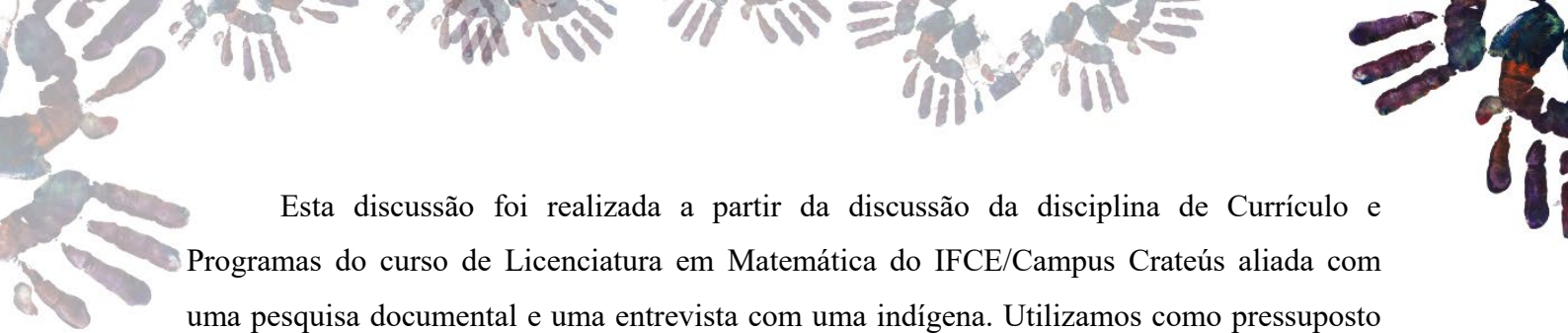


conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro.

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros. É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano. No esforço de desenvolver este debate, nossas reflexões se alicerçam a partir da realidade das escolas quilombolas do estado do Ceará, especialmente a partir da experiência do município de Crateús, a partir de uma entrevista estruturada com uma universitária remanescente quilombola residente na cidade de Crateús, interior do estado do Ceará que aponta questões importantes para o desenvolvimento deste trabalho.

Sabe-se que os quilombos fazem parte da história brasileira, mas pouco se discute sobre estes e por este motivo, há uma visão unilateral e colonial diante da sua real definição. Mas quem são de fato? Antes de tudo, pode-se defini-los como um movimento social, uma vez que resistem à todo movimento de repressão sob o regime de escravidão e exclusão dos negros. Para tanto, lutam desde muito antes pelo seu espaço na sociedade e a garantia dos seus direitos. Sendo reconhecidos como uma comunidade somente pela constituição de 1988, outras leis também vão garantindo sua inserção na educação e nos currículos. Mas o que embasa esta pesquisa de fato são os seguintes questionamentos: a) o currículo escolar hoje dá conta de, sem mudanças estruturais responder aos desafios que toda esta população sofre? Sendo estes, de exclusão, perda de identidade cultural, preconceitos, falta de integração à toda sociedade brasileira, dentre outros. E, b) como trazer para o contexto escolar a cultura de uma população que historicamente foi invisibilizada sem estereotipá-la ainda mais?

Será que somente instituir projetos de leis para as escolas é o suficiente para o estudo desta cultura? Certamente não. É lógico que tudo isso é essencial, necessário, para a inserção e reconhecimento deste movimento na sociedade brasileira, mas sem uma formação continuada para os professores, ou até mesmo, priorizando sempre uma visão eurocêntrica na educação, os estereótipos, o preconceito sempre existirão. Por isso a importância de uma visibilidade maior para este assunto.



Esta discussão foi realizada a partir da discussão da disciplina de Currículo e Programas do curso de Licenciatura em Matemática do IFCE/Campus Crateús aliada com uma pesquisa documental e uma entrevista com uma indígena. Utilizamos como pressuposto metodológico a pesquisa qualitativa, por permitir a utilização de técnicas que possibilitam o reconhecimento da subjetividade dos envolvidos como parte integrante da realidade social investigada, “trazendo para o interior das análises o indissociável imbricamento entre subjetivo e objetivo, entre atores sociais e investigadores, entre fatos e significados, entre estruturas e representações” (MINAYO, 2010, p. 60)

Durante o trabalho realizamos também uma entrevista com uma indígena o que possibilitou compreender melhor algumas questões mais específicas da condição indígena

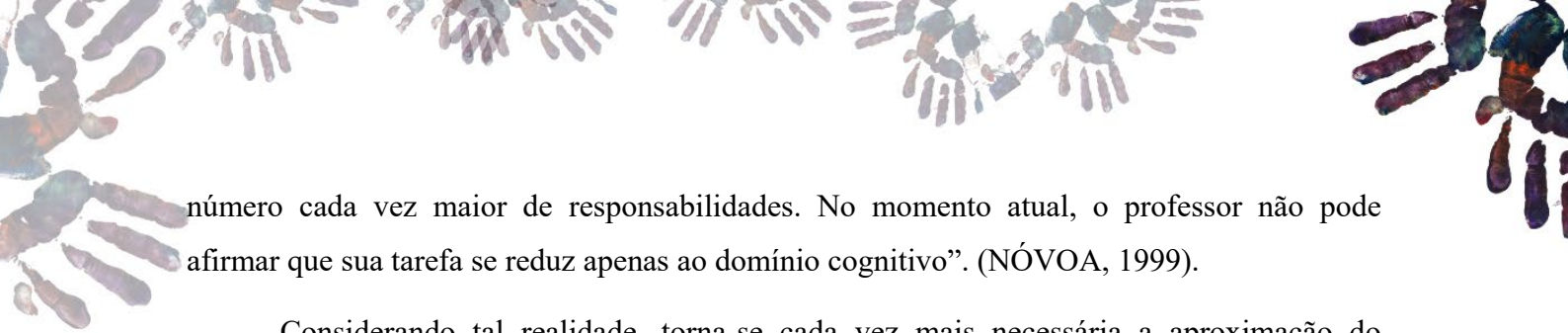
Compreendo que toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para o outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é um encontro, uma interação, uma troca de ideias e significados, em que várias realidades e percepções são descobertas, exploradas e desenvolvidas. (ALMEIDA, 2016, p. 186).

A pesquisa anuncia a necessidade de uma educação e um currículo diferenciado para este grupo, com professores qualificados, comprometidos com a diversidade, que reforcem em sua prática a necessidade do reconhecimento da identidade e cultura quilombola, feita com os povos, a partir dos seus saberes.

Os estudos teóricos, as reflexões realizadas de forma coletiva em sala nos possibilitaram compreender que é necessário uma educação e um currículo diferenciado para este povo, com professores especializados que busquem a afirmação da identidade negra e de toda sua cultura, que forneçam a concepção de educação quilombola com e para os quilombolas e que abranjam estratégias para o envolvimento e a oferta de oportunidades de direito e igualitária para estes. E a partir disso, é questionado o dever da escola, uma vez que esta necessita tratar dos conflitos que envolvem essa comunidade, do silêncio imposto a esses, a grande taxa de analfabetismo, das tensões ocasionadas pelo racismo, assim como também as dificuldades enfrentadas na conquista dos seus espaços territoriais, dentre outros aspectos que não são dissociados da população quilombola.

DESENVOLVIMENTO

A grande expansão do acesso à educação coloca em debate a formação de professores que atenda e compreenda os desafios da contemporaneidade. “Há um autêntico processo histórico de aumento das exigências que se fazem ao professor, pedindo-lhe que assuma um



número cada vez maior de responsabilidades. No momento atual, o professor não pode afirmar que sua tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo”. (NÓVOA, 1999).

Considerando tal realidade, torna-se cada vez mais necessária a aproximação do docente com outras e diversas realidades para que a eles tenha oportunidades de investigação, conhecimento e análise da realidade em que irão atuar. Para aqueles que já atuam, esse é um momento privilegiado para conhecer outras circunstâncias do trabalho pedagógico que envolve seus pares.

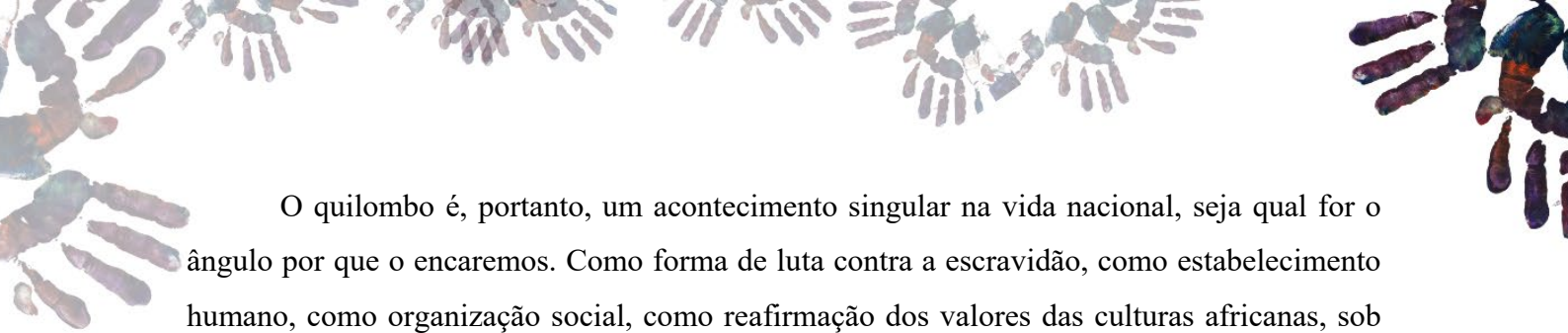
Este conhecimento não é formado apenas na experiência concreta do sujeito em particular, podendo ser nutrido pela ‘cultura objetiva’, ou seja, as teorias da educação, de modo a possibilitar aos professores trazê-los para as situações concretas, configurando seu acervo de experiência ‘teórico-prático’ em constante processo de re-elaboração.

Nessa perspectiva, Tardif (2002) ressalta que a prática docente integra diferentes saberes, sendo essencial que se estabeleçam múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes, pois, como uma condição para a prática docente, precisam “*dominar, integrar e mobilizar tais saberes*” (TARDIF, 2002).

O autor define o saber docente “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da (1) formação profissional e de (2) saberes disciplinares, (3) curriculares e (4) experienciais” (TARDIF, 2002). Nessa perspectiva, os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas do ser humano. Tardif (2002), valoriza a pluralidade e a heterogeneidade do saber docente, destacando a importância dos saberes da experiência.

De acordo com o Conselho Ultramarino, órgão responsável pelo controle central da colônia, definiu o quilombo como “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenha ranchos levantados nem se achem pilões neles” (MOURA, 1988, p.16).

Para compreender o campo semântico do termo quilombo, surgindo da ideia de refúgio de negros escravos fugitivos e vai até a prática de resistência da cultura afro-brasileira nos dias atuais, que se impõe contra toda forma de discriminação racial e de dominação cultural, é preciso traçar o seu percurso histórico conceitual. (LANCHERT e OLIVEIRA, 2013, p. 3)



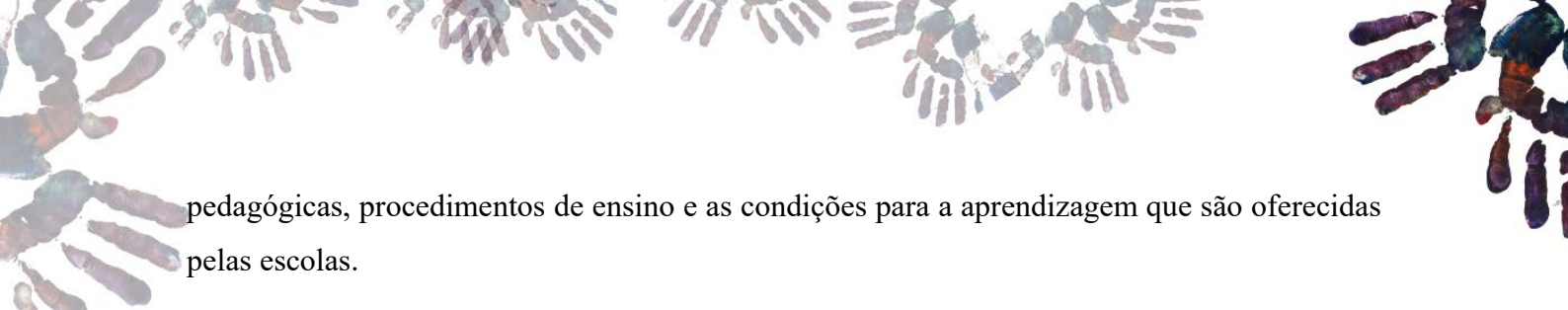
O quilombo é, portanto, um acontecimento singular na vida nacional, seja qual for o ângulo por que o encaremos. Como forma de luta contra a escravidão, como estabelecimento humano, como organização social, como reafirmação dos valores das culturas africanas, sob todos estes aspectos o quilombo revela-se como um fato novo, único, peculiar, uma síntese dialética (CARNEIRO,1988, p.14).

Nunes, 2016, discute o fato de que os quilombos trazem um caráter mais específico em meio à sociedade brasileira, uma vez que estes são os mais excluídos das políticas destinadas à atenuação da pobreza, do isolamento e da segregação. Ou seja, este é um povo desprivilegiado quanto às oportunidades no âmbito político, social, produtivo, educacional, dentre outros. Por conseguinte, quando o movimento quilombola reivindica uma educação diferenciada, o que eles querem de fato é a construção de uma educação mais humanizada, atrelada aos seus interesses pessoais, que contenha no seu currículo escolar arranjos que tratem de suas terras, de suas culturas, com uma natureza social, econômica e histórica que os caracterizam.

Silva (2012), Souza (2008) e no que diz respeito à educação escolar Faibani e Santos (2012), Nunes (2006 a, 2006 b, 2012, 2014) fazem uma análise cronológica do modo como a resistência quilombola estabeleceu uma pauta e juntamente a esta, ações políticas em torno de um território que ao não prescindir de uma educação que se forja no conjunto das ininterruptas experiências de resistência e luta em espaços urbanos e rurais - a educação quilombola, reivindica uma educação formal que se aproprie destas e no diálogo com outras formas de conhecimento reinvente pedagogias e didáticas que incidam sobre novos arranjos societários, sobre o desenvolvimento de tecnologias e dinamize concepções de ciência e científico que justifiquem a quais fins sociais se destinam. (NUNES, 2016, p. 111)

Mediante o exposto e para que seja compreendido o porquê de toda a resistência e luta do povo quilombola para a garantia dos seus direitos a uma educação básica de qualidade, observe que a situação destes, de acordo com a Unicef, é de que cerca de 31,5% das crianças nunca frequentaram a escola, por falta ou dificuldade de acesso e ainda que estejam matriculados e tenham acesso, as construções existentes são precárias, com sua estrutura muitas vezes de palha ou de pau a pique, além da falta de capacitação dos profissionais e de um currículo adequado.

As Leis 9.396/96 de Diretrizes e Bases da Educação e 10.639/2000 estabelecem a obrigatoriedade de ensino da cultura Afro-brasileira e Africana na educação Básica. No que diz respeito ao ensino, estabeleceu-se a sua obrigatoriedade com a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996. O Art. 26A da referida Lei, estabelece não só a inclusão de conteúdos, como também exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais,



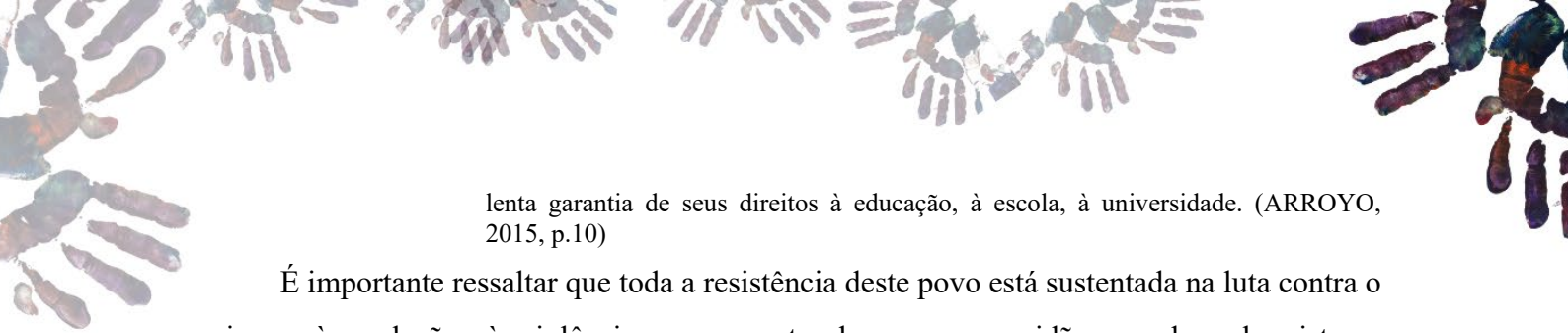
pedagógicas, procedimentos de ensino e as condições para a aprendizagem que são oferecidas pelas escolas.

Foi na Conferência Nacional de Educação -CONAE-, em 2001, que ficou decidido que haveria a inclusão da Educação Escolar Quilombola como modalidade da Educação Básica no Parecer CNE/CEB 07/2010 e na Resolução CNE/CEB 04/2010, mas apenas em 2010 definiu-se que essa educação é responsabilidade do governo federal, estadual e municipal. Estes, portanto, devem garantir a criação de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação das suas respectivas lideranças, assegurar alimentação e espaços adequados de acordo com a sua cultura, promover e garantir formação específica aos profissionais e participação dos representantes quilombolas em seus conselhos, instituir o PNE Quilombola e assegurar que as atividades docentes sejam realizadas por professores oriundos das comunidades quilombolas.

Em 2011, o Conselho Nacional de Educação – CNE - através da Câmara de Educação Básica – CEB - iniciou o processo de elaboração do currículo, que tem como finalidade orientar as unidades escolares a fim de colocar em prática a Educação Escolar Quilombola, conforme as reivindicações dos remanescentes. Para isso foram realizados seminários nacionais e regionais e audiências públicas no Maranhão, na Bahia e em Brasília, com o objetivo de construir as Diretrizes Curriculares referentes às necessidades requisitadas. Ainda que haja discussões e estudos pertinentes para tal, há um despreparo dos órgãos municipais e estaduais para a efetivação e implantação das políticas públicas referente aos quilombolas, o que torna enfático os maiores obstáculos encontrados para a efetivação: o desconhecimento e desvalorização da cultura dos movimentos.

Diante disso, o questionamento levantado, apesar de sua obviedade, traz consigo o embasamento deste trabalho: com toda a resistência cravada pelos quilombolas com o intuito de manter sua cultura, toda a sua identidade característica, as crenças, além de toda luta pelo seu direito à terra, todos esses aspectos citados os diferenciam de qualquer outro povo, então será que pensar a educação para estes, possui o mesmo sentido de pensar a educação para as comunidades urbanas? Um currículo para a Educação Quilombola deve ser tal e qual ao da Escola Tradicional? Se sim, carregará o grande peso do eurocentrismo e capitalismo implantados no tradicionalismo?

O sistema e as identidades escolares “foram tendo como referentes os seus destinatários, os trabalhadores, os pobres, os camponeses, os negros, mas pensados e alocados como inferiores no padrão de poder-saber”, por isso, “a histórica visão negativa desses coletivos e de seus filhos e filhas marcaram e continuam marcando a



lenta garantia de seus direitos à educação, à escola, à universidade. (ARROYO, 2015, p.10)

É importante ressaltar que toda a resistência deste povo está sustentada na luta contra o racismo, à exclusão, à violência consequente de uma escravidão gerada pelo sistema capitalista colonialista, dentre tantos outros. Assim, estes estão imersos em contradições no âmbito do conhecimento. O grande percentual de evasões, reprovações refletem a falta de pertencimento por parte dos alunos à escola, uma vez que relatam o ganho de conhecimento mais relacionado às experiências práticas fora da escola, do que no conteúdo pragmático escolar, com o intuito de uma formação essencialmente tecnicista.

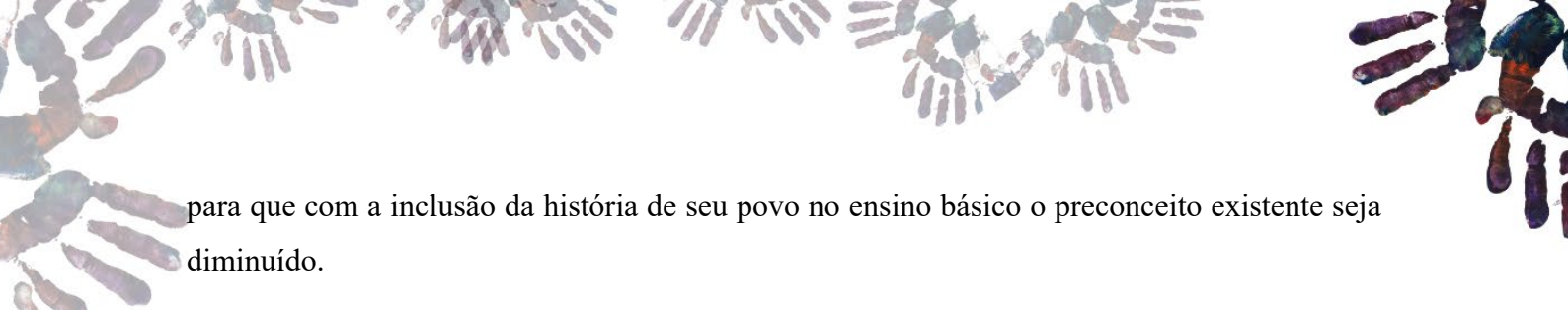
Na entrevista realizada com a aluna do curso de geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE) - *Campus* Crateús, Clarisse da Silva Oliveira, pertencente à comunidade quilombola presente no município de Crateús, especificamente no distrito de Queimadas, foram realizadas um total de dez perguntas, desde a sua naturalidade até seu ingresso no ensino superior.

Clarisse é natural de Crateús e afirma que em sua comunidade não há uma unidade básica de ensino que atenda especificamente o povo quilombola, que trate da sua cultura, sua história, seu estilo de vida. A aluna afirma também que, estudando na escola regular, por diversas vezes sofreu algum tipo de rejeição por ser remanescente quilombola.

Já no ensino superior ela relata não ter usado sistema de cotas, pois não possuía domínio sobre o método utilizado para as inscrições. Mesmo como discente do Instituto, Clarisse afirma que no início alguns tinham olhares preconceituosos com relação à ela e sua história, mas tudo mudou quando passaram a ter conhecimento sobre a sua comunidade a partir da convivência e do compartilhamento de informações que ela faz com os demais.

Veja que com um simples relato de uma estudante remanescente quilombola há traços e reflexos de tudo o que já foi discutido. Seja na dificuldade enfrentada na escola regular, a falta de uma escola específica para eles, assim como também ao pouco conhecimento disponibilizado aos próprios membros do movimento sobre sua história. O que permite concluir sobre a desvalorização, as oportunidades e os privilégios escassos para estes.

Nesta mesma entrevista, a aluna também relata que na comunidade quilombola na qual foi criada não dispõe de nenhuma unidade básica de ensino que atenda às necessidades históricas e culturais do seu povo, sendo estas informações transmitidas através de histórias contadas pelos mais velhos. A aluna cita também o fato de que desde 2006, sua comunidade luta pelo direito primordialmente das terras, como também, de uma educação de qualidade,



para que com a inclusão da história de seu povo no ensino básico o preconceito existente seja diminuído.

Dentro do contexto escolar, percebe-se que o currículo é o alicerce, o norte a ser seguido para que escola e o professor organizem de forma correta e coerente o que os alunos verão em sala de aula. Para que este currículo supra as necessidades da Educação Quilombola é necessário que a sua elaboração seja realizada em conjunto com representantes de cada comunidade, respeitando as particularidades da história de cada grupo, seu estilo de vida e ainda, a sua alimentação. Visto que cada comunidade tem suas peculiaridades, cada uma delas tem necessidade de um currículo específico, e analisando a postura de estados e municípios, há um desconhecimento dessas realidades, existe uma precariedade no ensino.

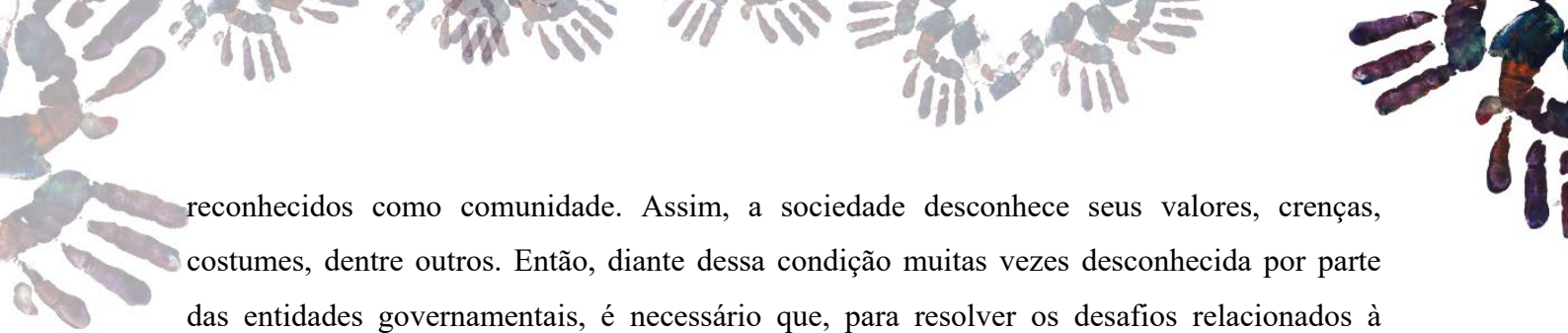
Em suma, é clara a grande importância de todas as leis já citadas acima, uma vez que todas trazem os resultados das lutas, mortes, do desejo de manter a cultura e garantir os seus direitos. Entretanto, para que tal condição necessária seja suficiente para que haja a disponibilização de oportunidades igualitárias, deve-se discutir sobre uma formação especializada para professores, investimentos nas escolas quilombolas já existentes e uma mudança eficaz no currículo de ensino, a fim de que as taxas de abandonos escolares sejam diminuídas com a atribuição da educação ao sentimento de pertença.

A busca incessante por resultados de uma sociedade de ensino capitalista não atenta-se à priorização da aquisição de conhecimento por meio das experiências ou muito menos do ensino humanista. A negação da identidade, o ensino distorcido por meio de “verdades” eurocêntricas e a capacitação de estudantes para o mercado de trabalho estão enraizados nas instituições de ensino.

Portanto, uma visão colonialista, preconceituosa e excludente não será criada sobre tais remanescentes se houver investimento, por parte do Governo, para a formação da gestão escolar e do núcleo de professores sobre a história e cultura, além das questões e problemas característicos enfrentados por este povo já discutidos neste presente trabalho. Torna-se fundamental também uma mudança na estrutura física de inúmeras escolas destinadas a esses alunos, uma vez que os dados mostram a evidente precariedade estampada nas salas de aula, um dos estopins ao abandono escolar.

CONCLUSÃO

A questão social no qual os remanescentes quilombolas estão inseridos está desvalorizada até a atualidade, mesmo com a constituição de 1988 garantindo que estes são



reconhecidos como comunidade. Assim, a sociedade desconhece seus valores, crenças, costumes, dentre outros. Então, diante dessa condição muitas vezes desconhecida por parte das entidades governamentais, é necessário que, para resolver os desafios relacionados à educação quilombola haja uma valorização étnico-racial, garantindo direitos e as oportunidades igualitárias para os mesmos.

Pensando desta forma, é preciso que representantes do governo, tanto federais, estaduais e municipais, quanto remanescentes, estabeleçam um diálogo aberto para a elaboração de um currículo específico para a Educação Quilombola que respeite o que foi estabelecido pela CONAE, CNE e CEB além das peculiaridades de cada comunidade. Para que a história seja trabalhada de forma correta e coerente dentro das unidades de ensino, é preciso que ao invés de ser trabalhada com o olhar eurocêntrico, seja exposta de acordo com o olhar dos remanescentes quilombolas, e para que isto seja efetivado, é importante que os professores sejam oriundos das comunidades ou possuam formação continuada específica para tal fim. E para que isto ocorra, o governo precisa garantir o espaço deste povo também no ensino superior. Portanto, o currículo pensado para a Educação Quilombola não possui o mesmo sentido que o aplicado na educação urbana, pois pensar uma educação quilombola não é o mesmo que educação para quilombolas, pois é reconhecido que a formação para o trabalho tem a sua importância, mas a reafirmação da sua história, cultura, relações ético-raciais e sociais são essenciais e garantem seus lugares na sociedade acadêmica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno. **Terras de quilombo, terras indígenas, “babaçuais livres”, “castanhais do povo”, faxinais e fundos de pasto: terras tradicionalmente ocupadas**. Manaus: PPGSCA - Ufam, 2006.

ALMEIDA, Nadja Rinelle Oliveira de. Etnografar com o uso da Entrevista: relatos de de uma experiência de pesquisa de campo com jovens rurais. OLIVEIRA, In: **Pesquisa qualitativa: formação e experiências**. Maria Nobre Damasceno, Celecina de Maria Veras Sales, Nadja Rinelle Oliveira de Almeida (Orgs.). Curitiba: CRV, 2016

ARROYO, Miguel. **O direito à educação e a nova segregação social e racial - tempos insatisfatórios?** Educação em Revista. Belo Horizonte. V.31. n.3.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola**. Brasília. Conselho Nacional de Educação, 2012.

JOCA, Alexandre. **Educação em Direitos Humanos, Gênero e Diversidade Sexual: reflexões, projetos e experiências**. Recife, 2015.



MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** – 12 ed. – São Paulo: Hucitec, 2010.

NUNES, Georgina Helena Lima. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO E ALGUMAS EXPERIÊNCIAS. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 8, n. 18, p. 107-131, fev. 2016. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/45>>. Acesso em: 24 set. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2ª. Ed. Belo Horizonte, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.



CAPÍTULO 16

DIÁLOGO ENTRE ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DA NEUROCIÊNCIAS E DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Evandro Luiz Ghedin, Professor Titular-livre da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Alexandra Nascimento de Andrade, Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – PGEDA – Associação em Rede Curso de Doutorado em Educação na Amazônia (UFAM)

Tássia Cabral do Vale, Mestra em Educação e Ensino de Ciências da Amazônia (UEA)

RESUMO

O objetivo deste trabalho é discutir o diálogo entre a Neurociência Cognitiva e Educação Infantil, colaborando no fortalecimento da aprendizagem na infância. Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico. Como se sabe, a Neurociência ainda é um campo considerado recente na área da educação e que, no processo ensino-aprendizagem é relevante pensar nesta articulação entre a Neurociência e a Educação Infantil. O estudo revela que a Neurociência Cognitiva, busca entender as capacidades mentais mais complexas geralmente típicas no indivíduo, como linguagem, memória, atenção e emoção. E foi nessa perspectiva que o diálogo tecido entre os dois temas se construiu, por acreditar que a formação do professor é um espaço apropriado para se pensar em práticas pedagógicas, visando a melhoria trabalho de professores(as) na Educação Infantil centrado no desenvolvimento pleno das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Neurociência Cognitiva; Crianças.

INTRODUÇÃO

A Neurociência ainda é considerada uma nova área de conhecimento, todavia, vem despontando com seu vasto campo de pesquisas referentes ao funcionamento do Sistema Nervoso Central (SNC), o que nos impulsiona a dialogar com seu potencial na Educação Infantil.

O presente estudo, foi tecido, com intuito de discutir sobre a possibilidade de diálogo entre a Neurociência e a Educação Infantil.

Mediante este cenário, buscamos evidenciar que a Neurociência se apresenta no cenário científico como uma nova área do conhecimento humano, e que pode ter um ótimo potencial aliada ao trabalho pedagógico para as crianças, contribuindo assim, significativamente, ao processo ensino/aprendizagem na Educação Infantil.

AS DISCIPLINAS NEUROCIÊNCIAS

A Neurociência vem despontando com seu vasto campo de pesquisas referentes ao funcionamento do Sistema Nervoso Central (SNC), o que nos impulsiona a dialogar com seu potencial na Educação Infantil.

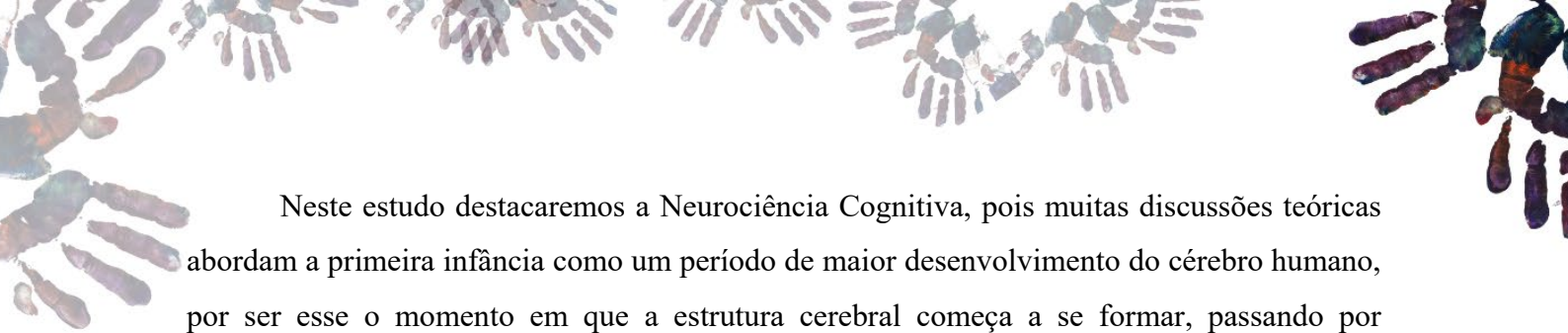
Para Lent (2010), [11], a Neurociência possui cinco grandes disciplinas neurocientíficas, que tratam das capacidades mentais mais complexas, geralmente típicas do homem, como a linguagem, a autoconsciência, a memória, entre outras, como podemos observar na tabela 1.

Segundo Lent (2010), [11], a Neurociência Cognitiva trata das capacidades mentais mais complexas, geralmente típicas do homem, como a linguagem, a autoconsciência, a memória, etc. (conforme o quadro 1).

Quadro 1 – Disciplinas neurocientíficas

DISCIPLINAS NEUROCIÊNCIAS	
DISCIPLINA	CARACTERÍSTICAS
Neurociência Molecular	Tem como objeto de estudo as diversas moléculas de importância funcional no sistema nervoso, e suas interações;
Neurociência Celular	Aborda as células que formam o sistema nervoso, sua estrutura e sua função;
Neurociência Sistêmica	Considera populações de células nervosas situadas em diversas regiões do sistema nervoso, constituindo sistemas funcionais como o visual, o auditivo, o motor, etc.;
Neurociência Comportamental	Dedica-se ao estudo das estruturas neurais que produzem comportamentos e outros fenômenos psicológicos como o sono, os comportamentos sexuais, emocionais, e muitos outros;
Neurociência Cognitiva,	Trata das capacidades mentais mais complexas, geralmente típicas do homem, como a linguagem, a autoconsciência, a memória, etc.

FONTE: AUTORAS (2019)



Neste estudo destacaremos a Neurociência Cognitiva, pois muitas discussões teóricas abordam a primeira infância como um período de maior desenvolvimento do cérebro humano, por ser esse o momento em que a estrutura cerebral começa a se formar, passando por inúmeras mudanças anatômicas e funcionais, por isso destacamos a importante que os educadores, especialmente os da Educação Infantil, conheçam esse incrível órgão humano, pois mediante a esses conhecimentos conseguirão direcionar melhor suas experiências pedagógicas educativas com, por e para as crianças.

Para iniciar nosso diálogo sobre Neurociência e Educação Infantil, vamos abordar um pouco sobre a Educação Infantil, concepção de crianças e Infâncias.

EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIANÇAS E INFÂNCIAS

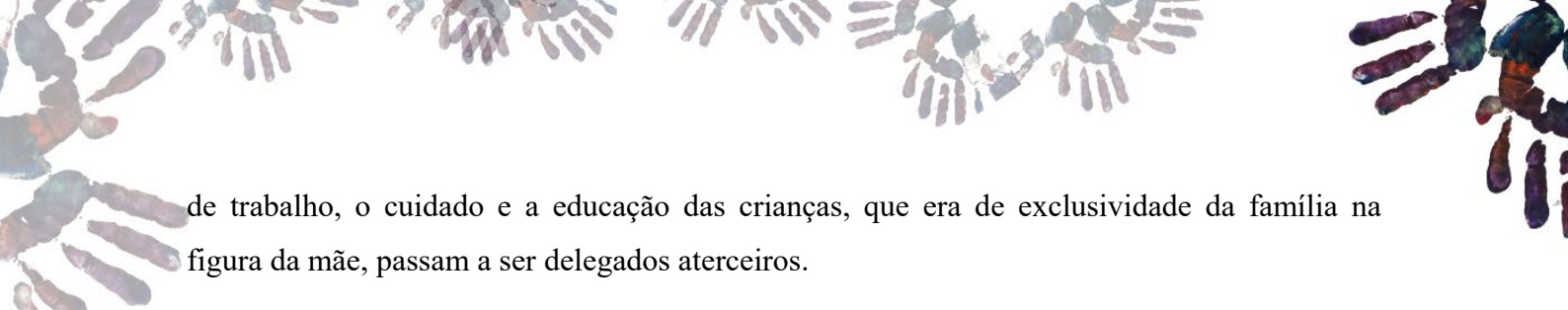
Conhecermos a trajetória do atendimento à criança no Brasil nos permite compreender o surgimento da Educação Infantil, as mudanças que ocorreram ao longo dos anos, em relação a sua função e concepção. Inicialmente vista como uma caridade/ assistência destinada às crianças desfavorecidas, esta percorreu um longo caminho para se tornar um Direito das crianças.

A Educação Infantil entendida como Direito ocorre a partir da Constituição Federal de 1988, [2], antes desse momento seu acesso não alcançava a todas as crianças, mesmo porque elas não eram vistas como detentora de direitos e sim do amparo, esse quadro só muda com a promulgação da Constituição de 1988, que passou a reconhecer o direito da criança à educação.

Diante disso, temos dois momentos distintos na história do atendimento da criança, o primeiro anterior à Constituição de 1988, com um caráter assistencialista/ compensatória destinadas às crianças de classes desfavorecidas, e após a Constituição, quando surgiram as primeiras leis para educação.

Em meados do século XIX e início do século XX, o Brasil vivencia o início da República, após sua proclamação em 1889, dentro de um cenário de profunda renovação ideológica, marcado pelas pesquisas e produções advindas da Europa e das Américas, que influenciam diferentes campos, entre eles o político, o social e o educacional.

No campo educacional, crescia a preocupação com o atendimento infantil, visto o grande número de crianças abandonadas, filhos de escravos, no período pós-abolição e posteriormente com as mudanças no seio familiar. Com a entrada das mulheres no mercado



de trabalho, o cuidado e a educação das crianças, que era de exclusividade da família na figura da mãe, passam a ser delegados a terceiros.

Após esse cenário de mudanças, as lutas sociais por instituições educacionais voltadas para as crianças foram crescendo, as creches e escolas já não atendiam as demandas da sociedade, principalmente no que se refere às práticas educativas. Uma vez que, as crianças das diversas classes sociais eram concebidas de maneira diferente, das classes menos favorecidas destinavam-se um atendimento com ideia de carência e as crianças abastadas, como nos diz Kramer (2003), [10], recebiam uma educação que visava a criatividade e a sociabilidade infantil.

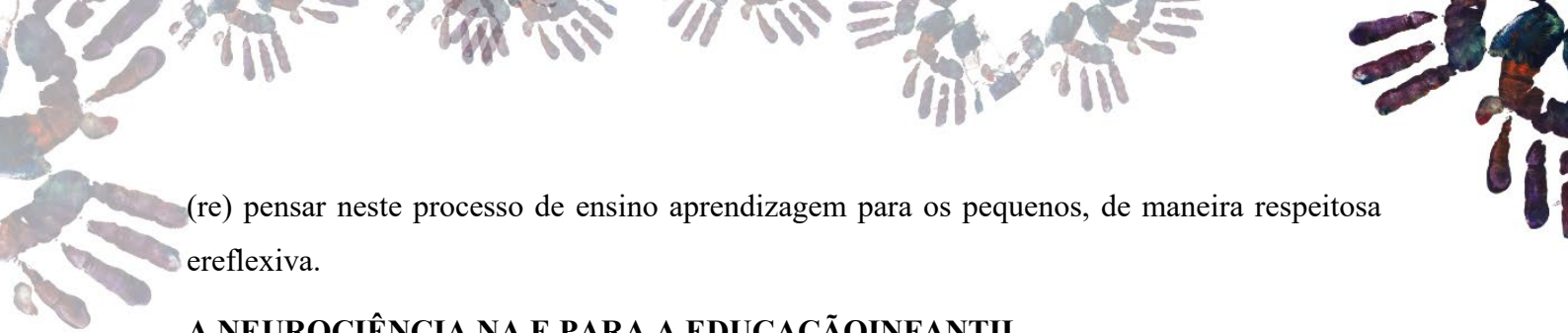
A criança entra em cena sob a figura do Direito, a partir da Constituição Federal de 1988. Conforme Carvalho (2003), [5], a Constituição de 1988 constituiu-se um marco histórico para ser e pensar as funções sociais da creche e da pré-escola e para o lançamento dos princípios de implementação de novas políticas para a infância. A história da Educação Infantil ganhou novas dimensões, trazendo uma ruptura com a concepção do atendimento à criança pequena como um favor, às classes mais pobres, passando a ser entendida como um direito reconhecido por meio de uma lei.

Nesse momento a criança de 0 a 5 anos passa a ter visibilidade no âmbito legal, tendo seu direito à educação reconhecida por meio de uma lei, que vem a ser reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), [4], e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente ECA (Lei nº. 8.069/90), [3]. Partindo do entendimento das crianças como cidadãos de direitos, que possuem diferenças e precisam ser reconhecidas em qualquer situação, todo o projeto de Educação Infantil deve afirmar a igualdade.

Em acordo com SARMENTO; PINTO, 1997, [13], criança é um termo que se ajusta à sociedade em sua época, onde a infância é uma categoria social.

Para Sarmento & Pinto (1997), [13], ao passo que estabelece a cultura da infância, as crianças passam a ser atores sociais de pleno direito. Segundo os autores a interpretação das culturas infantis deve considerar os diferentes contextos e condições sociais da criança. De acordo com os autores, uma análise das crianças a partir de si mesmas traz luz sobre uma realidade social que surge das interpretações infantis.

Pelo motivo de pensarmos nestas crianças com atores sociais, sujeitos de direito, é que trazemos a Neurociência como um diálogo necessário nesta etapa de 0 a 5 anos (na Educação Infantil), enfatizando a importância desses estudos para o professor deste segmento, a fim de



(re) pensar neste processo de ensino aprendizagem para os pequenos, de maneira respeitosa e reflexiva.

A NEUROCIÊNCIA NA E PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo os estudos da Neurociência os bebês nascem com a capacidade sensorial básica que se desenvolve durante a infância. Já nos primeiros dias aprendem a reconhecer o rosto de suas mães [7].

DeCasper e Fifer (1980), [6], destacam que esses bebês prestam atenção mais tempo para a voz da mãe do que a de estranhos, e há indicações de que reconhecem a voz da mãe já ao nascer, por se habituarem a este som ainda na fase uterina.

Nesse sentido percebemos desde a mais tenra idade o processo de construção do conhecimento. A compreensão das emoções, e o importante papel na interação social. Muito precocemente os recém-nascidos distinguem as expressões faciais básicas de alegria, tristeza e raiva.

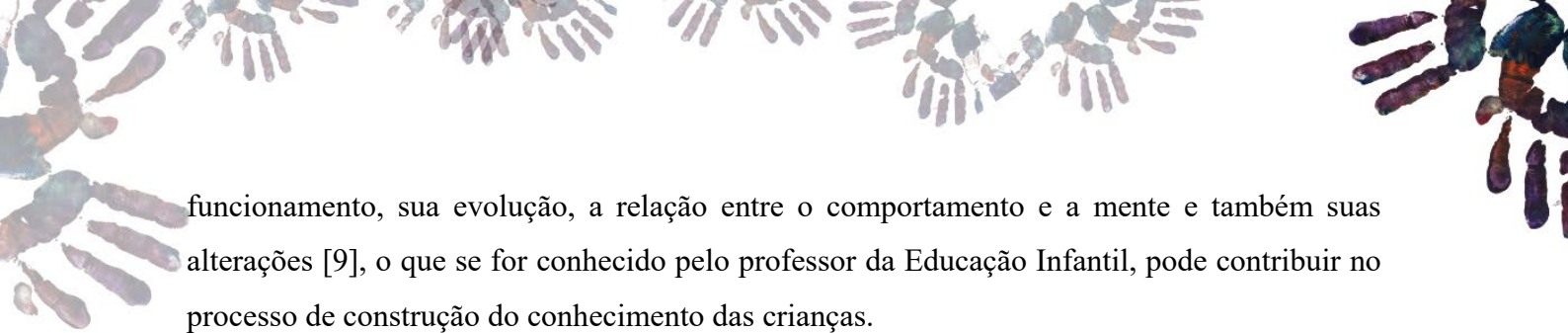
Assim, ao longo do desenvolvimento infantil é importante compreendermos os estudos sobre o Sistema Nervoso Central (SNC) para entendermos o processo de desenvolvimento infantil e como essas crianças aprendem.

Desta maneira, os estudos da Neurociência quando dialoga com a Educação possibilita ao docente operacionalizar o processo ensino-aprendizagem com eficácia, visto que se trata de um estudo científico de como o cérebro pode aprender melhor e reter os conhecimentos de maneira significativa e prazerosa [12].

A Neurociência Cognitiva apresenta-se no cenário científico como uma nova área do conhecimento humano, e quando aliada ao trabalho pedagógico, pode contribuir significativamente ao processo ensino/aprendizagem na Educação Infantil.

A capacidade do cérebro de se reorganizar, a chamada neuroplasticidade, é mantida ao longo de toda a vida humana, mas com o avanço da idade, ela diminui. Por isso, as crianças têm possibilidades maiores de aprendizagem quando comparadas com os idosos, embora a idade jamais deva ser como um obstáculo intransponível [1].

O aprendizado é a modificação do cérebro com a experiência, ou seja, o cérebro que faz alguma coisa se modifica de uma maneira tal que, da próxima vez, ele age diferente de acordo com a experiência anterior que ele teve. O campo de estudo da Neurociência Cognitiva, abarca o cérebro, o sistema nervoso, sua estrutura, seu desenvolvimento,



funcionamento, sua evolução, a relação entre o comportamento e a mente e também suas alterações [9], o que se for conhecido pelo professor da Educação Infantil, pode contribuir no processo de construção do conhecimento das crianças.

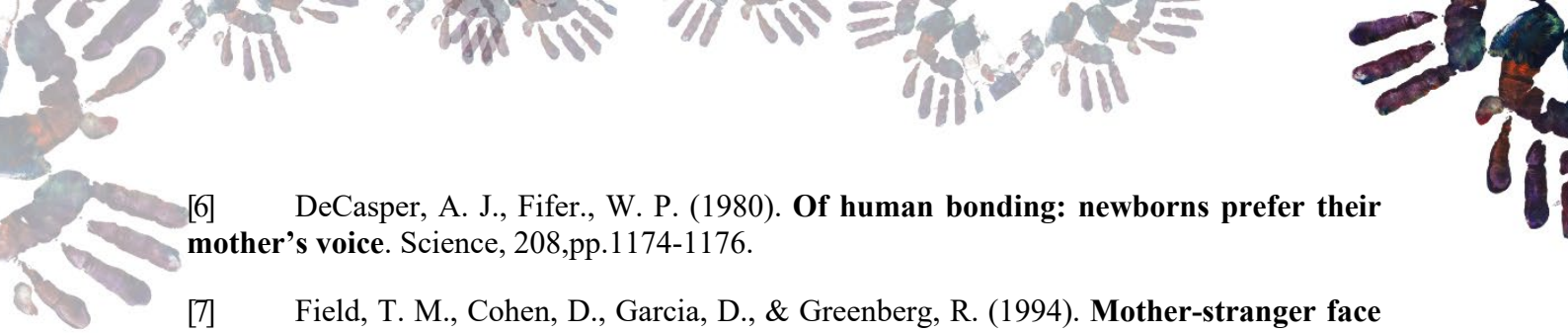
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O objetivo desse estudo foi discutir sobre a possibilidade do diálogo entre a Neurociência Cognitiva e Educação Infantil, colaborando ao fortalecimento da aprendizagem significativa das crianças. O estudo considera que a Neurociência ainda é um campo recente na área da educação e que, no processo ensino/aprendizagem é relevante para a articulação Neurociência-Educação Infantil, como contribuição às estratégias pedagógicas e no trabalho de professores, para a construção de aprendizagens mais significativas.

Apresentamos os conhecimentos sobre a Neurociência através e sua relação com a Educação Infantil. Nesse viés, destacamos a importância do diálogo entre a Neurociência Cognitiva e a Educação Infantil, a fim de contribuir ao processo ensino/ aprendizagem das crianças da faixa etária de zero a seis anos. O estudo revelou que a Neurociência Cognitiva, busca entender as capacidades mentais mais complexas geralmente típicas no indivíduo, como linguagem, memória, atenção e emoção. Foi nessa perspectiva que o diálogo tecido entre os dois temas se construiu, uma vez que, considera-se relevante essa articulação como contribuição às estratégias pedagógicas e no trabalho docente na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] ALVAREZ, Maria Luiza. **O papel dos cursos de letras na formação dos professores de línguas: ontem, hoje e sempre.** In: SILVA, Kleber Aparecido da. (Org.). *Ensinar e aprender línguas na Contemporaneidade: linhas e entrelinhas.* Campinas: Pontes Editores, 2010.
- [2] BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.
- [3] _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.
- [4] _____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.
- [5] CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. **Educação infantil: percursos, percalços, dilemas e perspectivas.** Ilhéus-Ba: Editus, 2003.

- 
- [6] DeCasper, A. J., Fifer., W. P. (1980). **Of human bonding: newborns prefer their mother's voice.** Science, 208,pp.1174-1176.
- [7] Field, T. M., Cohen, D., Garcia, D., & Greenberg, R. (1994). **Mother-stranger face discrimination by the newborn infant behavior.** Development,7,
- [8] Fields, R. D. (2004). **A outra metade do cérebro.** Scientific American Brasil, 24, pp.46-53
- [9] HOUZEL, Suzana Herculano. **Neurociências na Educação.** Belo Horizonte, 2010.
- [10] KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 7.ed - São Paulo: Cortez,2003.
- [11] LENT, Robert. **Cem bilhões de neurônios? Conceitos fundamentais da Neurociência.** 2ed. Atheneu,2010.
- [12] RELVAS, Marta Pires et al. **Que cérebro é esse que chegou á escola? As bases neurocientíficas da aprendizagem.** Rio de Janeiro: Wak Editora,2012.
- [13] SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo.** SARMENTO, MJ,1997.



CAPÍTULO 17

DIFICULDADES ENCONTRADAS EM REALIZAR A INTEGRAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E QUÍMICA

Maikon Moises de Oliveira Maia, Mestre em ensino, IFRN
Avla Márcia Cordeiro Bizerra, Doutora em Química, IFRN

RESUMO

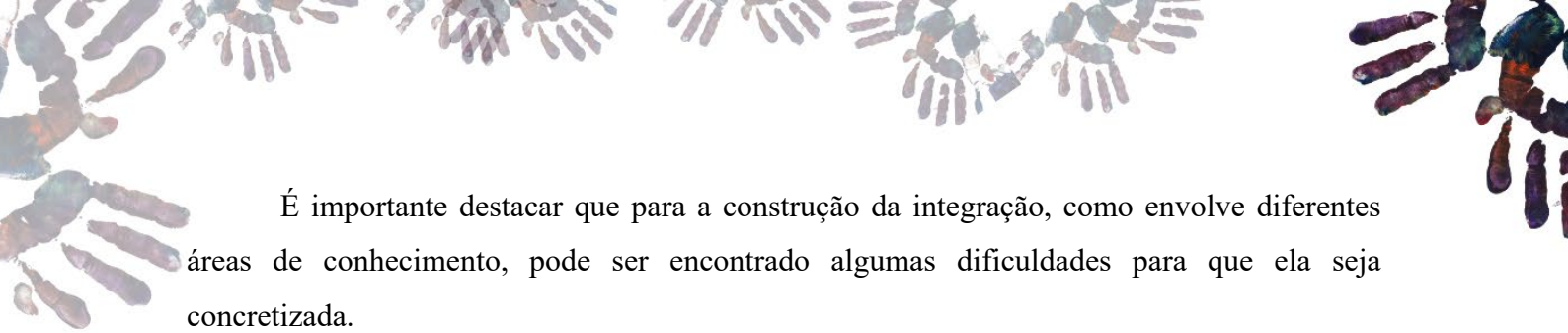
É inerente ao trabalho docente o processo dinâmico de planejamento para o desenvolvimento de suas atividades. A integração pode ser considerado um planejamento prévio a ser pautado para o trabalho em que diferentes componentes curriculares tem a possibilidade de dialogar de forma sistemática se colocado em ação. Para a realização deste processo podem surgir algumas dificuldades de concretizar uma proposta deste tipo. Nesse sentido, este estudo teve como objetivo identificar dificuldades encontradas em formular a integração de conteúdos envolvendo os componentes curriculares de Educação Física e Química para turmas de 1º ano de ensino médio técnico integrado. Como delimitação metodológica, utilizou-se do relato de experiência dos profissionais envolvidos, a saber: docente de Educação Física e de Química. Encontrou-se como resultados dois momentos de dificuldades em formular a proposta de integração. O primeiro, foi ao iniciar o processo em que foi relatado a dificuldade de se reunir, estudar outra área de conhecimento e a presença de um currículo já construído. No segundo momento, percebeu-se dificuldade em encaixar na mesma semana de aula os conteúdos integrados. Portanto, a partir do evidenciado, foi possível identificar dificuldades em realizar a integração de conteúdos entre as disciplinas de Educação Física e Química. Ressalta-se que apesar das dificuldades foi possível superá-las e materializar a proposta.

Palavras-chave: Integração, educação física, química, ensino.

INTRODUÇÃO

O trabalho docente necessita, obrigatoriamente, de um planejamento prévio para o desenvolvimento das ações a serem tomadas. A partir disso, pode-se ter como base um norte a ser seguido na execução do conteúdo, da metodologia, entre outros. Esse trabalho, considera-se importante na medida em que pode minimizar ou até mesmo cessar as possíveis dificuldades encontradas durante as aulas.

Para o trabalho interdisciplinar, Fazenda (2002) coloca que o ponto de partida é fazer a integração de conteúdos. Essa integração pode ser considerada como um planejamento prévio na qual as áreas de conhecimento envolvidas começam a se relacionar para posteriormente, por meio da interdisciplinaridade, ser colocada em ação.



É importante destacar que para a construção da integração, como envolve diferentes áreas de conhecimento, pode ser encontrado algumas dificuldades para que ela seja concretizada.

Ressalta-se que essas dificuldades envolvem não somente questões relativas aos conteúdos em si a serem integrados, mas também especificidades dos profissionais envolvidos, como por exemplo: intimidade com outras áreas do conhecimento, tempo disponível, estar aberto a aprender novos conhecimentos, entre outros.

Nesse sentido, este estudo teve como objetivo identificar dificuldades encontradas em formular a integração de conteúdos envolvendo os componentes curriculares de Educação Física e Química para turmas de 1º ano de ensino médio técnico integrado.

Como delimitação de aporte metodológico para a construção desta investigação, adotou-se o relato de experiência de dois docentes envolvidos no processo, a saber: um de Educação Física e outro de Química. A realização da proposta se desenvolveu no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – *Campus* Pau dos Ferros/RN.

Estudos nesta perspectiva tornam-se relevante dado que propostas de trabalho envolvendo estas disciplinas para o trabalho em conjunto não são usuais, como destaca um estudo de Maia (2017) que analisou 4.476 (quatro mil quatrocentos e setenta e seis) artigos de diferentes periódicos envolvendo as áreas de Educação Física, Química e Interdisciplinaridade e não encontrou nenhum estudo envolvendo os dois componentes curriculares já citados.

Além disso, serve como reflexão para os profissionais de educação de forma geral analisar as possíveis dificuldades que podem encontrar em desenvolver a integração de diferentes áreas de conhecimento para o trabalho em conjunto, visto que podem se antecipar para reverter possíveis obstáculos encontrados desta perspectiva.

Portanto, a partir do exposto, pode-se questionar: quais dificuldades podem ser encontradas ao realizar a integração de conteúdos dos componentes curriculares de Educação Física e Química para o 1º ano do ensino médio técnico integrado?



DESENVOLVIMENTO

Integração: momento anterior a interdisciplinaridade

Para a realização de qualquer proposta pedagógica de ensino de cunho interdisciplinar é necessário e imprescindível inicialmente considerar a integração entre as partes envolvidas como ponto de partida. A integração, segundo Fazenda (2002 p. 9), “refere-se a um aspecto formal da interdisciplinaridade, ou seja, à questão de organização das disciplinas num programa de estudos”. É o momento, o qual as partes envolvidas dialogam e refletem para a montagem de um planejamento para posteriormente colocá-lo em ação.

Nesse sentido, toda ação pedagógica necessita de um planejamento prévio, o qual dentro de uma perspectiva interdisciplinar pode ser nomeado de integração, desta forma seria uma “etapa anterior a interdisciplinaridade em que se inicia um relacionamento, um estudo, uma exegese dos conhecimentos e fatos a serem posteriormente inteirados” (OP. CIT p 48).

É o momento em que os envolvidos se encontram sistematicamente para analisar e refletir sobre conteúdos, métodos, teorias ou outros aspectos do conhecimento, os quais muitas vezes encontram-se sob programas de estudos, livros, currículo escolar, entre outros.

Deve-se considerar a integração para além do simples estudo entre disciplinas, conteúdos, livros, programas de estudos, entre outros. É fundamental garantir, nesse processo, a interação através de trocas de informações e ações. Thiesen (2013) enfatiza que essas trocas podem culminar na organização de alternativas pedagógicas e com a garantia do trabalho coletivo através do diálogo entre os profissionais, os estudantes e o mundo.

Portanto, diante do exposto, deve-se conceber a integração como um movimento a favor da interdisciplinaridade, mas não a própria interdisciplinaridade.

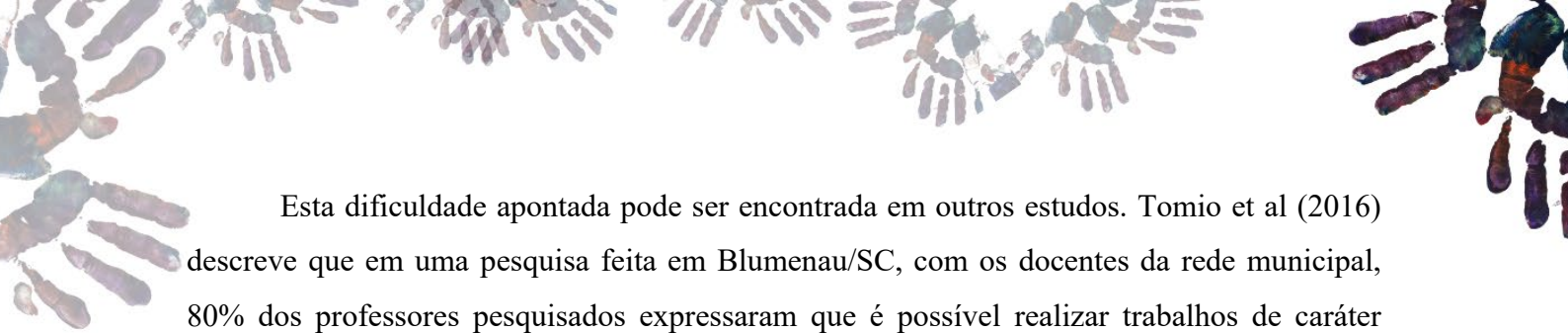
Dificuldades iniciais encontradas ao realizar a integração entre as disciplinas

A partir do trabalho realizado para o desenvolvimento da integração por meio de encontros semanais, inicialmente, foi relatado algumas dificuldades como pode ser notado a seguir.

A princípio, o professor de Educação Física declara que:

Depoimento do professor de Educação Física

“Horários para desenvolver o planejamento, visto que muitas vezes o horário que eu podia planejar o outro professor não estava disponível”.



Esta dificuldade apontada pode ser encontrada em outros estudos. Tomio et al (2016) descreve que em uma pesquisa feita em Blumenau/SC, com os docentes da rede municipal, 80% dos professores pesquisados expressaram que é possível realizar trabalhos de caráter interdisciplinares, no entanto destacam a necessidade de mais tempo para desenvolver tal prática. Isto, de fato, é uma dificuldade encontrada por quem deseja desenvolver um trabalho deste tipo, visto que o professor além de ministrar aulas, desenvolve outras atividades, como por exemplo: projetos de pesquisa e extensão, correção de atividades avaliativas, planejamentos de aulas, entre outros.

Além desta dificuldade encontrada, Costa (2016) acrescenta que ao tentar desenvolver um trabalho nesta perspectiva, professores acabaram desistindo, alegando que moravam em outra cidade, bem como trabalhava em outra escola. Nesse sentido, percebe-se que o docente, muitas vezes, apresenta uma carga de trabalho muito grande, bem como precisa se deslocar certas distâncias para chegar ao local de trabalho o que acaba causando a desistência ou dificultando o desenvolvimento deste tipo de trabalho. Assim sendo, na verdade, possivelmente é mais cômodo proceder seus planejamentos e execução de suas aulas de forma individualizada.

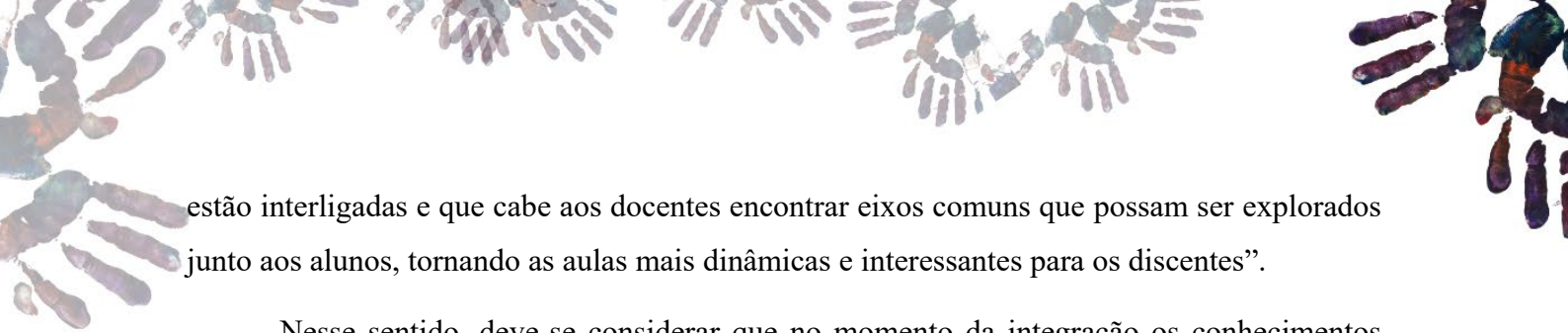
Campos (2014) coloca que talvez estas dificuldades se fazem presentes devido à falta de uma estrutura dentro do ambiente escolar que possibilite uma relação mais próxima entre as disciplinas. Talvez a criação de um espaço dentro da escola em que as disciplinas possam dialogar, através de seus professores, constitui-se como uma alternativa viável para o desenvolvimento das práticas pedagógica.

Outra dificuldade em desenvolver esta proposta, segundo o professor de Educação Física foi:

Depoimento do professor de Educação Física
“Estudar outra área que não estava habituado”.

Para o desenvolvimento de uma prática interdisciplinar, principalmente no momento da integração das disciplinas envolvidas, o docente deve estar aberto a navegar sobre outros conhecimentos que muitas vezes faz bastante tempo que o estudou. Quando isso não acontece acaba sendo criada uma barreira, por parte do docente, entre as disciplinas envolvidas.

Nessa perspectiva, Costa (2016) coloca que para o desenvolvimento deste tipo de proposta pedagógica existe a necessidade de planejamento e ciclos de estudos. De acordo com Ferreira (2015 p.9) existe a necessidade de “reconhecer que todas as áreas de conhecimento



estão interligadas e que cabe aos docentes encontrar eixos comuns que possam ser explorados junto aos alunos, tornando as aulas mais dinâmicas e interessantes para os discentes”.

Nesse sentido, deve-se considerar que no momento da integração os conhecimentos não estão postos de modo descolado, em virtude do não domínio de determinado conteúdo, mas sim reconhecer suas limitações, estar aberto a estudar outra área e por conseguinte considerá-los de forma articulada.

Esta posição é reforçada através das palavras de Ribeiro, Sena e Bertelmebs (2014) ao relatarem que o trabalho interdisciplinar exige disposição para aprender, ao mesmo tempo em que percebe-se que é preciso também pensar na mudança da postura pedagógica enquanto professor. Uma forma de superar tal situação mencionada por Fazenda (2009) pode ser através da parceria entre as partes envolvidas, pois a mesma pode promover a possibilidade de trocas de informações, estimular o autoconhecimento sobre a prática de cada um e contribuir para a ampliação de leituras de aspectos não desvendados das práticas cotidianas.

Apresenta-se ainda como dificuldade, segundo o professor de Educação Física, a questão do currículo escolar, como pode ser visto através de suas palavras:

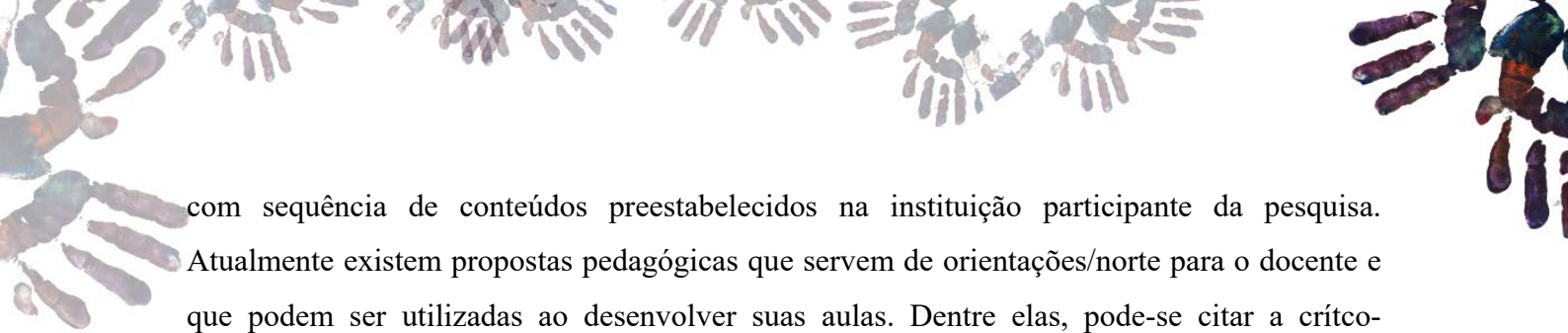
Depoimento do professor de Educação Física
“A escola já apresenta uma formulação estática de currículo principalmente em relação a disciplina de química, a qual deveria seguir o que estava programado no livro”.

Este é um problema ao tentar realizar a materialização da proposta de integração pedagógica, visto que aliado a instituição, através do gestor, requer muitas vezes que o professor siga rigorosamente o livro didático.

Mangi et al (2016) explicam que a escola, enquanto instituição, está aprisionada a este tipo de procedimento, principalmente em termos administrativos. Nesse sentido, para colocar a proposta em ação talvez seja necessário romper com esta barreira, a qual muitas vezes o conteúdo programado nos livros didáticos não condiz com a realidade social em que alunos estão inseridos.

Moreira José (2008) expõe que o trabalho interdisciplinar propõe uma nova dinâmica no planejamento e desenvolvimento das aulas, despreendida das sequencias estabelecidas linearmente por grande parte dos livros didáticos.

Na disciplina de Educação Física supõe-se que para se trabalhar de forma interdisciplinar seja mais flexível, em razão da disciplina não apresentar um livro didático



com sequência de conteúdos preestabelecidos na instituição participante da pesquisa. Atualmente existem propostas pedagógicas que servem de orientações/norte para o docente e que podem ser utilizadas ao desenvolver suas aulas. Dentre elas, pode-se citar a crítico-superadora de Soares et al (1992), a crítico-emancipatória de Kunz (1994), a abordagem cidadã dos PCNs (2001) e a concepção de aulas abertas de Hildebrandt e Laging (1986).

Opta-se por citar estas abordagens, pois a crítico-superadora, a crítico-emancipatória e a concepção de aulas abertas estão presentes na proposta de trabalho da instituição em que se desenvolveu a pesquisa. Cita-se ainda, a abordagem cidadã (PCNs) em virtude de ser o documento oficial elaborado e distribuído pelo Ministério da Educação.

Dificuldade final encontrada para a concretização da proposta de trabalho

Após a formulação escrita da proposta, o próximo passo era como poderia ser encaixado dentro da mesma semana de aula os conteúdos integrados entre os componentes curriculares envolvidos, visto que foi analisado que desta forma as disciplinas poderiam dialogar semanalmente de forma sistemática.

Nesse sentido, os docentes envolvidos relataram que para a concretização final da proposta, encontrou-se uma dificuldade, como pode vista através das falas dos professores:

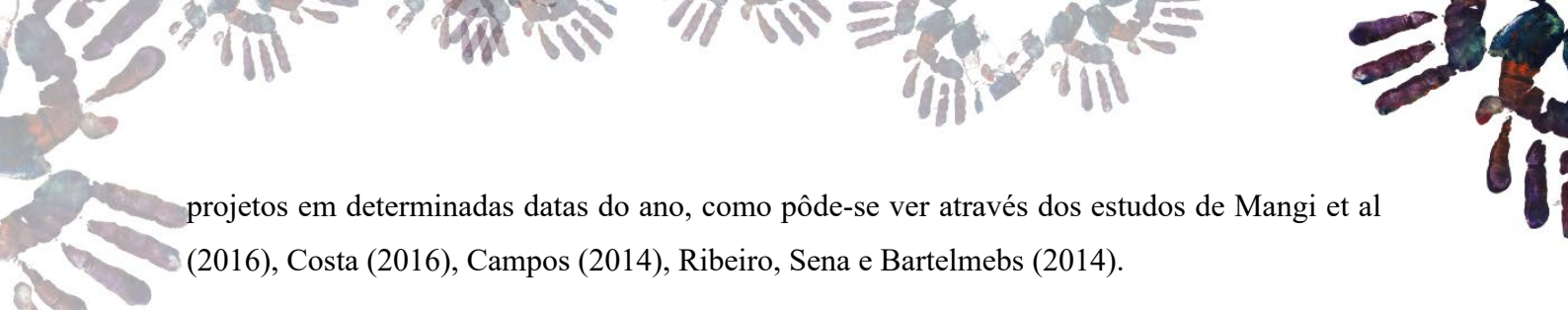
Depoimento do professor de Educação Física

“Quantidade de aulas diferentes das disciplinas envolvidas, pois em Educação Física um bimestre corresponde a 20 aulas e em Química 40 aulas. Assim sendo, houve bastante dificuldade de encaixar os mesmos conteúdos na mesma semana de aula”.

Depoimento do professor de Química

“...houve uma dificuldade na tentativa de sincronizar ao máximo os assuntos das disciplinas de Química e Educação Física”

Esta dificuldade apresenta-se em virtude de as cargas horárias serem diferentes. Na disciplina de Educação Física semanalmente deve-se ministrar duas horas aulas por turma, o que compreende 20 horas aulas em um bimestre. Já na disciplina de Química semanalmente ministra-se quatro horas aulas por turma e em um bimestre contabiliza 40 horas aulas (IFRN, 2011). Encontrou-se esta dificuldade talvez em virtude da singularidade desta proposta, pois a mesma foi elaborada para se desenvolver no percurso normal de um bimestre. Já a maioria de propostas de integração pedagógica de componentes curriculares são desenvolvidas através de



projetos em determinadas datas do ano, como pôde-se ver através dos estudos de Mangi et al (2016), Costa (2016), Campos (2014), Ribeiro, Sena e Bartelmebs (2014).

Nesse sentido, percebe-se que o desenvolvimento de propostas interdisciplinares em certos períodos do ano, através de projetos, torna-se mais simples em realizá-las em virtude de consumir menos tempo das pessoas envolvidas. No entanto, torna-se interessante para a Educação, e conseqüentemente mais atrativo para os alunos o trabalho constante e permanente interdisciplinar, pois como coloca Klein (2009) a vida é naturalmente interdisciplinar, portanto, a educação interdisciplinar reflete o mundo real de maneira mais eficiente do que a instrução tradicional.

CONCLUSÃO

Portanto, diante do exposto, pode-se perceber que para realizar um trabalho que diferentes componentes curriculares interajam de forma sistemática existe a necessidade de um planejamento prévio. Considerando como proposta de trabalho interdisciplinar esse planejamento pode ser caracterizado de integração. Para a materialização deste processo, de acordo com este estudo, percebe-se algumas dificuldades encontradas.

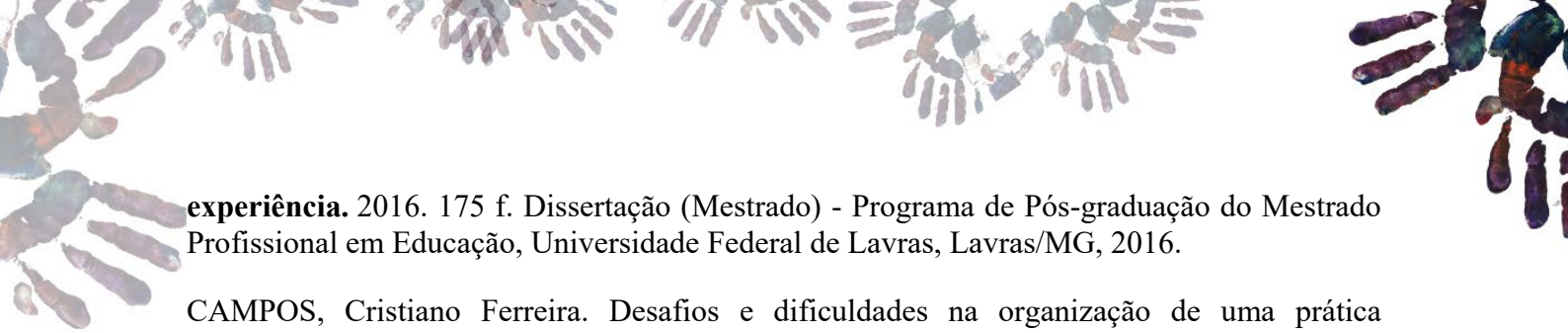
Estas dificuldades foram identificadas em dois momentos, a saber: 1 - ao iniciar a formulação da integração, onde foi relatado a incompatibilidade de horários para se reunir, estudar outra área de conhecimento, a escola já apresenta um currículo formulado; e 2 - para finalizar a proposta em que foi dito a diferença de quantidade de horas aulas para os diferentes componentes curriculares.

Ressalta-se que apesar de identificar dificuldades neste tipo de processo educacional envolvendo a Educação Física e Química é possível formular a integração de conteúdos para o trabalho que priorize a inter-relação entre diferentes componentes curriculares. Nesse sentido, o docente tem que ter consciência que encontrará alguns obstáculos, no entanto todos possíveis de serem superados.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física, Terceiro e quarto ciclo**, Brasília: MEC/SEF, 2001

COSTA, Júlio Resende. **Trabalho interdisciplinar com o uso de tecnologias da informação e comunicação em uma escola do campo: reflexões sobre uma**



experiência. 2016. 175 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal de Lavras, Lavras/MG, 2016.

CAMPOS, Cristiano Ferreira. Desafios e dificuldades na organização de uma prática pedagógica interdisciplinar: reflexão sobre uma atividade realizada no Colégio Pedro II, Campus Humaitá II. **Encontros**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p.57-68, jul. 2014.

FERREIRA, Leticia Schneider. Ensino médio integrado: possibilidades de interdisciplinaridade entre os conteúdos de História e as disciplinas da área técnica nos cursos ofertados no Campus Bento Gonçalves do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p.11-29, jun. 2015.

FAZENDA, Ivanir Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia.** 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** São Paulo: Papirus, 2009

HILDEBRANDT, Reiner; LAGING, Ralf. **Concepções abertas no ensino da Educação Física.** Trad. Sonnhilde von der Heide. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1986

IFRN. **Proposta de trabalho da disciplina de Educação Física para os cursos técnicos de nível médio integrado regular, EJA e subsequente.** Natal/RN, 2011

KLEIN, Julie Thompsom. Ensino interdisciplinar: didática e teoria. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Didática e interdisciplinaridade.** 14. ed. Campinas/sp: Papirus, 2009. Cap. 6. p. 45-75.

KUNZ, Eleonor. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

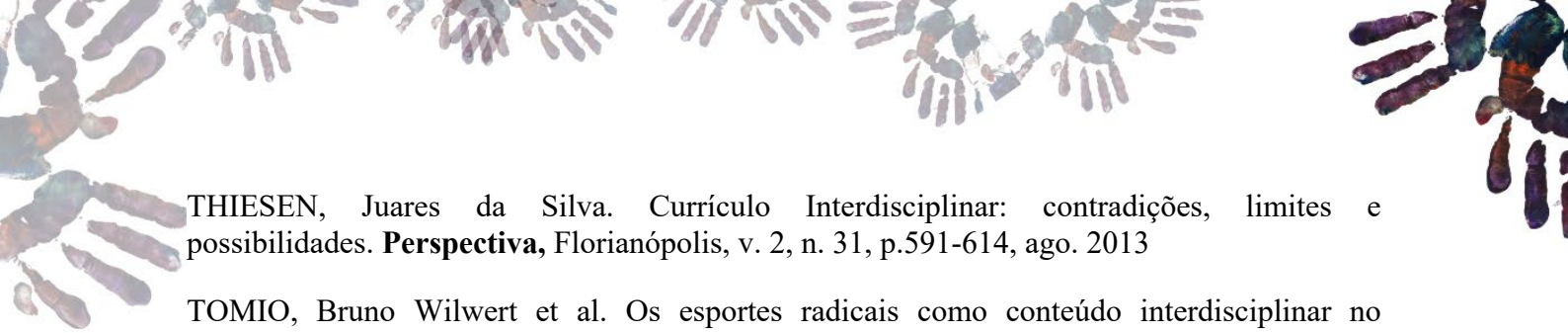
MAIA, Maikon Moises de Oliveira. **A interdisciplinaridade entre educação física e química: uma proposta de intervenção pedagógica para o ensino médio.** 2017. 260 f. Dissertação (Mestrado) –Programa de Pós Graduação de Mestrado em Ensino, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Pau dos Ferros/RN, 2017.

MANGI, Ana Cristina Calábria et al. Educação física e alfabetização: operacionalização de atividades interdisciplinares. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.130-144, jun. 2016.

MOREIRA JOSÉ, Mariana Aranha. Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. Cap. 6. p. 85-95

RIBEIRO, Alessandro Pinto; SENA, Camila Marchiori; BARTELMEBS, Roberta Chiesa. Proposições para a aplicação de um projeto interdisciplinar na escola: o caso do projeto das marés. **Revista Educação em Rede: Formação e Prática Docente**, Cachoeirinha /rs, v. 3, n. 4, p.1-18, jan. 2014.

SOARES, Carmem Lúcia et al. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992



THIESEN, Juares da Silva. Currículo Interdisciplinar: contradições, limites e possibilidades. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 2, n. 31, p.591-614, ago. 2013

TOMIO, Bruno Wilwert et al. Os esportes radicais como conteúdo interdisciplinar no contexto escolar. **Conexões**, [s.l.], v. 14, n. 1, p.104-129, 31 mar. 2016. Universidade Estadual de Campinas. <http://dx.doi.org/10.20396/conex.v14i1.8644769>



CAPÍTULO 18

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PERSPECTIVA DOS ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE PE QUANTO À SUA IMPORTÂNCIA NA ESCOLA

Natália Maria da Silva, Professora de Biologia, SEE-PE

RESUMO

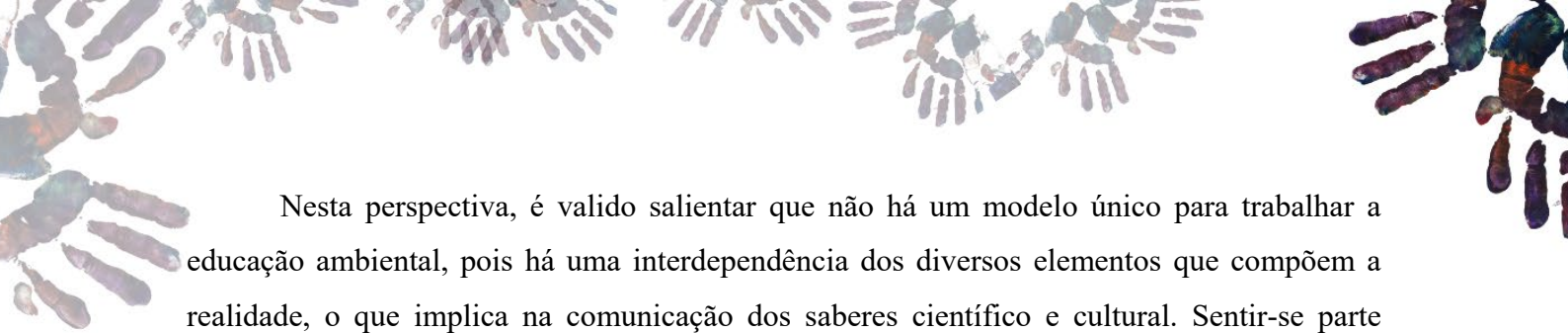
A educação ambiental se dá em diversos âmbitos, sejam eles formais ou informais, e busca sensibilizar os seres humanos com relação ao meio ambiente. Este trabalho tem como objetivo incentivar e promover o trabalho coletivo entre alunos, professores, escola e comunidade visando desenvolver a sensibilização e educação ambiental para preservação e recuperação do ecossistema. Para tanto, foram realizados momentos de discussão sobre a temática ambiental no período de março a novembro de 2017, e visando obter mais informações, ao fim dos encontros foi aplicado um questionário semi-estruturado. Constatou-se que grande parte dos estudantes possui uma visão conservacionista, que enfatiza uma relação de amor, compreensão entre o ser humano e o meio ambiente. Os estudantes reconhecem a importância de preservar o meio ambiente, mas admitem que em muitos momentos não o preservam e repetem de forma mecânica, atitudes que causam malefícios ao meio ambiente, o que reforça a necessidade de desenvolver na educação formal um trabalho permanente de sensibilização das questões ambientais.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Práticas pedagógicas. Sustentabilidade.

INTRODUÇÃO

Os modelos de vida adotados pelo homem buscam obter lucros sem pensar nas consequências, sejam elas relacionadas ao outro ou ao meio ambiente, nesse contexto, a reflexão sobre as práticas sociais cria uma necessária articulação com a produção de sentidos sobre a educação ambiental. Assim, a dimensão ambiental potencializa o envolvimento dos diversos sistemas de conhecimento numa perspectiva interdisciplinar, assumindo um papel importante, tendo em vista a percepção do aumento da exploração depredatória do meio ambiente motivada pelo atual desenvolvimento da sociedade que muitas vezes ocorre sem pensar nas questões ambientais.

Atuando enquanto alternativa de ação educativa, a educação ambiental está presente no conjunto de atitudes e atos frente ao dia a dia da nossa realidade, esta tem sido amplamente discutida e valorizada. Na constituição Federal de 1988 (art. 225, §1º, inciso VI) é atribuída ao Estado o dever de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”.



Nesta perspectiva, é válido salientar que não há um modelo único para trabalhar a educação ambiental, pois há uma interdependência dos diversos elementos que compõem a realidade, o que implica na comunicação dos saberes científico e cultural. Sentir-se parte integrante do meio natural e ao mesmo tempo sujeito da sua própria história é imprescindível para a construção do cidadão solidário as questões ambientais.

É necessário que haja a colaboração e participação da sociedade na construção de mudanças de atitudes e valores em relação à problemática ambiental, pois a educação ambiental mesmo não resolvendo sozinha os problemas ambientais ela é a chave, pois contribui para a conscientização ambiental.

Diante disto, sentiu-se a necessidade de trabalhar a educação enfatizando a sua importância enquanto ação educativa no ambiente escolar, tendo em vista que a educação ambiental “deve procurar incentivar o indivíduo a participar ativamente da resolução dos problemas no seu contexto de realidades específicas [...] Os problemas ambientais foram criados por homens e mulheres e deles virão as soluções.” (REIGOTA, 2004)

Desta feita, o presente trabalho teve como objetivo incentivar e promover o trabalho coletivo entre alunos, professores, escola e comunidade visando desenvolver a sensibilização e educação ambiental para preservação e recuperação do ecossistema.

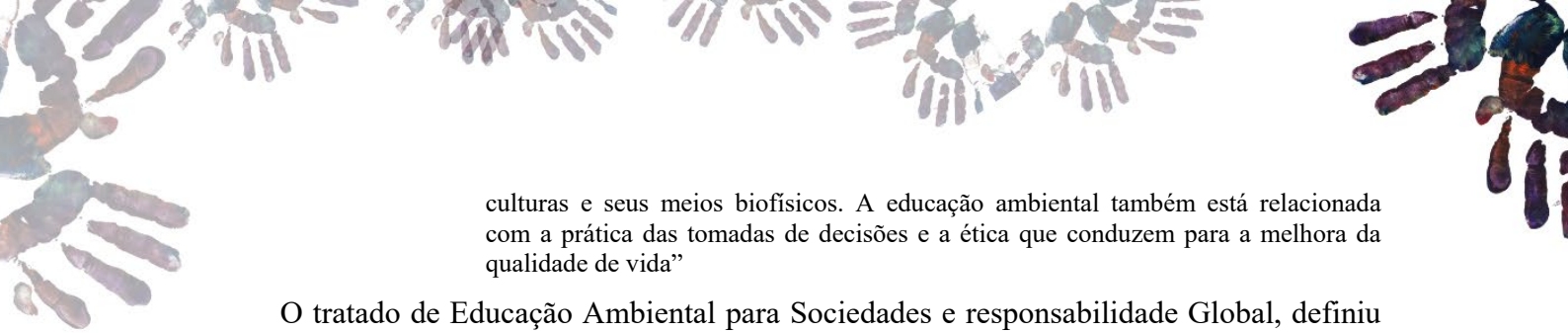
DEFINIÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Desde o seu nascimento a Educação Ambiental (EA) tem recebido vários conceitos que vem sendo aprimorado desde que o homem passou a entender que tudo que acontece com o meio ambiente refletirá nele mais cedo ou mais tarde, pois existe uma interdependência entre eles.

Na Conferência Sub-regional de Educação Ambiental para a Educação Secundária – Chosica/Peru (1976) a EA é definida como “ação educativa permanente pela qual a comunidade educativa tem a tomada de consciência de sua realidade global, do tipo de relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza, dos problemas derivados de ditas relações e suas causas profundas”.

Em Tibilissi (1977) no Primeiro Congresso Mundial de educação Ambiental a EA foi definida como sendo

“um processo de reconhecimento de valores e clarificações de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas



culturas e seus meios biofísicos. A educação ambiental também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhora da qualidade de vida”

O tratado de Educação Ambiental para Sociedades e responsabilidade Global, definiu a EA como “processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito às todas as formas de vida. Tal educação afirma valores que constituem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica.”

É necessário que o ser humano entenda que o meio ambiente é não se renova no mesmo ritmo que os utilizamos, sendo prioridade do mundo contemporâneo evitar a escassez dos recursos naturais e alimentar uma relação mais equilibrada entre ser humano e natureza.

Para Dias (2004) a Educação Ambiental é um processo para o desenvolvimento de uma consciência ambiental, fundamentada na compreensão das relações entre a sociedade e a natureza e na construção de valores na sustentabilidade ambiental.

O CONAMA- Conselho Nacional do Meio Ambiente (1996) definiu a EA “como um processo de formação e informação, orientando para o desenvolvimento da consciência crítica sobre as questões ambientais e de atividades que levem á participação das comunidades na preservação do equilíbrio ambiental.”

A educação ambiental, de acordo com Pádua e Tabanez (1998), propicia o aumento de conhecimentos, mudança de valores e aperfeiçoamento de habilidades que são condições básicas para estimular maior integração e harmonia dos indivíduos com o meio ambiente.

As questões ambientais da atualidade desafiam-nos a pensar o mundo sob uma nova ótica. A conduta predatória praticada pela humanidade, geradora de inúmeras problemáticas ambientais, exige-nos uma profunda reflexão sobre os modos de intervenção humana na natureza.

Reigota (2004) afirma que “a educação ambiental deve ser entendida como educação política, no sentido de que ela reivindica e prepara os cidadãos para exigir justiça sócia, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza.”

Dessa forma, torna-se evidente a importância da Educação Ambiental para a formação dos cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres a fim de interpretar a interdependência entre os seres e a natureza de forma compreensiva dentro da complexidade ambiental.



Educação Ambiental formal

A Educação Ambiental formal é aquela que ocorre nas unidades de ensino, não sendo implantada como disciplina específica e sim como um processo institucionalizado que deve ser desenvolvido como uma prática educativa integrada.

A Educação Ambiental como processo que consiste em propiciar às pessoas uma compreensão crítica e global do ambiente, para elucidar valores e desenvolver atitudes que lhes permitam adotar uma posição consciente e participativa a respeito das questões relacionadas com a conservação e a adequada utilização dos recursos naturais, para a melhoria da qualidade de vida e a eliminação da pobreza extrema e do consumismo desenfreado. A Educação Ambiental visa à construção de relações sociais, econômicas e culturais capazes de respeitar e incorporar as diferenças (minorias étnicas, populações tradicionais), à perspectiva da mulher e à liberdade para decidir caminhos alternativos de desenvolvimento sustentável, respeitando os limites dos ecossistemas, substrato de nossa própria possibilidade de sobrevivência como espécie” (MEDINA,1998).

A Importância da EA se explica formalmente pela inclusão nos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela publicação da Lei Federal que define a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9.795/1999).

A Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795 /99) em seu art. 1º define:

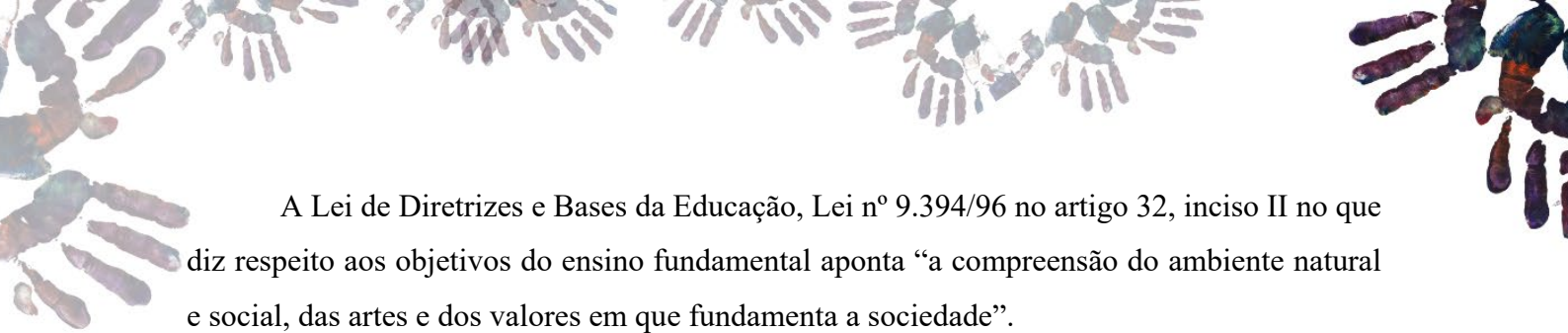
“Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimento, habilidades, atitudes e competência voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”.

A Educação Ambiental busca contribuir para uma perspectiva interdisciplinar que valorize a diversidade das culturas e formação de novas atitudes e posturas profissionais.

No Capítulo I, Art. 2º, a Política Nacional de Educação Ambiental reforça a importância da EA mencionada na Constituição Federal: “A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”.

Weid (1997) afirma:

“A educação tem como papel fundamental à formação de consciências individuais e coletivas. Quando se trata de Educação Ambiental falamos de uma consciência que, sensibilizada com os problemas socioambientais, se volta para uma nova lógica social: a de uma sociedade sustentável, onde a partir de uma compreensão da interdependência dos fenômenos sacionaturais, humanidade e natureza se reconciliem e busquem uma forma de vida mais harmônica e compartilhada.”



A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96 no artigo 32, inciso II no que diz respeito aos objetivos do ensino fundamental aponta “a compreensão do ambiente natural e social, das artes e dos valores em que fundamenta a sociedade”.

Sabe-se que a educação ambiental é um campo do conhecimento ainda em construção e que se desenvolve na prática da sala de aula, entende-se que, no contexto de sala de aula, a problemática ambiental não pode mais ser vista apenas para aproveitamento de recursos naturais, e sim para as transformações sociais que historicamente vem ocorrendo.

Visões de Educação Ambiental

Sabe-se que a educação ambiental é um campo do conhecimento ainda em construção e que se desenvolve na prática da sala de aula, entende-se que, no contexto de sala de aula, a problemática ambiental não pode mais ser vista apenas para aproveitamento de recursos naturais, e sim para as transformações sociais que historicamente vem ocorrendo.

Leff (2008) afirma que “a incorporação do meio ambiente à educação formal limitou-se em grande parte a internalizar os valores de conservação da natureza”. Todos têm uma idéia de educação ambiental, e esta tende a não ser a mesma de mente para mente, pois dependerá da vivência, formação e meio ao qual estamos inseridos, as práticas de incorporar os valores de conservação, na verdade, não transformam hábitos em atitudes, não desenvolvem a consciência ambiental, não educam.

Moreira (2001) acrescenta que a população tem dificuldades em entender as questões ambientais de maneira mais abrangente, uma vez que as mensagens transmitidas nos meios de comunicação incluem “Preserve...” “Conserve...” “Não jogue...” “Não destrua...”, visão esta apenas de cuidado.

Para Reigota (2004), a forma de compreender, de perceber a temática da educação e da educação ambiental e suas relações são características das representações sociais, do conhecimento do senso comum. Ou seja, são conceitos articulados que tem sua origem nas práticas sociais, produzindo identidades, orientando condutas.

Reigota (1997) esclarece que “as representações sociais equivalem a um conjunto de princípios construídos interativamente e compartilhados por diferentes grupos que através delas compreendem e transformam sua realidade”.

Partindo desse preceito, foi possível classificar as concepções de educação ambiental por meio de quatro conceitos: conservacionista, naturalista, holística e antropocêntrica.



Visão Conservacionista

Teve seu surgimento com o movimento ambientalista e ressalta a relação de amor entre ser humano e o ambiente, buscando alertar para o perigo de extinção dos bens naturais, necessários à nossa existência e das gerações futuras. Propõe ações que visem à preservação do bem natural comum a todos os habitantes do planeta.

Loureiro (2005) destaca algumas características centrais desse modelo conservador de perceber a educação ambiental:

- compreensão naturalista e conservacionista da crise ambiental;
- educação entendida em sua dimensão individual, baseada em vivências práticas;
- despolitização do fazer educativo ambiental, apoiando-se em pedagogias comportamentalistas ou alternativas de cunho místico;
- foco na redução do consumo dos bens naturais, deslocando essa discussão do modo de produção que a define e situa;
- diluição da dimensão social na natureza, faltando entendimento dialético da relação sociedade-natureza;
- responsabilização pela degradação posta em um homem genérico, fora da história, descontextualizado social e politicamente.

Visão Naturalista

Na visão naturalista o ser humano está separado do meio ambiente, sendo este apenas um observador, sem laços de pertencimento e responsabilidade.

Na concepção naturalista o ambiente é sinônimo de natureza intocada, o que se aproxima da vertente ecológica presente nos livros didáticos, onde os modelos tradicionais ainda persistem. (REIGOTA, 1999)

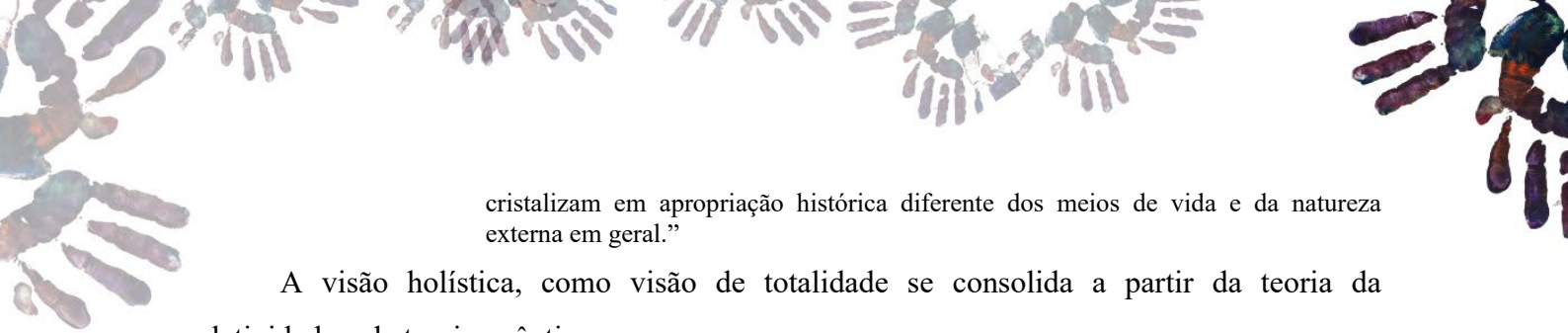
Visão Holística

Segundo Crema (1989) a visão holística “consiste na consideração de que todos os fenômenos ou eventos se interligam e se inter-relacionam de uma forma global; tudo é interdependente.”

Na visão holística a educação ambiental é vista como um todo, sendo a prática mais adequada para que o indivíduo se perceba inserido dentro de sua comunidade consciente de que suas ações interferem e modificam a sociedade.

Foladori (2001) afirma:

“não se pode tratar da relação ser humano-natureza com a mesma metodologia. O que ocorre com a sociedade humana não acontece da mesma forma com qualquer outra espécie de ser vivo. A sociedade humana tem diferenças em seu interior que se



cristalizam em apropriação histórica diferente dos meios de vida e da natureza externa em geral.”

A visão holística, como visão de totalidade se consolida a partir da teoria da relatividade e da teoria quântica.

A teoria quântica indica que não existem coisas como partes isoladas da realidade, mas, apenas fenômenos intimamente relacionados e ligados entre si como se fossem inseparáveis, sendo essa a dimensão que sustenta o nosso mundo físico. (ZOHAR, 1989).

Assim, estamos todos interligados, interagindo e influenciando uns aos outros.

“[...] nada mais está isolado, existindo apenas um único tipo de matéria em diferentes graus estacionários [...] o universo passou a construir uma grande teia onde tudo está interconectado.” (MORAES, 2003)

Visão Antropocêntrica

A visão antropocêntrica considera o homem como um ser dotado de razão. Tudo gira em torno das necessidades humanas. O educando vê na educação ambiental apenas a utilização dos recursos naturais para a sobrevivência do ser humano.

Grün (1996) afirma:

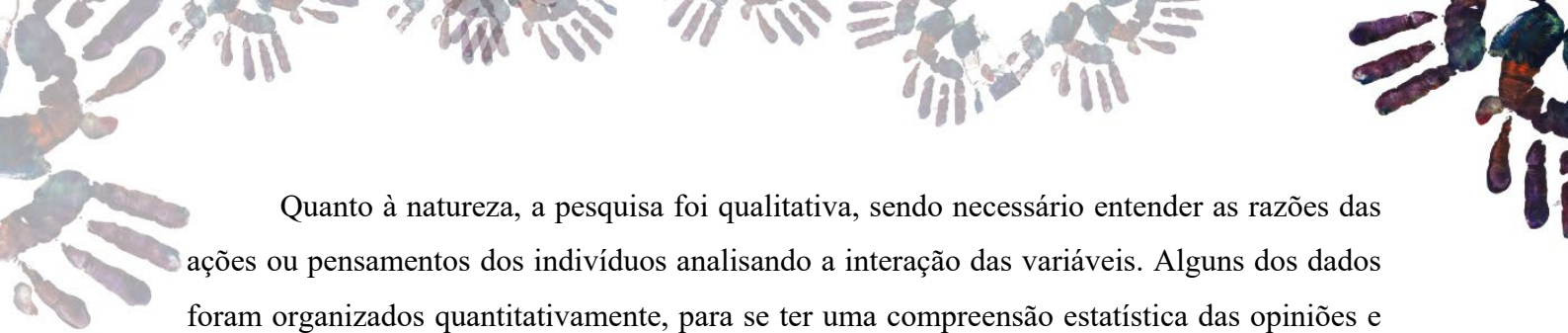
“Uma das principais causas da degradação ambiental tem sido identificada no fato de vivermos sob a égide de uma ética antropocêntrica. No sistema de valores formado em consonância com essa ética antropocêntrica. No sistema de valores formado em consonância com essa ética, o Homem é o centro de todas as coisas. Tudo o mais no mundo existe unicamente em função dele. O Homem é o centro do mundo...”

A visão antropocêntrica tem suas origens na ética antropocêntrica humanista e no pensamento cartesiano, esta situa o homem fora do mundo natural. A natureza só tem valor quando é útil para o homem, que julga ter direito e posse sobre ela.

Construir práticas em educação ambiental significa, portanto, contribuir para construção de um campo teórico-metodológico necessário para o desenvolvimento e consolidação da educação ambiental.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada com estudantes que frequentam uma escola pública estadual localizada no município de Nazaré da Mata, zona da mata de Pernambuco –PE. O município possui quatro escolas públicas estaduais, mas apenas uma possibilitou a realização desta pesquisa.



Quanto à natureza, a pesquisa foi qualitativa, sendo necessário entender as razões das ações ou pensamentos dos indivíduos analisando a interação das variáveis. Alguns dos dados foram organizados quantitativamente, para se ter uma compreensão estatística das opiniões e preferências dos educandos, classificando-as e analisando as informações.

Foi realizado encontros de discussão sobre a temática educação ambiental, no período de março a novembro de 2017 e visando obter mais informações, ao fim dos encontros foi aplicado um questionário semi-estruturado contendo as seguintes perguntas:

1. Informações Pessoais:
 - 1.1 Sexo: () Feminino () Masculino
 - 1.2. Idade: _____
2. O que você entende por Educação Ambiental?
3. Para você o que é Meio Ambiente?
4. Para você qual a importância do Meio Ambiente?

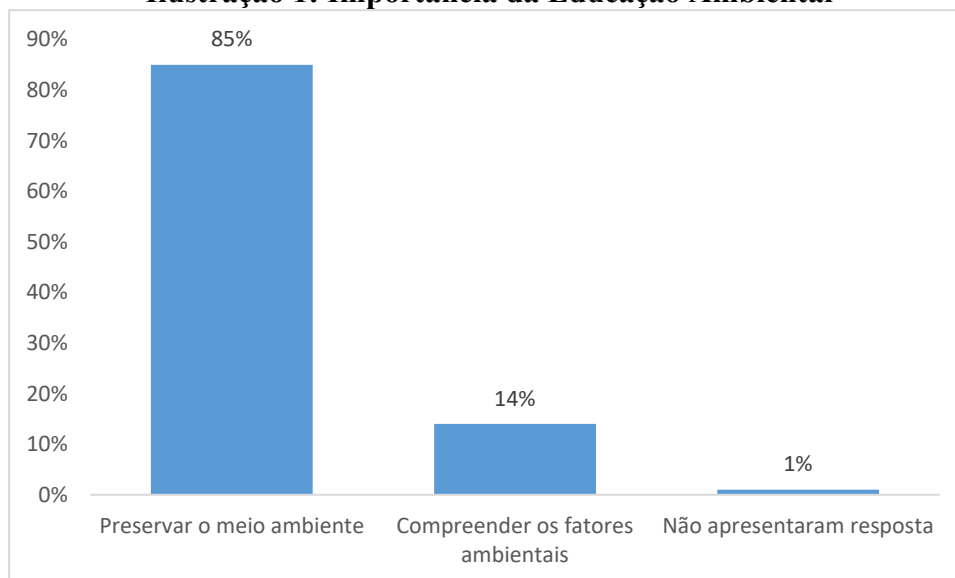
Os sujeitos foram cento e quarenta e seis (146) estudantes regularmente matriculados no 2º ano do ensino médio, com idades que variam de 14 a 17 anos, sendo 58% são do sexo feminino e 42% do sexo masculino. Essa turma foi escolhida como amostra, porque nela foi desenvolvido um projeto de educação ambiental no ano que antecedeu esta pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ambiente escolar influencia fortemente no processo de ensino aprendizagem, devendo este proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto realização, preparando-o para a vida e para o exercício consciente da cidadania.

Contudo, sabe-se que a educação ambiental é um campo do conhecimento em contínua construção, assim, a primeira pergunta visou conhecer a real importância que os alunos expressam acerca da Educação Ambiental (Ilustração 1), as respostas demonstram conhecimento sobre a temática.

Ilustração 1: Importância da Educação Ambiental



FONTE: SILVA, 2018.

A Educação Ambiental deve buscar valores que conduzam uma convivência em harmonia do homem com o ambiente e demais espécies que habitam no planeta. “A destruição da natureza não resulta da forma como nossa espécie se relaciona com o planeta, mas da maneira como se relaciona consigo mesma.” (BERNA, 2001)

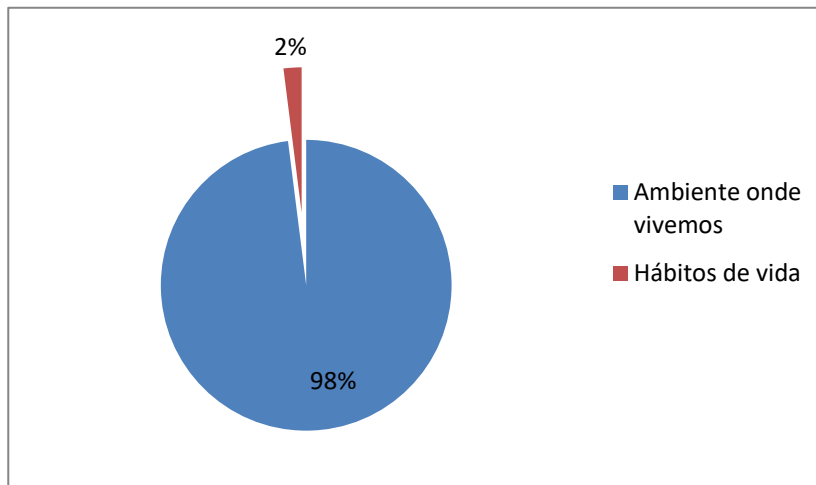
Não é por falta de conhecimento que o meio ambiente é destruído, o ser humano reproduz o que aprendeu ao longo de sua vida, e sofrem as consequências de suas próprias ações mal planejadas e conseqüentemente mal aplicadas. Nesse contexto, a educação ambiental busca melhoria da qualidade de vida, através da conscientização revertendo a concepção egocêntrica do homem relacionado ao meio ambiente

Grande parte dos alunos possui uma visão conservacionista, que enfatiza uma relação de amor, compreensão entre o ser humano e o meio ambiente e afirmam dentro dessa visão que a importância da Educação Ambiental é “Preservar o meio ambiente”.

Reigota (2004) afirma que “os problemas ambientais foram criados por homens e mulheres e deles virão as soluções”. Tudo depende da forma que o homem irá conduzir suas atitudes em relação ao nosso planeta, é o homem quem vai decidir o futuro das novas gerações através de suas ações relacionadas ao meio ambiente.

Quando questionados sobre “O que é meio ambiente?” as respostas foram expressas da seguinte forma:

Ilustração 2: O que é meio ambiente?



FONTE: SILVA, 2018

As definições de meio ambiente podem ser as mais variadas possíveis, dependendo das fontes de consulta.

A Política Nacional de Meio Ambiente (LEI Nº 6.938/81) em seu art. 3º inciso I, entende por “meio ambiente o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas”.

Brugger (1994) acredita que meio ambiente “é uma segunda natureza que resulta do agir humano, através do processo do trabalho, sob determinadas relações sociais, localizadas no espaço-tempo, ao procurar satisfazer suas necessidades do estômago e fantasia.”

Reigota (2004) define meio ambiente como “um lugar determinado e/ou percebido onde estão em relações dinâmicas e em constante interação os aspectos naturais e sociais.”

De forma geral o termo “meio ambiente” é utilizado para indicar um espaço em que se vive e desenvolve, transformando e sendo transformado; essa definição é semelhante as concepções utilizadas pelos educandos que define meio ambiente como lugar para se viver e a educação ambiental para cuidar deste.

Ao perguntarmos sobre a importância do Meio Ambiente 99% disseram que é importante pela biodiversidade e para a manutenção da vida. Em sua grande maioria os estudantes reconhecem a importância de preservar o meio ambiente, mas admitem que em muitos momentos não o preservam, pois repetem de forma mecânica, atitudes que causam malefícios ao meio ambiente.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação ambiental é um instrumento de reflexão e busca alertar as pessoas para pensar nas atitudes prejudiciais ao planeta, é preciso que o ser humano tome consciência de que tudo depende de nós e se sensibilize em relação ao meio ambiente.

Os dados obtidos revelam que a maioria dos estudantes sabe e entende a importância do meio ambiente e relacionam essa importância do tema educação ambiental, o que nos leva a crer que os momentos de discussão sobre a temática contribuíram significativamente na construção do conhecimento, uma vez que, a escola pode auxiliar no processo de transformação e valorização da qualidade de vida.

O conteúdo escolar é a apreensão sistematizada da realidade, os professores preparados podem de maneira ativa, construtiva e participativa, verificar com seus alunos, as ações ambientais realizadas para reduzir o impacto ambiental e o que ainda precisa ser feito, quais os procedimentos e ações efetivas para enfrentar os problemas detectados.

BIBLIOGRAFIA

BERNA, Vilmar. **Como fazer educação ambiental**. São Paulo: Paulus, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 2013. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html/ConstituicaoTextoAtualizado_EC84.pdf> Acesso em: 30 de Marc. de 2016.

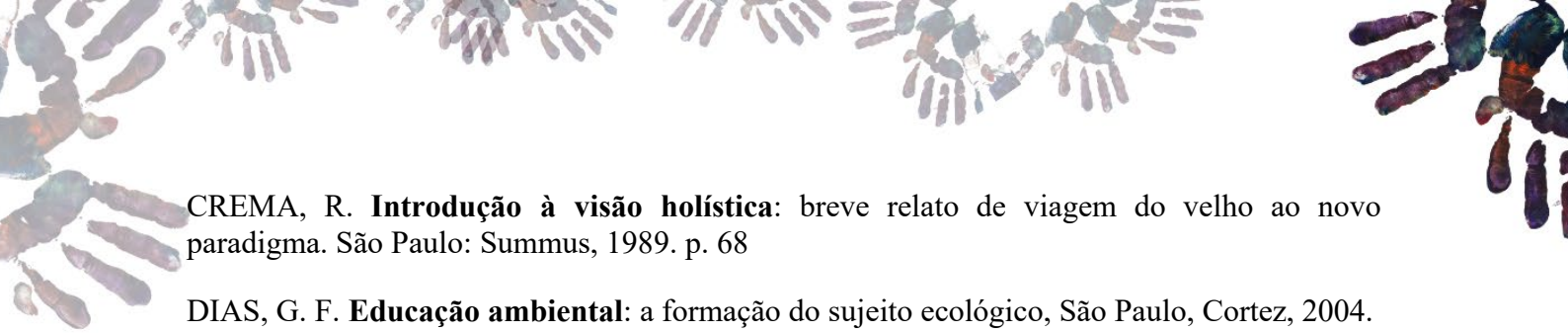
BRASIL. **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Brasília: 1981. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm> Acesso em: 01 de abr. de 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Brasília:1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm> Acesso em: 05 de Marc. de 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília:1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 05 de Marc. de 2016

BRUGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental**. Coleção teses. Letras contemporâneas. Ilha de Santa Catarina: 1994. 141p.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.



CREMA, R. **Introdução à visão holística**: breve relato de viagem do velho ao novo paradigma. São Paulo: Summus, 1989. p. 68

DIAS, G. F. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico, São Paulo, Cortez, 2004.

FOLADORI, G.. **Limites do desenvolvimento sustentável**. Campinas: Ed. Unicamp, 2001, p. 136.

GUIMARÃES, Mauro (Org.). **Caminhos da Educação ambiental**: da forma à ação. 5. ed. Campinas,SP: Papyrus, 2012

GRÜN, M. **Ética e Educação Ambiental**: a conexão necessária. Campinas: Papyrus, 1996.

LEFF, H. **Saber Ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 6ª ed.

Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Revista Educação & Sociedade**. vol.26 no.93 Campinas Sept./Dec. 2005.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na Biologia do Amor e da Solidariedade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MEDINA, N. M. **Educação Ambiental para a sustentabilidade**. Anais do I Congresso Internacional de Educação do Colégio Coração de Jesus, Educar uma perspectiva humanística. Florianópolis, junho, 1998.

MOREIRA, Antônio C. Caminhos a serem construídos para uma sociedade sustentável. In; FONTANA, Airton (Org.) **Construindo a sustentabilidade**: uma perspectiva para o desenvolvimento regional. São Miguel do Oeste: McLee, p. 71-83, 2001.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

REIGOTA, Marcos. **A floresta e a Escola**. São Paulo: Cortez, 1999.

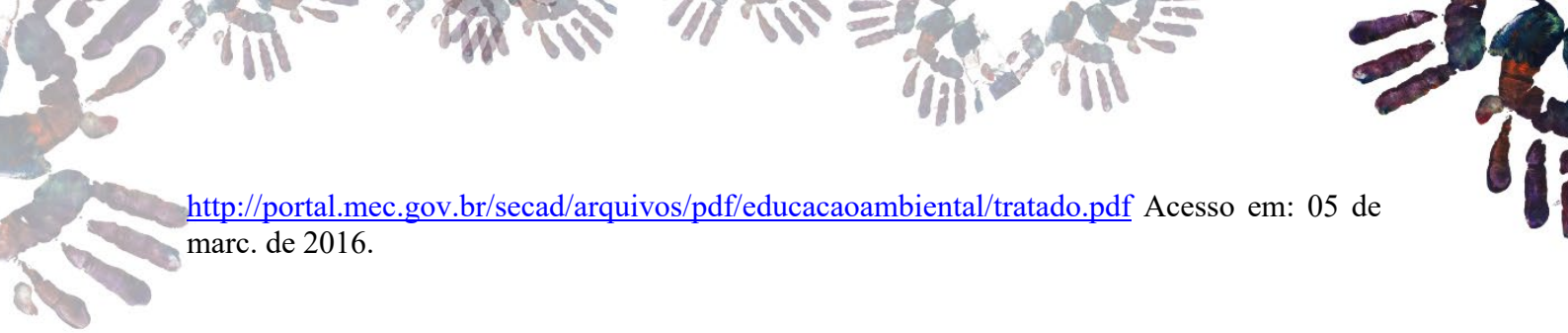
REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção primeiros passos)

WEID, N V D. A Formação de Professores em Educação Ambiental à Luz da Agenda 21. In. TABANEZ, M. F.; PADUA, S.M. (org.) **Educação Ambiental Caminhos Trilhados no Brasil**, Brasília: IP, 1997. (p. 73-88)

ZOHAR, Danah. **Através da barreira do tempo**. São Paulo: Pensamento, 1989.

_____. **Conceitos de Educação Ambiental**. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental> Acesso em: 05 de abr. 2016.

_____. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**. Disponível em:



<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf> Acesso em: 05 de marc. de 2016.



CAPÍTULO 19

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS FEDERAIS

Silvania Maria da Silva Gil, Unisantos

RESUMO

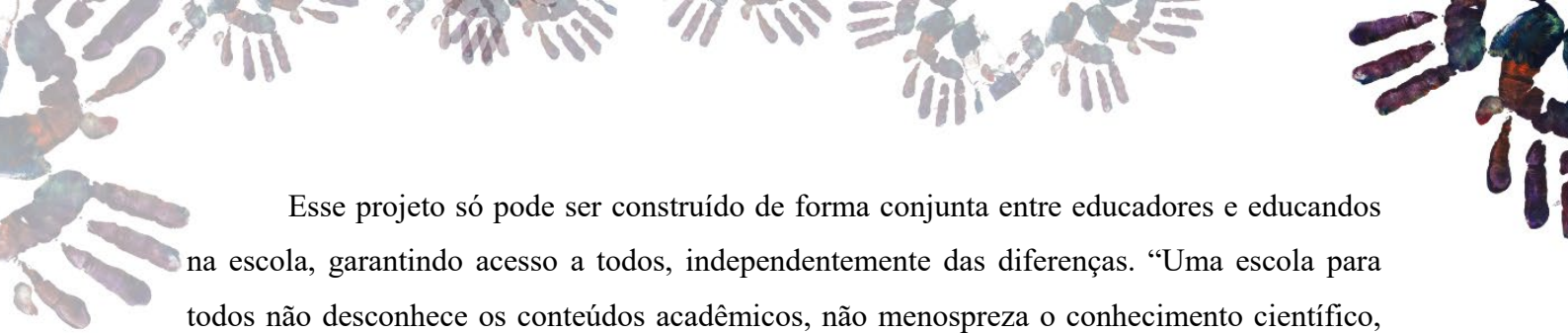
Esta análise em questão faz parte de um projeto maior intitulado “Representações sociais sobre a prática pedagógica: Educação Inclusiva nos anos finais do Ensino Fundamental” e pretende-se analisar a presença atribuída ao tema da Educação Inclusiva em documentos da política oficial, em busca de repercussões dos textos da lei na Formação inicial de professores. A investigação tem um enfoque qualitativo, valendo-se da pesquisa bibliográfica. Neste recorte, o quadro teórico da pesquisa será composto por autores que tratam dos temas da Inclusão e da Formação Docente, tais como Mantoan, Nóvoa, Gallo e Prieto. Passaremos por um estudo realizado pela Universidade de São Paulo, que avalia 144 cursos de pedagogia, e que dispõem sobre a carga horária dispensada às disciplinas que formam a grade curricular do curso em questão. As contribuições até agora elencadas caminham para uma Formação de Professores em sintonia com uma educação humanizadora, em ambientes inclusivos, alavancando novas práticas pedagógicas baseadas na colaboração, na formação continuada em serviço e no respeito à capacidade de cada um.

Palavras-chave: Formação Inicial; Educação Inclusiva; Legislação.

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende contribuir para a produção do conhecimento nos campos da formação inicial de professores para a educação inclusiva, valorizando e respeitando as diferenças e os saberes próprios dos estudantes com deficiência matriculados na rede regular.

Neste contexto, com o objetivo de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para inclusão escolar é que foi apresentada pelo MEC, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). A formação dos demais profissionais nesta perspectiva busca promover novas práticas pedagógicas, uma revisão da organização curricular, novos modos de ensinar e novas concepções de aprendizagem e o uso de diversificados instrumentos de avaliação. Diante dessa nova concepção não é a pessoa com deficiência que precisa se adequar ao ambiente escolar e sim a escola é que deve adequar-se ao estudante com deficiência.



Esse projeto só pode ser construído de forma conjunta entre educadores e educandos na escola, garantindo acesso a todos, independentemente das diferenças. “Uma escola para todos não desconhece os conteúdos acadêmicos, não menospreza o conhecimento científico, sistematizando-o, mas também não se restringe a instruir alunos, a dominá-los a todo custo” (MONTANO,2003).

Antônio Nóvoa (1995) delega grande importância à formação inicial do professor. Ele destaca dois desafios da profissão docente: “o de manter-se atualizado frente às novas tecnologias e a aptidão do professor para desenvolver atividades pedagógicas eficientes e significativas”.

A perspectiva de uma formação inclusiva na formação inicial dos professores é proporcionar aos estudantes os benefícios do processo de inclusão, transformando a estrutura educacional, garantindo condições de acesso, participação e aprendizagem, transformando a escola em um espaço que reconheça e valorize as diferenças, a partir da formação do professor.

Destaca-se que o docente que recebe uma educação voltada para o “ser mais” (FREIRE,2008), que entende o ser humano como um ser inacabado que está em constante processo de busca da humanização, recebe de maneira consciente o estudante com deficiência e o encaixa na principal característica da existência humana que, segundo Freire, é a condição de inacabamento e a capacidade de se reconhecer e de transformar essa condição.

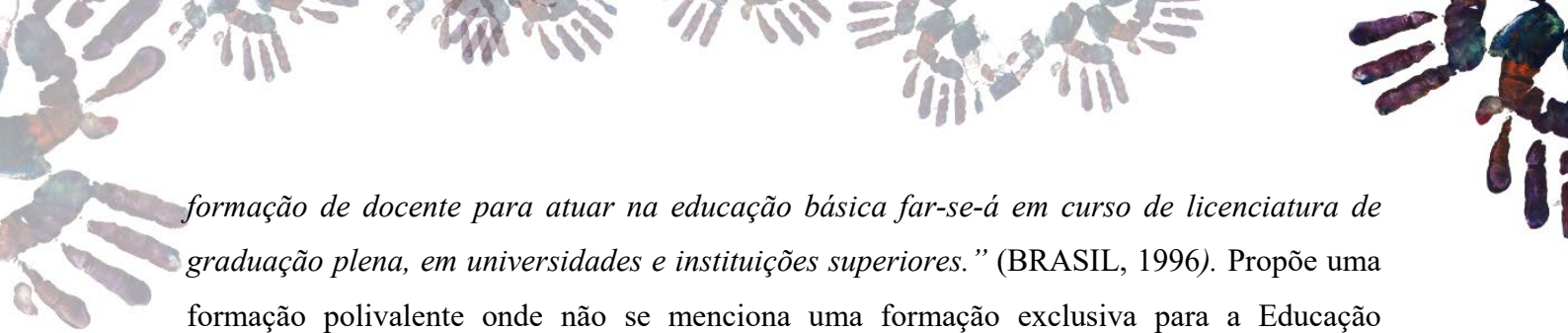
DESENVOLVIMENTO

A pesquisa em questão é de caráter qualitativo valendo-se da pesquisa bibliográfica. Para Chizzotti:

“A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo subjetivo e a subjetividade do sujeito(...) o objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.” (CHIZZOTTI,2006).

A pesquisa bibliográfica, nesta fase, buscou contemplar autores que se destacam na política afirmativa da Educação Inclusiva como preceito norteador da formação de professores e do direito do estudante com deficiência a estar no mesmo ambiente que os demais.

Na legislação federal tem-se a Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDBEN de 1996 onde, em seu artigo 62, contempla a formação de professores: “A



formação de docente para atuar na educação básica far-se-á em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e instituições superiores.” (BRASIL, 1996). Propõe uma formação polivalente onde não se menciona uma formação exclusiva para a Educação Inclusiva. Essa mesma norma prevê que estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, estudantes público alvo da educação especial, recebam atendimento educacional especializado. Para a formação em educação especial o ministério da educação instituiu o “Programa de Formação Continuada de professores em Educação Especial” que tem como ação ofertar curso em nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade à distância por meio da Universidade Aberta do Brasil- UAB e na modalidade presencial e semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica- RENAFOR. Em 2011, é publicado o decreto nº 7611 (BRASIL,2011) que, dispendo sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, prevê em seu artigo 5º:

“IV - Formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais.”

Entre os autores referências no assunto, buscamos apoio em António Nóvoa (1995) que delega grande importância à formação inicial do professor. Também destaca a importância da formação continuada em serviço, aprendendo com quem tem mais experiência.

Mantoan acredita que uma educação que seja de fato inclusiva é construída de forma conjunta entre educadores e educandos na escola, garantindo acesso a todos, independentemente das diferenças:

Ensinar a turma toda reafirma a necessidade de se promover situações de aprendizagem que formem um tecido colorido de conhecimento, cujos fios expressam diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atua cooperativamente, em uma sala de aula (MANTOAN, 2003, p.41)

Trabalhando na hipótese de que o docente que recebe uma educação voltada para entendimento do ser humano como um ser inacabado e que está em constante processo de busca da humanização, esse profissional, recebe de maneira consciente o estudante com deficiência e o encaixa na principal característica da existência humana, segundo Freire (2005), a condição de inacabamento e a capacidade de se reconhecer e de transformar essa condição:

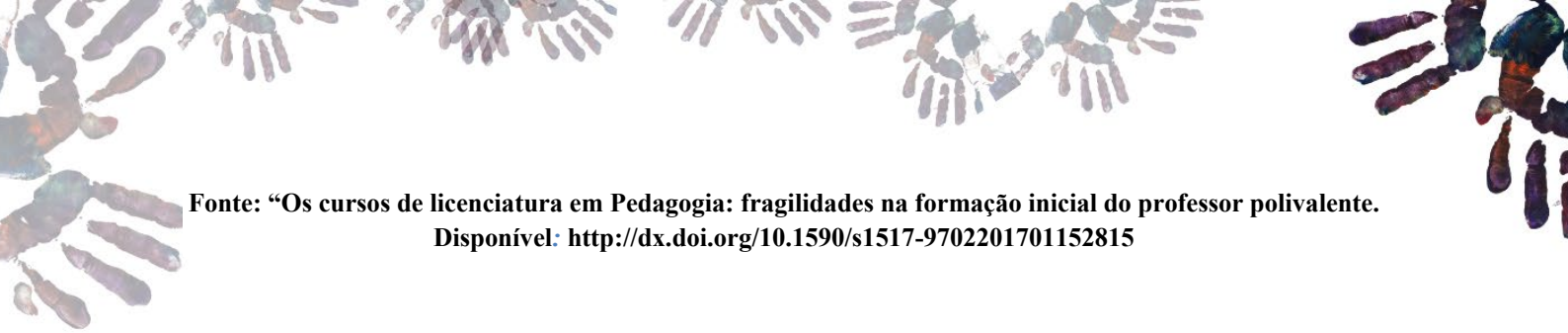
“Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm”. (FREIRE, 1980, p.83)

Diante do pressuposto de que as políticas referentes à formação de professores ainda não foram incluídas nas matrizes curriculares das universidades, buscamos o resultado de uma pesquisa realizada por um grupo de pesquisadores da Universidade de São Paulo- USP- liderados por Pimenta, intitulada “*Os Cursos de Licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente*”, para buscar a carga horária disponibilizada para formação em Educação Inclusiva, num total de 144 cursos. Observe o quadro a seguir:

Distribuição percentual da carga horária e do número de disciplinas em cada uma das categorias, em relação aos totais gerais do conjunto dos cursos.

Categorias	Quanto à carga horária (Total geral: 402.440 h)	Quanto ao nº de disciplinas (Total geral: 7.203 disciplinas)
1. Conhecimentos relativos aos fundamentos teóricos da educação	16,41%	15,58%
2. Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	5,64%	5,34%
3. Conhecimentos relativos à formação profissional docente	38,12%	36,92%
3.1 Conhecimentos relativos às áreas disciplinares sem especificação do nível de ensino	23,77%	23,42%
3.2 Conhecimentos relativos à educação infantil	4,63%	4,43%
3.2.1 Áreas disciplinares /linguagens na educação infantil	2,41%	2,36%
3.2.2 Outros conhecimentos da educação infantil	2,22%	2,07%
3.3 Conhecimentos relativos aos anos iniciais do ensino fundamental	1,65%	1,68%
3.3.1 Áreas disciplinares no ensino fundamental	1,20%	1,24%

Categorias	Quanto à carga horária (Total 402.440 h)	Quanto ao nº de disciplinas geral: (Total 7.203 disciplinas)
3.3.2 Outros conhecimentos do ensino fundamental	0,45%	0,44%
3.4 Conhecimentos relativos à educação infantil e ensino fundamental	1,43%	1,19%
3.5 Conhecimentos relativos à didática	6,64%	6,19%
4. Conhecimentos relativos à gestão educacional	6,73%	6,35%
4.1 Relativos à escola	6,37%	6,03%
4.2 Relativos aos espaços não escolares	0,36%	0,32%
5. Conhecimentos relativos ao estágio supervisionado e às práticas de ensino	4,57%	4,87%
5.1 Sem especificação do nível de ensino	3,13%	3,53%
5.2 Com especificação do nível de ensino	1,44%	1,31%
5.2.1 Conhecimentos relativos ao estágio e às práticas de ensino na educação infantil	0,53%	0,42%
5.2.2 Conhecimentos relativos ao estágio e às práticas de ensino no ensino fundamental	0,54%	0,47%
5.2.3 Conhecimentos relativos ao estágio na gestão educacional	0,37%	0,42%
6. Conhecimentos sobre ações de pesquisa e trabalho de conclusão de curso/monografia	6,78%	7,47%
7. Conhecimentos relativos às modalidades de ensino, às diferenças, à diversidade e às minorias linguísticas e culturais	8,10%	8,51%
8. Conhecimentos integradores	2,61%	2,33%
9. Outros conhecimentos	11,05%	12,68%
Total	100,00%	100,00%



Fonte: “Os cursos de licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201701152815>

Diante do resultado da pesquisa em questão, uma média de 8,5% da carga horária dos 144 cursos de Pedagogia pesquisados é dedicada ao estudo das diferenças, da diversidade e das minorias linguísticas e culturais. Podemos questionar se essa carga horária é suficiente ou não para dar ao professor iniciante condições de exercer seu trabalho de forma adequada nas salas de aula e/ou na gestão de ambientes escolares.

Para a professora Mantoan, a formação do professor não se esgota na graduação, o profissional deve manter-se na formação continuada, que é uma auto-formação que acontece dentro do ambiente escolar, ou no “chão da escola”. É a partir das trocas de experiências que vão construindo uma rede de conhecimentos onde podem colocar suas dúvidas, inquietações e preocupações. O trabalho do professor precisa ser colaborativo e coletivo, de modo que aprenda e ensine. A especialista em questão acredita que a formação única para todos os educadores proporcionaria o encontro necessário entre a educação especial e a regular:

“Pensamos que as habilitações dos Cursos de pedagogia para a formação de professores de alunos com deficiência deveriam ser extintas e que os cursos de especialização não deveriam se dedicar a especializar os educadores em tipo de incapacidade, em uma categoria de alunos, mas estar voltados para o aprofundamento pedagógico desse profissional, de modo que pudesse entender melhor as crianças em geral, no seu desenvolvimento. Em outras palavras, os professores precisam dominar cada vez mais os conteúdos curriculares, os processos de ensino e de aprendizagem, isto é, especializarem-se no “o que”, no “como”, e no “para que” se ensina e se aprende”. (MANTOAN, 2001, p.7).

Nóvoa (2015) endossa que temos que conhecer bem aquilo que fazemos, devemos conhecer a nossa ciência, o nosso campo acadêmico, as regras, as metodologias, as normas da arte e ciência da educação.

Gallo (1999) propõe uma educação não-disciplinar, como uma maneira de se aplicar uma pedagogia que não seja individualizada e hierarquizada:

- Rompimento com o modelo fragmentado e hierarquizado dos saberes;
- Integrar os saberes;
- Propor a autonomia dos sujeitos;
- Favorecer o estudo a partir de temas que partam da realidade; (GALLO, 1999, p.34)

Diante das exposições desses autores, intuímos que não é a graduação em questão que determina o quanto esse professor será inclusivo ou não; depende também de sua formação humana, da forma como atenderá seus estudantes em sala e do quanto a instituição em que trabalha desenvolve um trabalho acolhedor, coletivo e colaborativo.



CONCLUSÃO

Os dados até aqui analisados demonstram que é possível um professor mudar suas concepções antigas de exclusão e ser um professor inclusivo. Para isso é necessário que ele se disponha a trabalhar na lógica da colaboração entre os estudantes, do respeito às diferenças e à individualidade de cada um. A formação contínua com seus pares em ambientes acolhedores e fortalecedores deve ser uma constante. O domínio do conteúdo e das práticas de sala de aula são essenciais para um bom andamento e desempenho da turma. Abolir a fragmentação do conteúdo e propô-lo de forma dinâmica e aproximada dos sujeitos que ali se encontram é outra forma de criar ambientes inclusivos e participativos.

Por fim, o ensino dispensado ao professor aprendiz na universidade deve desenvolver no futuro profissional a cooperação, autonomia intelectual e social e a aprendizagem ativa. São essas condições que irão proporcionar o desenvolvimento global dos futuros professores e poderão levá-los ao “saber-fazer” tão necessário aos dias de hoje.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Lei n. 9.394/96. Diretrizes e Bases da Educacional Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011. Brasília:MEC, 2011.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEE 2008.

GALLO, Sílvio. Transversalidade de educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda (org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro, DP&A Editora, p.17-43, 1999.

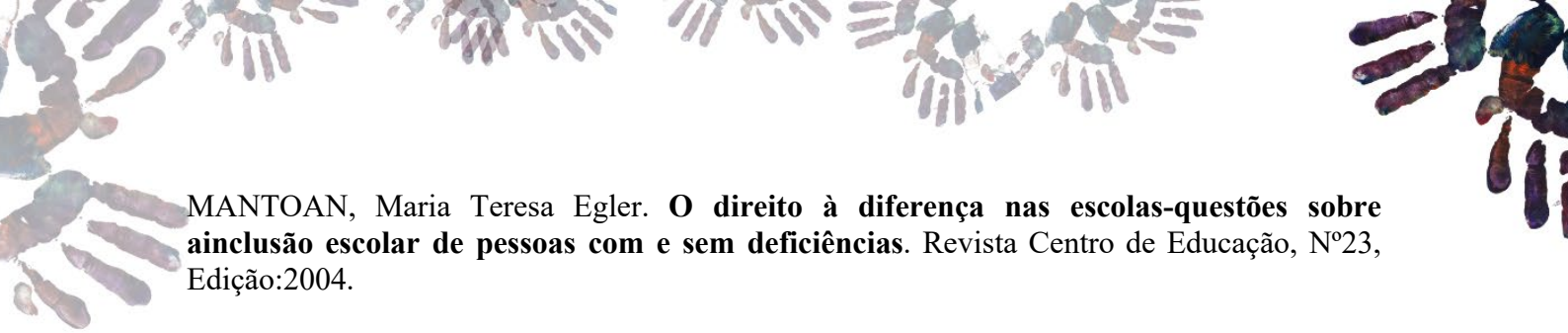
CHIZZOTTI, A. **A pesquisa em ciências humanas e sociais**. (8ª.ed.) São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**.8ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra,2008.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Ensinando a turma toda**. Pátio – Revista Pedagógica, v. 5, n. 20, Porto Alegre, ARTMED, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.



MANTOAN, Maria Teresa Egler. **O direito à diferença nas escolas-questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências.** Revista Centro de Educação, Nº23, Edição:2004.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Caminhos pedagógicos da inclusão: contornando e ultrapassando barreiras.** Faculdade de Educação da Unicamp. LEPED, 2001.

NÓVOA, António. **Os Professores e sua formação.** 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995

NÓVOA, António. **Carta a um jovem investigador em Educação.** Conferência de abertura do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Investigar em Educação-II^a série, número 3, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. Os Cursos de Licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. In: SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (orgs). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais.** São Paulo: Cortez, 2017.



CAPÍTULO 20

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA E PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NA FASE INICIAL DA DOCÊNCIA

Aline Peixoto Vilaça Dias, UENF
Cristiana Barcelos da Silva, ISEPAM
Jackeline Barcelos Corrêa, UENF
Carlos Henrique Medeiros de Souza, UENF

Resumo

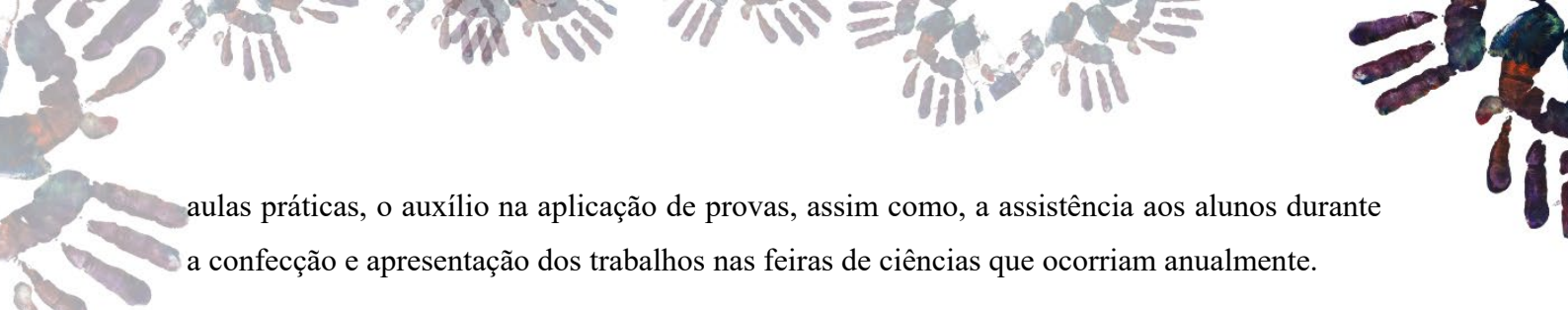
O presente artigo tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas pela bolsista PIBID Biologia UENF em uma escola da rede estadual do Município de Campos dos Goytacazes-RJ no período compreendido entre 2015 a 2018. A metodologia usada neste trabalho foi o levantamento bibliográfico de autores como: Gatti (2010), Gomes e Santos (2014), Carvalho et al. (2014) dentre outros, e a descrição das atividades realizadas pela bolsista ao longo de sua atuação. Como resultados destacamos o aprendizado singular que a bolsista usufruiu, aprendizado diferenciado daquele oferecido apenas pelo estágio supervisionado obrigatório no curso de licenciatura, em que a graduanda apenas observava a organização escolar e realizava relatórios. Conclui-se que o PIBID leva o licenciando a identificar-se como professor. Porque ao longo de seu trabalho nas instituições escolares conhece de perto a realidade desse espaço social. Além disso tem a oportunidade de colocar em prática o seu aprendizado teórico construído ao longo de sua trajetória formativa.

Palavras-chave: Formação de professores, Biologia, PIBID.

Introdução

O presente trabalho de pesquisa é um relato de experiência que busca descrever, via estudo de caso, as ações, considerações e as impressões significativas vivenciadas por uma graduanda do curso em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Essa experiência ocorreu em virtude do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), através de atividades realizadas em uma escola estadual do Rio de Janeiro, no município de Campos dos Goytacazes, no período compreendido entre os anos de 2015 e até 2018.

Nesse tempo, foram realizadas atividades focadas no aprendizado dos alunos da Educação Básica. A atuação era semanal, durante as quais eram realizadas atividades em conjunto com os professores responsáveis pelas disciplinas de Ciências (Ensino Fundamental) e Biologia (Ensino Médio). Faziam parte dessas atividades o planejamento e aplicação de



aulas práticas, o auxílio na aplicação de provas, assim como, a assistência aos alunos durante a confecção e apresentação dos trabalhos nas feiras de ciências que ocorriam anualmente.

Também foram realizadas atividades no contraturno, ou seja, fora do horário das aulas de Ciências e Biologia, visando, principalmente a partir do Projeto “Clube de Ciências”, em que os bolsistas realizavam e explicavam uma série de experimentos com a finalidade de despertar o interesse e motivações pela pesquisa científica nos alunos.

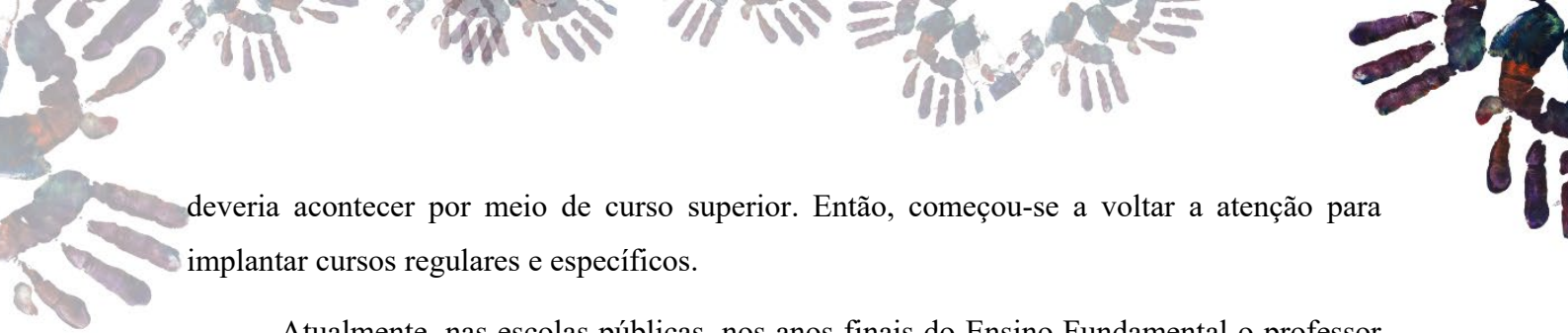
O estágio realizado caracteriza-se, conforme a lei 11.788, de 25 de setembro de 2008, como não obrigatório, ou seja, não está estipulado na grade do curso. Nesse sentido, visa proporcionar aos graduandos aprendizado, desenvolver suas competências, construir uma identidade profissional, contextualizar sua formação, além de colocar em prática o conhecimento teórico adquirido ao longo de sua formação.

O PIBID é um programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que possibilita aos alunos dos cursos de licenciatura aproximarem-se do cotidiano das escolas da educação básica. A finalidade do programa é fornecer formação continuada aos professores regentes da Educação Básica, através da implantação do projeto em escolas públicas, como também proporcionar aos estudantes dos cursos de licenciaturas uma formação inicial de qualidade, já que estes atuam diretamente nas escolas, colocando em prática o aprendizado adquirido ao longo da graduação. Permitir também a valorização de docentes, além de articular a teoria com a prática.

O objetivo deste relato é descrever o aprendizado adquirido pela bolsista ao longo do período de atuação no projeto, descrever as atividades realizadas ao longo de sua atuação e a contribuição para sua carreira.

A instituição escolar é indispensável no contexto social, sendo assim está sujeita às modificações sofridas na sociedade e as reflete diretamente. Desse modo é preciso que os currículos não sejam invariáveis, é necessário que os currículos se modifiquem de forma a atender a demanda da sociedade vigente (SILVA et al., 2017).

Em seus estudos Gatti (2010) faz um breve relato sobre o histórico da formação de professores no Brasil e menciona que a formação de profissionais para ensinar as "primeiras letras" através de curso próprio só aconteceu no final do século XIX através da implantação das Escolas Normais. Essas instituições destinavam-se a formação de professores para atuarem em nível secundário, hoje referente ao ensino médio. Foi a partir do século XX, por meio da Lei n. 9.394 de 1996, que se estipulou que a formação docente para esses níveis



deveria acontecer por meio de curso superior. Então, começou-se a voltar a atenção para implantar cursos regulares e específicos.

Atualmente, nas escolas públicas, nos anos finais do Ensino Fundamental o professor responsável por lecionar Ciências é aquele que possui licenciatura em Ciências Biológicas, mesmo que na última série (9º ano), ainda nesta etapa, os conteúdos aplicados sejam relacionadas à Química e à Física (SEIXAS et al., 2017). Já no Ensino Médio esse profissional atua como professor de Biologia (ALMEIDA et al., 2016).

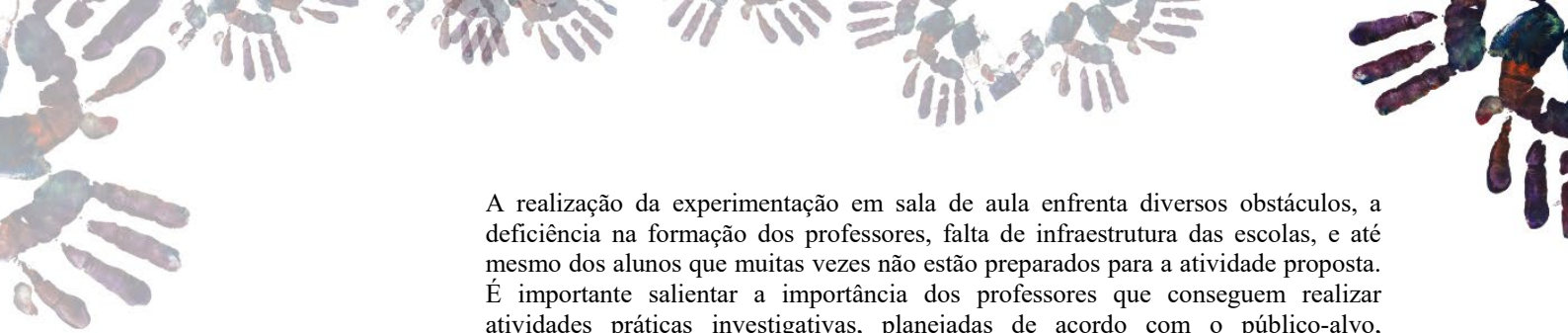
Aduzido tal panorama, realizaremos, doravante, uma discussão sobre a experiência vivenciada em uma escola pública, a partir do Ensino de Ciências e Biologia proposto nessa instituição. Lançaremos mão dos aportes teóricos que conformam tal ensino, discutindo, à luz das teorias envolvidas, as percepções, as atitudes e as posturas percebidas durante a experiência.

Discussão sobre a experiência vivenciada

O PIBID é o passo primordial para que o licenciando descubra-se professor, pois é nesse momento que ele começa ver na prática a organização da instituição escolar. A relação do licenciando com a educação básica é “um fator determinante na decisão do licenciando em reconhecer e definir a docência como escolha profissional”, isso porque já no começo da graduação o licenciando tem a oportunidade de estar em contato com escolas de educação básica, “aproximando a lacuna histórica na formação de professores da teoria x prática” (GOMES e SANTOS, 2014, p. 257).

Ao longo da atuação no PIBID, como bolsista, foi possível realizar aulas práticas de Ciências e Biologia com a finalidade de enriquecer o aprendizado dos alunos e tornar o conhecimento significativo. A dupla Bartzik e Zande (2016, p. 33) concordam que essa atividade possibilita levar até os educandos conteúdos que somente aulas teóricas não propiciam um aprendizado adequado. Além disso, aulas práticas permitem “a construção do pensamento científico, por meio de estímulos ocasionados pela experimentação”.

Na perspectiva de Souza e Santos (2019) as aulas práticas são uma excelente estratégia didática para facilitar o aprendizado de conceitos referente a área de Biologia. Nessa direção, os pesquisadores Nicola e Paniz (2016) seguem completando que a aula prática é uma forma de sair um pouco da rotina de aulas puramente expositivas. Retomando os estudos de Souza e Santos (2019, p.431) verifica-se que:



A realização da experimentação em sala de aula enfrenta diversos obstáculos, a deficiência na formação dos professores, falta de infraestrutura das escolas, e até mesmo dos alunos que muitas vezes não estão preparados para a atividade proposta. É importante salientar a importância dos professores que conseguem realizar atividades práticas investigativas, planejadas de acordo com o público-alvo, produzindo conhecimento científico, e com isso melhorando a qualidade da educação de seus alunos.

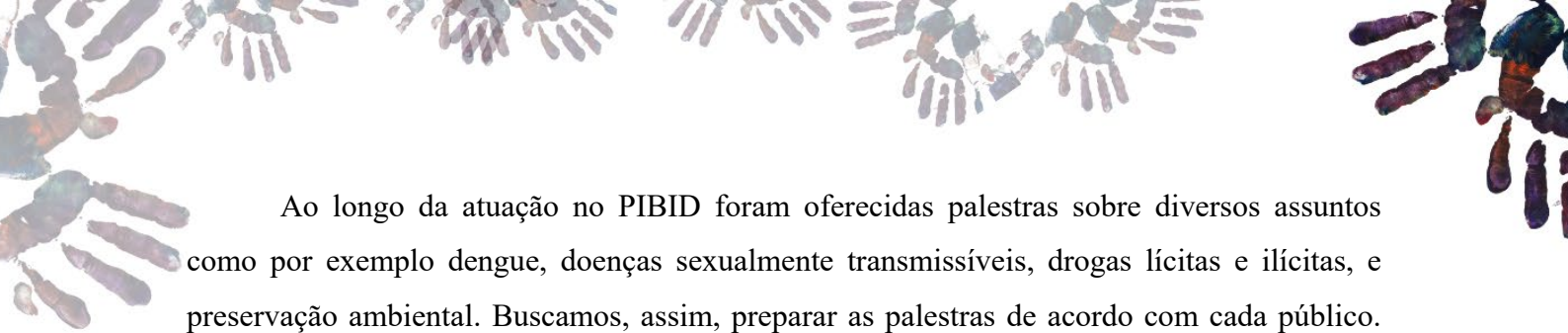
Por isso, Melo (2017) ressalta que um dos grandes problemas envolvidos no Ensino de Ciências e Biologia é justamente a falta de interação entre os conceitos teóricos e a aplicação de aulas práticas ou experimentais. Nesse sentido, através do PIBID observamos um avanço, já que essa prática era comumente aplicada no cotidiano escolar. Nesse contexto, Dantas junto de outros autores (2019, p.96) reconhecem a importância do PIBID na formação inicial do docente e mencionam:

Portanto, todas as relações que se constituem na escola estão imbricadas nesses saberes, e por exibirem essa complexidade, cumprem um papel essencial na efetivação da prática dos professores.

Outra atividade aplicada é referente às aulas de reforço. Elas eram aplicadas no contraturno, com o intuito de aprimorar os conhecimentos dos alunos nas disciplinas de ciências e biologia. Na visão de Bezerra et al., (2015), essas atividades são de suma importância no contexto das escolas de educação básica, visto que contribuem com o rendimento escolar dos alunos. Por sua vez, Marinho et al. (2017) relatam que as aulas de reforço propostas pelo PIBID são capazes de levar a qualidade de ensino oferecido pelas escolas públicas.

Na instituição analisada, todo ano acontecia feiras de ciências que era aberta à visita da comunidade. Para estimular os alunos a participarem. Aproximadamente um mês antes do evento, os bolsistas visitavam as salas e faziam o convite para os mesmos. Os discentes que desejassem participar reuniam-se com os bolsistas e as atividades eram desenvolvidas para que eles pudessem apresentar na feira. Nesse contexto, Carvalho et al., (2014, p.320) consideram que as feiras permitem uma interação entre comunidade e escola, entre estudantes e o campo da pesquisa. Nesse sentido, os autores atestam:

As Feiras de Ciências, quando desenvolvidas coletivamente e dialogicamente, podem ser utilizadas como meio de incentivar a comunidade a participar mais da realidade escolar, os alunos a pesquisar, questionar, discutir e os professores, em especial os de Ciências, (re) descobrir que a Ciência é parte integrante do dia-a-dia, de modo que todos os sujeitos possam saber e a respeito dos mais diversos eventos biológicos e que, se a Ciência não se desenvolver a partir do que é conhecido pelos aprendizes, ela não será instrumento de mudança.



Ao longo da atuação no PIBID foram oferecidas palestras sobre diversos assuntos como por exemplo dengue, doenças sexualmente transmissíveis, drogas lícitas e ilícitas, e preservação ambiental. Buscamos, assim, preparar as palestras de acordo com cada público. Por exemplo as palestras sobre dengue eram aplicadas para toda a escola, sendo que para alunos menores, considerando que o tempo da atividade era menor, usávamos de recursos como animação, de modo a não deixar a atividade maçante.

Ademais, os alunos participavam de aulas de campo. Para isso levamos uma ou duas turmas por vez a um local próximo da escola para permitir que eles observassem a natureza, o ambiente. Através dessa atividade os alunos eram expostos diretamente ao meio ambiente, podendo observar como é a organização, os componentes que compõem essa organização. Segundo Viveiro e Diniz (2009) as aulas de campos são uma alternativa eficaz no ensino de Ciências e Biologia. Os autores consideram essa estratégia pedagógica como facilitadora da aprendizagem já que possibilita o aluno explorar o ambiente, mas ressaltam que para o bom funcionamento dessa atividade é preciso um planejamento bastante elaborado.

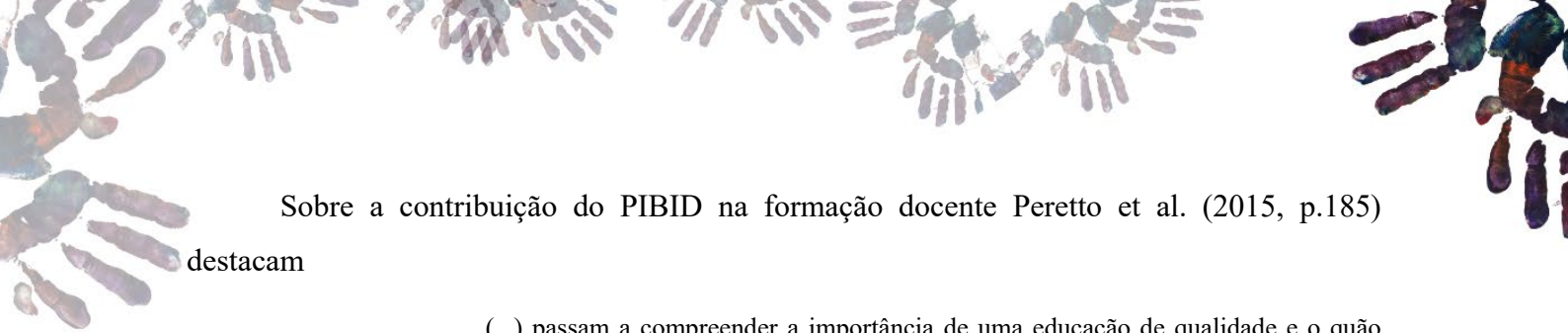
PIBID Biologia na formação docente

Segundo os estudos de Dantas et al. (2019, p. 96) o PIBID Biologia proporciona aos licenciandos relacionarem teoria com prática, como já mencionado. Proporciona ainda ao licenciando aplicar na prática, durante as atividades desenvolvidas, conteúdos que foram adquiridos ao longo da graduação, de forma teóricas, muitas vezes totalmente desvinculados da realidade.

Afirmamos que o PIBID constitui uma importante alternativa para o fortalecimento das licenciaturas, uma vez que propicia aos graduandos um contato mais sistemático e aprofundado com a realidade escolar, construindo reflexões acerca de questões que interferem no processo educativo.

Em suas análises, Fazolo (2014, p.1) afirma que o estágio obrigatório permite ao graduando ser inserido no contexto escolar por um período curto, já que as atividades são semestrais. Quando analisamos o aprendizado proporcionado pelo PIBID, vemos que esse contato é diário e longo, visto que ao ser bolsista do projeto, o licenciando tem a oportunidade de passar maior tempo - em torno de dois anos -, na mesma instituição. O autor segue afirmando que:

(...)toda a proposta do PIBID exige dedicação do aluno/bolsista, com atividades e estudos e tarefas junto às crianças que lhes dão uma visão muito mais real do cotidiano da profissão.



Sobre a contribuição do PIBID na formação docente Peretto et al. (2015, p.185) destacam

(...) passam a compreender a importância de uma educação de qualidade e o quanto difícil e oneroso é o caminho até esta, em especial pelos desafios e obstáculos que enfrentam e enfrentarão na carreira docente. Evidencia-se, também, que quanto mais criatividade e dedicação um professor tem ao elaborar suas aulas, mais atrativo será ao aluno, e mais fácil será ao professor transpor determinados assuntos para a realidade do educando. Enfim, o PIBID, quando realizado com empenho e responsabilidade, tem muito e somente a contribuir com seus bolsistas e com a escola parceira.

Os pesquisadores Paniago e Sarmiento (2017, p.784) também reconhecem a importância do PIBID na formação docente e afirmam que:

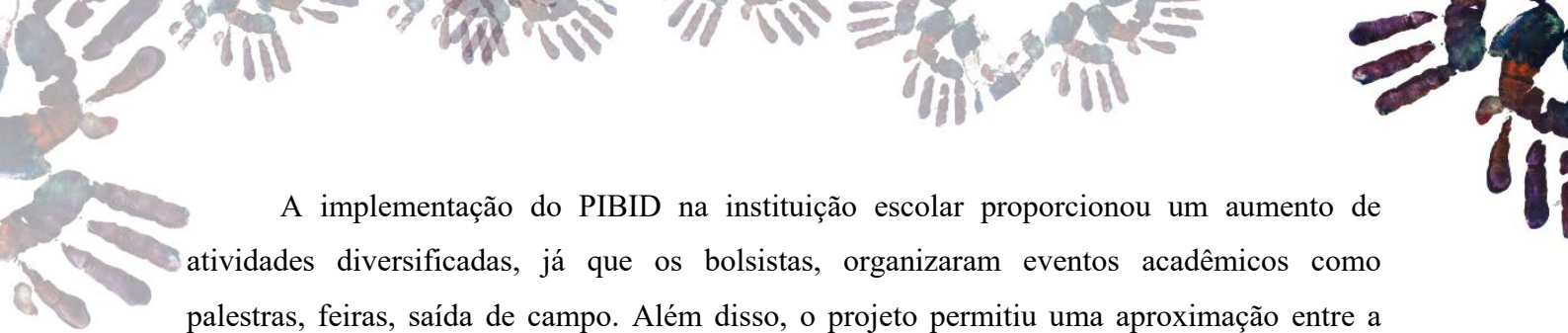
O PIBID apresenta um espaço rico e preenche em possibilidades para a aprendizagem da docência e formação na e para a pesquisa, para o que concorrem vários intervenientes: os licenciandos podem, por meio da investigação, adentrar os diversos espaços da escola de Educação Básica, ocupar as bibliotecas, ter contato com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs); podem vivenciar as relações multifacetadas, heterogêneas, afetivas, complexas de sala de aula e contorno sociocultural da comunidade educativa e, por fim, podem realizar projetos de ensino e de intervenção com possibilidades de se transformarem em projetos de pesquisa.

Mesmo a universidade sendo um ambiente de formação de professores que atuarão na educação básica, é notável a separação entre esses espaços, como se fossem campos totalmente distintos e desvinculados um do outro (FAZOLO, 2014). Através do PIBID vemos a ruptura desse paradigma. A respeito dessa interação entre essas instituições, Fazolo (2014, p. 4) segue afirmando que o PIBID é uma ferramenta eficaz, pois, permite integração de saberes ao aproximar instituições de ensino superior e instituições de educação básica.

Segundo Paniago (2016) o PIBID teve um grande impacto na formação inicial dos docentes, pelas oportunidades que esses profissionais em formação obtiveram ao poder estarem inseridos na realidade das escolas públicas.

Conclusão

Concluimos com a pesquisa que o PIBID pode ser é uma ferramenta eficaz para todos os envolvidos. Se por um lado para os licenciandos permite colocar em prática sua formação, para os professores regentes é uma oportunidade de estarem aprendendo novas experiências. Os alunos da Educação Básica por sua vez têm a oportunidade de criarem o senso crítico, de desfrutarem algumas aulas diversificadas e que podem despertar suas curiosidades, além de e os estimular sua motivação.



A implementação do PIBID na instituição escolar proporcionou um aumento de atividades diversificadas, já que os bolsistas, organizaram eventos acadêmicos como palestras, feiras, saída de campo. Além disso, o projeto permitiu uma aproximação entre a universidade e a educação básica, já que durante os eventos professores e alunos da universidade parceira estavam presentes na escola para mostrar seus trabalhos. Dessa forma, os estudantes começaram a conhecer os cursos que a universidade oferecia e saberem que eles também poderiam fazer parte dela.

O presente trabalho de pesquisa demonstrou, portanto, que o projeto PIBID Biologia foi um programa determinante na formação profissional de um licenciando. Sua implementação permitiu a superação de atividades tradicionais que levam os alunos a perderem o interesse em aprender Ciências e Biologia, o que acaba tendo resultado negativo em suas notas. Além disso, vale destacar que o licenciando que tem a oportunidade de ser bolsista PIBID possui uma formação diferenciada daquele licenciando que não tem a mesma oportunidade. Os bolsistas passam a compreender através dessas experiências que as aulas precisam realizar a junção entre teoria e prática, para que dessa forma facilite o aprendizado dos educandos.

Referências

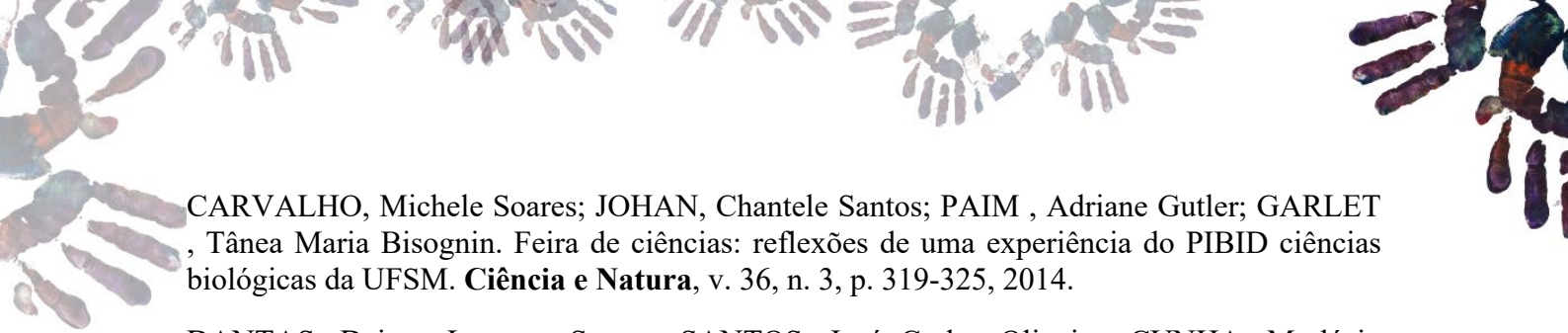
ALMEIDA, Marlos Dellan de Souza; PAULINO; Juan Carlos Ferreira; DA SILVA, João Neto; RIBEIRO, Elayne Bezerra; TEIXEIRA, Lucicleide Carlos; SOBREIRA, Alana Cecília de Menezes. O ensino de biologia na percepção dos docentes do ensino médio de uma escola pública do município de Iguatu/CE. **Revista da SBEnBio**, n. 9, p. 3362- 3373, 2016.

BARTZIK, Franciele; ZANDER, Leiza Daniele. A Importância Das Aulas Práticas De Ciências No Ensino Fundamental. **@rquivo Brasileiro de Educação**, v. 4, n. 8, p. 31-38, 2016.

BEZERRA, José Jailson Lima; SOUZA, Fernanda Freitas; SILVA, José Vinícius Fernandes; NETO, Jorge Xavier de Almeida; SANTOS, Michelle Gomes. Aulas extracurriculares através do PIBID bio: estratégia para reforçar o ensino na preparação para o ENEM. In: Anais do **II Congresso Nacional de Educação-CONEDU**, Campina Grande – PB, 2015. Disponível em:<

http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD4_SA6_ID4275_03092015093059.pdf> Acesso: em 01 de março de 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Disponível em:< http://www.cvm.gov.br/export/sites/cvm/menu/acesso_informacao/servidores/estagios/3-LEGISLACAO-DE-ESTAGIO.pdf>. Acesso em 20 de março de 2020.



CARVALHO, Michele Soares; JOHAN, Chantele Santos; PAIM, Adriane Gutler; GARLET, Tânea Maria Bisognin. Feira de ciências: reflexões de uma experiência do PIBID ciências biológicas da UFSM. **Ciência e Natura**, v. 36, n. 3, p. 319-325, 2014.

DANTAS, Daiane Lourene Soares; SANTOS, José Carlos Oliveira; CUNHA, Marlécio Maknamara Da Silva. CONTRIBUIÇÕES DO PIBID-BIOLOGIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ORIUNDOS DO CES/UFMG. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 10, n. 5, p. 85-99, 2019.

FAZOLO, Eliane. **O estágio curricular obrigatório e o PIBID: entre semelhanças e diferenças**. São Paulo: EdUECE, 2014.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, 2010.

GOMES, Claudia; SANTOS, Poliana Fernandes. O Pibid e a formação de professores de biologia na perspectiva da educação inclusiva. **Diálogos**, v. 18, p. 243-259, 2014.

MARINHO, Rozana Bezerra; GOIS, Romerio Emanuel; COSTA, Francisca Fernanda. Experimentando a docência por meio do PIBID, relato de experiência dos bolsistas que reforçam a disciplina de matemática no 2º ano do Ensino Médio. **In: IV Congresso Nacional de Educação-CONEDU**, João Pessoa – PB, 2017.

Disponível em: <
https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA13_ID2713_11092017152009.pdf> Acesso: em 10 de março de 2020.

MELO, Raimunda Alves Melo Alves et al. Contribuições do PIBID para a formação de professores de Biologia. **Crítica Educativa**, v. 3, n. 2, p. 465-478, 2017.

NICOLA, Jéssica Anese; PANIZ, Catiane Mazocco. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no Ensino de Ciências e Biologia. **InFor**, v. 2, n. 1, p. 355-381, 2017.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira. **Os professores, seu saber e o seu fazer: elementos para uma reflexão sobre a prática docente**. Paraná: Editora Appris, 2017.

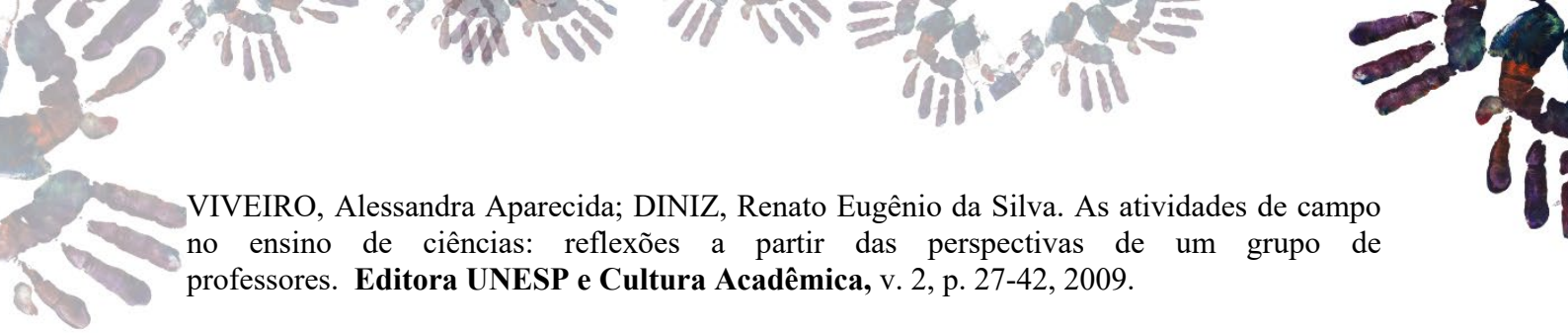
PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa. A formação na e para a pesquisa no Pibid. possibilidades e fragilidades. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 2, p. 771-792, 2017.

PERETTO, Elisandra; POTRICH, Michele; LOZANO, Everton Ricardi; BOGONI, Raquel Fernanda; EICHELBERGER, Ana Cristina Algeri. Influência do PIBID nas aulas de Ciências e Biologia. **Unoesc & Ciência-ACHS**, v. 6, n. 2, p. 181-186, 2015.

SEIXAS, Rita; CALABRÓ, Luciana; SOUSA, Diogo. A Formação de professores e os desafios de ensinar Ciências. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 289-303, 2017.

SILVA, Alexandre; FERREIRA, José; VIERA, Carlos. O ensino de Ciências no ensino fundamental e médio: reflexões e perspectivas sobre a educação transformadora. **Revista Exitus**, v. 7, n. 2, p. 283-304, 2017.

SOUZA, Cibely Maria; SANTOS, Caique Barbosa. Aulas Práticas no ensino de Biologia: Desafios e Possibilidades/Practical Lessons in Biology Education: Challenges and Possibilities. **ID on line REVISTA DE PSICOLOGIA**, v. 13, n. 45, p. 426-433, 2019.



VIVEIRO, Alessandra Aparecida; DINIZ, Renato Eugênio da Silva. As atividades de campo no ensino de ciências: reflexões a partir das perspectivas de um grupo de professores. **Editora UNESP e Cultura Acadêmica**, v. 2, p. 27-42, 2009.



CAPÍTULO 21

LUDICIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL: É POSSÍVEL ALFABETIZAR BRINCANDO?¹²

Izabela Soares Abreu Ramos, Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Solange Alves de Oliveira-Mendes, Professora da Faculdade de Educação-UnB

Resumo

Esse estudo buscou analisar o impacto da presença e/ou ausência de um trabalho lúdico no campo da alfabetização, numa turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal, no primeiro semestre de 2016. Reporta-se a contribuições de Ferreiro e Teberosky (1985), Morais (2012), Soares (2004), Albuquerque (2006), entre outros autores que discutem antigas e novas perspectivas de ensino de língua na alfabetização. Em relação à ludicidade, recorreremos a Kishimoto (2003), Bernadelli (2015), Silva e Oliveira-Mendes (2015). Como técnica investigativa, foi realizada a observação participante, conforme explicitada por Vianna (2003), assim como uma sequência didática empregada durante a vivência do estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília. Para o tratamento dos dados, a análise de conteúdo temática foi empregada, de acordo com Bardin (1977). Foi possível constatar, durante o acompanhamento daquela turma, que a docente pouco recorria a jogos, alternativas didáticas lúdicas, embora os alunos, nos raros momentos em que isso ocorreu, demonstrassem claro envolvimento nas atividades propostas. Essa compreensão foi evidenciada na aplicação de uma sequência didática (cinco regências), em que, por orientação da professora regente da turma, fossem propostas atividades lúdicas com as quais, declarou, os alunos não estavam expostos cotidianamente. Segundo ela, o estágio propiciava brincadeiras “mais descontraídas”, o que conduziu à crença de quanto o trabalho com a ludicidade pode, ainda, estar imbuído de um ranço escolar que sinaliza para uma ausência de intencionalidade didática.

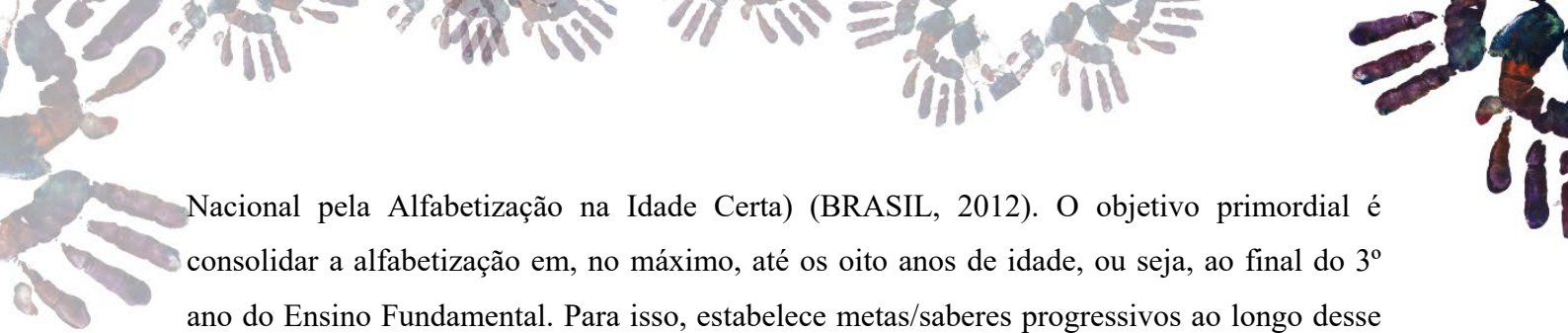
Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Ludicidade. Ensino. Aprendizagem.

Introdução

A alfabetização é um período de fundamental importância na formação escolar do sujeito e é imprescindível em seu processo de aprendizagem. Ela se inicia ainda antes da escolarização, mas “é na escola que a criança tem acesso, de forma sistemática, ao ensino do sistema de notação alfabética (SNA)”, conforme sinaliza Cruz (2007, p.1). Nesse processo de apropriação, a autora ressalta a relevância de um ensino específico e com metas definidas.

Na contemporaneidade, mais especificamente no ano 2012, um programa vem alcançando os sistemas de ensino na formação continuada de professores: o Pnaic (Pacto

¹² Estudo resultante do Trabalho de Conclusão de Curso da primeira autora, orientado pela segunda, em 2016.



Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) (BRASIL, 2012). O objetivo primordial é consolidar a alfabetização em, no máximo, até os oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Para isso, estabelece metas/saberes progressivos ao longo desse ciclo, considerando os diversos eixos de ensino de língua portuguesa. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), bem como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), apontam a consolidação da alfabetização no segundo ano do primeiro ciclo.

No Brasil, a década de 1990 marca a aparição do termo letramento. Com isso, a alfabetização não encerra as possibilidades de apropriação da escrita e da leitura. Enquanto esta se caracteriza pela aquisição da escrita alfabética e suas convenções, conforme defende Moraes (2012), o letramento foca o uso social e autônomo da linguagem presente nos diversos gêneros textuais, de acordo com Soares (2004).

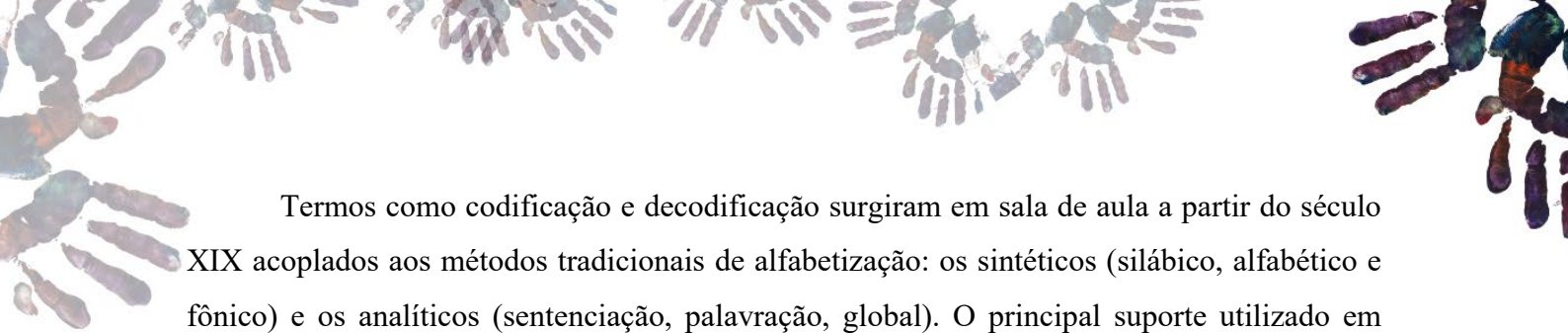
O que se coloca em realce, nesse estudo, é o processo pelo qual esse trabalho ocorre. Haveria uma preocupação em criar alternativas didáticas que articulem a apropriação dos diferentes objetos de saber, nessa etapa de escolarização, a um contexto lúdico?

O profissional professor é um mediador importante nesse processo. Cabe sobretudo a ele buscar meios de alfabetizar e letrar seus alunos, sem deixar de lado os anseios que seus educandos – como crianças que são – possuem. A despeito desse assunto, Silva e Oliveira-Mendes (2015) destacam que é possível, sim, criar um espaço que articule o trabalho com alfabetização e letramento à ludicidade.

Enfatizamos, portanto, que nosso intento é analisar, a partir da prática de uma professora de 2º ano do Ensino Fundamental, a articulação entre a (não) ludicidade e a alfabetização nessa etapa. Do mesmo modo, vincular essas análises com as intervenções didático-pedagógicas realizadas pela primeira autora durante a vivência do estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Alfabetização: o que mudou da década de 1980 à atualidade?

Ao longo da história educacional brasileira, a concepção de alfabetização vem passando por várias transformações, muito embora, no Brasil, até a década de 1990 o foco era o ensino da leitura e da escrita. Entretanto, nesse mesmo ano, alguns questionamentos acerca do que seria, de fato, leitura e escrita ocasionaram mudanças nas ideias existentes sobre alfabetizar.



Termos como codificação e decodificação surgiram em sala de aula a partir do século XIX acoplados aos métodos tradicionais de alfabetização: os sintéticos (silábico, alfabético e fônico) e os analíticos (sentenciação, palavração, global). O principal suporte utilizado em sala de aula, nesse contexto, foi a cartilha, material que defende uma visão empirista/associacionista, marcada, essencialmente, pelas atividades de percepção e memória, de acordo com Morais (2012).

Já se sabe, na contemporaneidade, que a aprendizagem do objeto de conhecimento escrita alfabética é marcada por um rico e complexo processo de apropriação dos seus princípios gerativos. Diferentemente do que pensavam, ocorre a aquisição de um sistema, nesse caso, e não de um código, segundo Morais (2012).

Em decorrência da adoção dos antigos métodos de alfabetização em muitas salas de aula brasileiras, verificamos, a partir de contribuições de autores diversos, tais como Albuquerque (2007), as limitações nas práticas de leitura e escrita. Isso se torna compreensível a partir do momento em que pensamos num aprendizado ancorado na repetição e memorização, ou seja, na codificação e decodificação. As práticas sociais de leitura e de escrita, considerando o que se tem hoje com a discussão da alfabetização e do letramento, inexistem nesse contexto.

Com a entrada da teoria da psicogênese da língua escrita na década de 1980, no Brasil, mais precisamente em 1985, Ferreiro e Teberosky desencadeiam o que muitos autores têm chamado de revolução conceitual no campo da alfabetização, questionando, ferrenhamente, essa lógica empregada pelos métodos.

Na década de 1990, o conceito de alfabetização se vinculou a um outro: o de letramento. Embora possuam especificidades, Soares (2004) enfatiza que, dissociar alfabetização de letramento é um equívoco, já que, atualmente, as concepções psicológicas, linguísticas, psicolinguísticas, sociolinguísticas de leitura e de escrita defendem que a entrada do indivíduo no mundo da escrita se dá, simultaneamente, pela aquisição do sistema convencional da escrita, que é a alfabetização, e “pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a linguagem escrita” (SOARES, 2004, p. 14), que é o letramento. O ideal, portanto, é que caminhem juntos no processo de aprendizagem e deve partir do professor em sala de aula a clareza metodológica de que o ato de ler e escrever está inserido em um contexto social.



O papel da ludicidade nos processos de ensino e de aprendizagem da Língua Materna

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, instituída por meio da Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, gerou discussões, debates por parte de quem, de algum modo, tem interesse no tema. Tal cenário, entretanto, não tirou de cena a relevância das práticas de alfabetização e letramento nessa fase da escolarização. O que se coloca em evidência é: é possível alfabetizar e letrar as crianças num contexto de ludicidade? Realçamos, conforme apontam Silva e Oliveira-Mendes (2015), que sim, articulando “a aprendizagem da leitura e da escrita a momentos de brincadeiras e de exploração de outras linguagens” (p. 37).

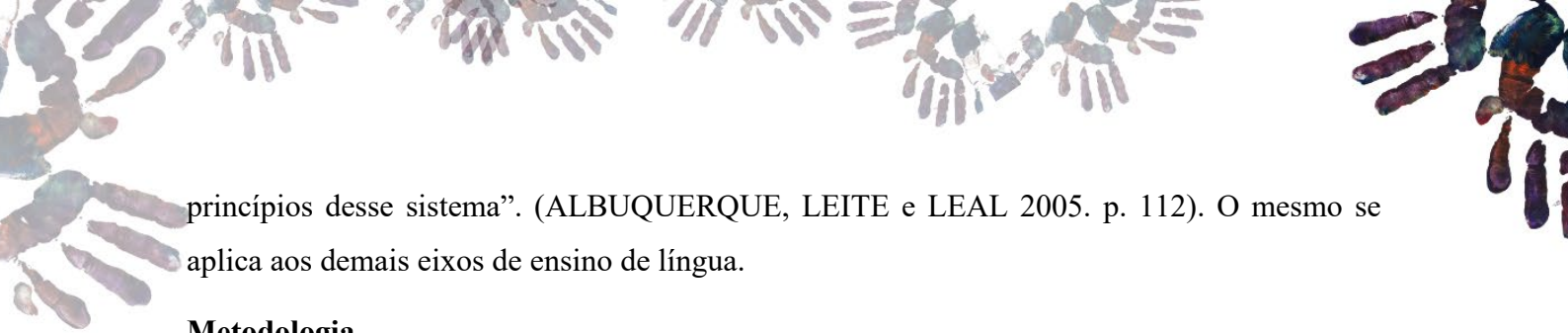
Os autores defendem, ainda, que esse trabalho com a leitura e a escrita pode ser desenvolvido desde a Educação Infantil, conforme defendem Brandão e Rosa (2010), assegurando, claro, um contexto de brincadeiras de ler e escrever, assim como jogos de palavras. Essa prática, entretanto, não deve destoar do que prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) quanto ao espaço para as brincadeiras, as múltiplas linguagens; nem tampouco criar um estado de prontidão para a alfabetização com atividades enfadonhas, memorísticas.

Para Friedmann (1992), estudiosa da ludicidade, esse campo compreende os conceitos de brincadeira, jogo e brinquedo. De acordo com a autora,

Brincadeira refere-se, basicamente, à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada; jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar; atividade lúdica abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores (FRIEDMANN, 1992, p.12).

Sobre esse assunto, Kishimoto (2003) destaca que o jogo compreende tanto o objeto (brinquedo) quanto à ação desempenhada pela criança ao se direcionar as suas regras (brincadeira). Bernadelli (2015), por sua vez, defende que a atividade lúdica nada mais é do que “uma atividade de entretenimento, que dá prazer, induz à motivação e à diversão” (p. 23). Eis a aproximação dos autores ora referidos: a ludicidade integrando, efetivamente, o processo de aprendizagem.

Retomando a articulação entre ludicidade e ensino de Língua Materna, Albuquerque, Leite e Leal (2005) destacam que é crucial “diversificar as estratégias didáticas para o ensino do sistema alfabético, contemplando situações que atendam a alunos que tenham diferentes graus de conhecimento sobre a escrita e situações que mobilizem/explicitem diferentes



princípios desse sistema”. (ALBUQUERQUE, LEITE e LEAL 2005. p. 112). O mesmo se aplica aos demais eixos de ensino de língua.

Metodologia

Este estudo objetivou analisar a prática pedagógica de uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental, ao longo de 7 aulas. Inserimos, ainda, cinco regências operacionalizadas pela primeira autora do texto, visto que, durante a realização do Projeto 4 (estágio curricular obrigatório) da Faculdade de Educação – UnB, cuja orientação ficou a cargo da segunda autora, houve o acompanhamento do trabalho desenvolvido por aquela profissional, bem como a incursão da graduanda no campo de estágio também por meio das regências.

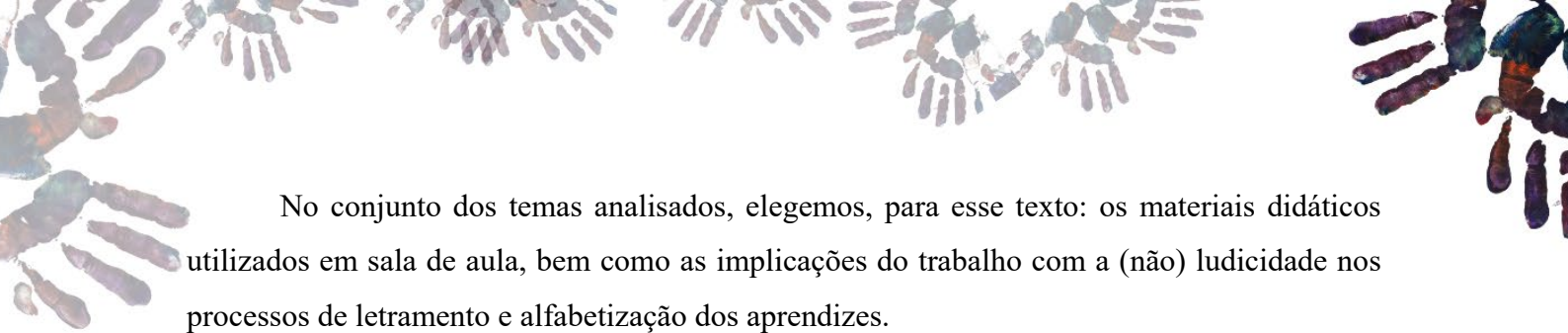
De um conjunto de 19 observações realizadas de março a junho de 2016, optamos por sete jornadas acompanhadas que priorizaram, essencialmente, a área de língua materna. O objetivo foi apreender algumas das implicações da (não) ludicidade no processo de aprendizagem das crianças.

Recorremos à pesquisa de tipo etnográfico que “tem a capacidade de retratar situações vividas no dia a dia escolar, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural” (ANDRÉ, 1995, p.45).

O estudo foi realizado numa instituição pública de ensino situada em Brasília, no Plano Piloto. Participaram da pesquisa 17 alunos – 10 meninas e sete meninos – de uma turma regular de 2º ano do Ensino Fundamental I do turno matutino. Dentre eles, um educando autista com grau leve de comprometimento que acompanhava os demais em todas as atividades. Os alunos tinham entre sete e oito anos.

A professora regente atuava há 25 anos como docente, sendo 19 deles na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. Possuía formação em Pedagogia pela Universidade de Brasília – UnB, concluindo o curso em 1995. Além disso, cursou o antigo Magistério (atual Normal Médio – em extinção) desde 1990. Em nível de Pós-Graduação lato sensu, cursou Administração Escolar e Psicopedagogia, também pela Universidade de Brasília – UnB.

Para o tratamento dos dados produzidos, recorremos à Análise de Conteúdo Temática (BARDIN, 1977), que consiste numa metodologia de dados qualitativos e considera, além da categorização e descrição, a inferência e a interpretação dos dados.



No conjunto dos temas analisados, elegemos, para esse texto: os materiais didáticos utilizados em sala de aula, bem como as implicações do trabalho com a (não) ludicidade nos processos de letramento e alfabetização dos aprendizes.

Os materiais didáticos utilizados em sala de aula no campo da linguagem

No concernente aos materiais didáticos, foi possível verificar, ao longo das 12 aulas (observações e regências), a predominância das atividades xerocadas. Tanto a professora, durante as observações, quanto a graduanda, ao longo das regências, recorreram a esse recurso, totalizando a frequência absoluta 40. Numa mesma aula, as crianças chegaram a realizar seis atividades nesse formato. Interessante ressaltar que, com a instituição do Programa Nacional do Livro Didático (BRASIL, 1985), esse material melhorou em vários aspectos: gráficos, de tratamento dos objetos de conhecimento, entre outros. Entretanto, o efetivo uso não vem ocorrendo na mesma proporção desse avanço. Foi o que atestamos com essa pesquisa, visto que, durante as 12 aulas, somente em cinco momentos, o livro didático foi utilizado.

É imprescindível ponderar que o período em que acompanhamos a prática da professora regente foi pontual. Não se pode analisar o seu trabalho durante todo um ano letivo baseado somente nas sete observações aqui apresentadas. Entretanto, ao considerarmos as 19 observações, se confirmou o uso sistemática desse recurso didático (atividades xerocadas).

Outra questão relevante que precisa ser ponderada neste momento diz respeito às regências que ministramos em cinco aulas. Durante esse trabalho, houve a notória defesa da presença da ludicidade no processo de aprendizagem das crianças, o que, conseqüentemente, nos coloca em uma posição de crítica ante os métodos tradicionais de alfabetização, bem como ao uso de materiais e suportes que não contribuem na/para a formação de um leitor e produtor de textos autônomo, no caso do campo da linguagem. Entretanto, ao mesmo tempo em que a professora solicitou a elaboração de aulas diferentes que estimulassem os alunos, frisou que seria uma forma de eles “descansarem” com brincadeiras, o que nos leva a inferir que, para a profissional, o trabalho com a ludicidade parece não resultar numa aprendizagem significativa.

Essa prerrogativa vai de encontro ao que defende Kishimoto (2003) ao acentuar a importância do brinquedo e do jogo no desenvolvimento cognitivo, emocional. Ao relacionarmos o aspecto da ludicidade com o ensino da língua materna, lembramos que Albuquerque, Leite e Leal (2005) também apostam na diversificação das estratégias didáticas,

a fim de alcançar os diferentes ritmos de aprendizagem na sala de aula e, com isso, assegurar a apropriação dos mais distintos objetos de conhecimento da língua, a exemplo da escrita alfabética.

Ainda a despeito dos materiais didáticos, destacamos que há uma diferença de intencionalidade didática entre, por um lado, levar para os aprendizes um livro de Cecília Meireles e, por outro, simplesmente recortar um trecho do mesmo livro, colocá-lo numa folha xerocada avulsa e entregar para as crianças. Foram verificadas, também, adaptações textuais, o que parecer ter legitimidade somente no contexto escolar, visto que não são textos de circulação social.

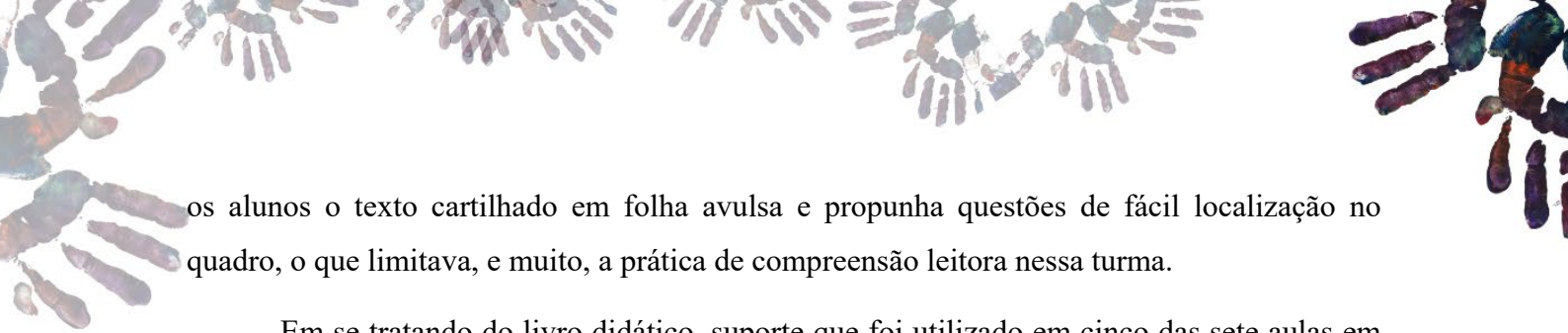
Apesar de, nas regências, termos tido relativa autonomia para diversificarmos os materiais, foi-nos imposta, também, a utilização de folhas xerocadas. Daí a aparição desse recurso durante a inserção da graduanda no campo de estágio. Entretanto, a fim de superar um pouco as limitações que nos foram colocadas, buscamos realçar o papel das atividades lúdicas no processo de aprendizagem das crianças.

Nas aulas acompanhadas, foi muito comum a opção por textos cartilhados. Além de aparecerem nas atividades xerocadas (40), a professora recorreu a esse gênero escolar em seis das sete aulas consideradas nesse estudo. A seguir, um exemplo:



Claramente é possível notar que se trata de um texto cartilhado. Materiais como este foram frequentes na prática acompanhada. Chamou-nos a atenção, considerando que, após a década de 1980, de acordo com Morais (2012), os estudos na área de língua portuguesa vêm apontando limitações em relação a esse suporte (cartilha) e gênero textual (escolar – texto cartilhado) quanto aos alcances didáticos e pedagógicos nos eixos de alfabetização e letramento. Além disso, cabe ressaltar que, na maioria das vezes, a professora entregava para

¹³ O texto cartilhado foi retirado da internet (Google Imagens) pela professora regente da turma.



os alunos o texto cartilhado em folha avulsa e propunha questões de fácil localização no quadro, o que limitava, e muito, a prática de compreensão leitora nessa turma.

Em se tratando do livro didático, suporte que foi utilizado em cinco das sete aulas em questão, a proposta ainda era, essencialmente, desprovida de um trabalho lúdico, posto que a professora somente lia os textos e colocava as respostas no quadro para que as crianças copiassem em seus respectivos livros. Não havia, portanto, interação.

Sobre esse assunto, Brandão (2006) ressalta que “a seleção dos gêneros e as finalidades de leitura são elementos importantes na diversificação das estratégias de compreensão” (p. 69).

Sem entrar no mérito de um abismo nas propostas ora analisadas (a prática da professora e as regências operacionalizadas pela graduanda), ressaltamos que, a pedido da profissional que acompanhou o estágio, era crucial propormos situações didáticas mais inovadoras. A mestra se auto-intitulava como tradicional e queria que os alunos vivenciassem contextos diferenciados do que estavam acostumados. Foi possível propor, durante as regências, atividades, tais como: cruzadinhas, caça-palavras, escrita de palavras a partir de dinâmica realizada na sala, o que os motivou (e muito!) resultando numa participação ativa durante as intervenções didáticas.

A (não) ludicidade nos processos de letramento e alfabetização dos aprendizes na turma acompanhada

Ao longo das 12 aulas, apreendemos a prática com alguns gêneros textuais, atividades envolvendo produção e compreensão de textos. Ainda que pouco expressivos na prática acompanhada, houve momentos em que se vinculou o trabalho com a língua a momentos lúdicos. Foi o que ocorreu na quinta aula observada em que a mestra explorou o gênero receita.

A princípio, enfocou as características do gênero e, em seguida, fez a receita em sala de aula. Tratava-se de brigadeiro para a realização da festa dos aniversariantes do bimestre que aconteceu nesse dia. Foi um momento atípico, diferenciado e que, de forma notória, desencadeou a participação efetiva do grupo de aprendizes. Sentimos que gostariam de ter operacionalizado a receita, já que observaram a professora realizando, mas, num geral, estavam entusiasmados com o resultado.

Em virtude desse episódio, buscamos explorar com os alunos, durante as regências, mais um gênero textual, mas, dessa vez, de maneira mais dinâmica. Na aula 12, trabalhamos com o gênero música. Na ocasião, puderam cantar, dançar e, posteriormente, grafaram o texto explorado, a fim de apreender sua estrutura. Realizamos a leitura coletiva, enfocando propriedades do sistema de notação alfabética. Por meio da perspectiva de alfabetizar letrando (MORAIS, 2012), foi possível propor, nessa sequência didática, jogos didáticos que auxiliaram na apropriação das propriedades da escrita alfabética.

Ao defenderem o letramento como o uso competente da linguagem escrita e oral presente nos mais diversos gêneros textuais pelo sujeito, alguns autores como Soares (2004) e Albuquerque (2007) reconhecem que não dá para sustentar mais nas escolas a prática ancorada em textos artificializados que em nada tem a ver com a dimensão social da escrita. Eis bons exemplos de exploração de textos, objetivando, por parte dos alunos, a apropriação dos recursos linguísticos presentes nos gêneros e o uso competente da língua.

Na contramão daquelas situações didáticas, sublinhamos a insistência, por parte da mestra, em trabalhar com textos adaptados, descolados de seu suporte de origem. A seguir, um trecho extraído da sexta aula, cujo gênero focado foi poema¹⁴:

ONDE FICA ESSE LUGAR?

Fico sempre **assentada**.
Parada no jardim a pensar:
Onde vão as **fileiras** de formigas?
Onde **ficam** depois de tanto andar?

Carregando **folhinhas** partidas,
Bichinhos mortos e **frutas** picadas,
Andam, **andam** sem parar!
Onde **guardam** tantas coisas?
Onde fica esse lugar?

Graça Baituci

Autoavaliação – Minha leitura foi: ótima. muito boa.
 boa. regular.

1) Marque as respostas corretas de acordo com o texto:

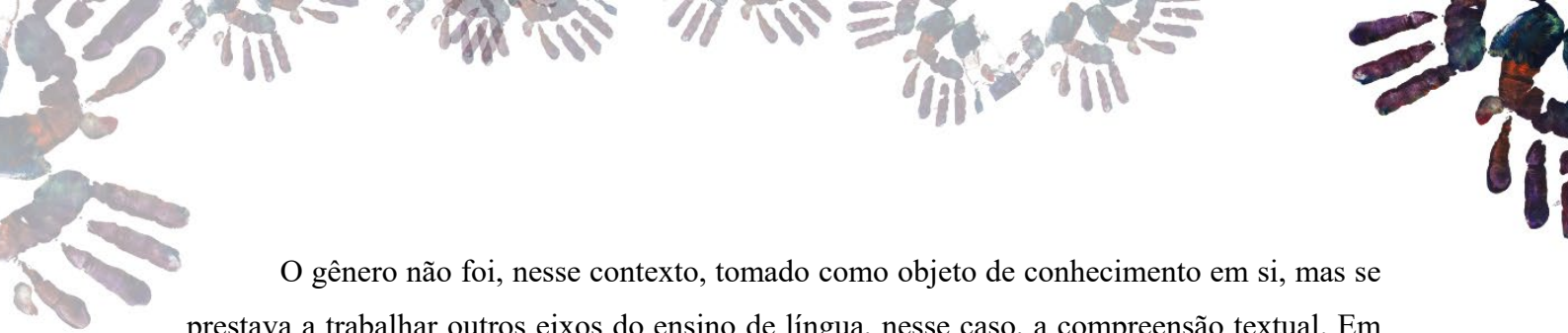
a) Os insetos que aparecem no texto são:
 borboletas. formigas. lagartas.

b) O que os insetos da história carregam?
Os insetos carregam folhinhas partidas, bichinhos mortos e frutas picadas.

c) Onde você acha que vão as fileiras de formigas?
Elas vão pegar mais folhinhas.

¹⁴ É importante sublinhar que não foram indicadas as referências dos suportes.

¹⁵ A atividade de interpretação do texto cartilhado foi retirada da internet (Google Imagens) pela professora regente da turma.



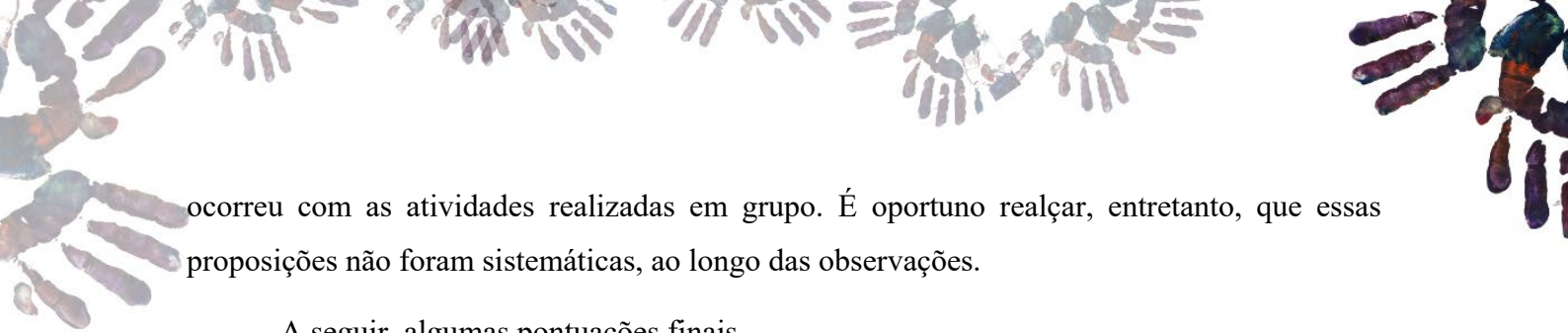
O gênero não foi, nesse contexto, tomado como objeto de conhecimento em si, mas se prestava a trabalhar outros eixos do ensino de língua, nesse caso, a compreensão textual. Em se tratando dessa atividade, predominou, como já frisamos, perguntas de fácil localização, com exceção da última que remete à opinião dos alunos. Pouco investimento, portanto, em questões inferenciais. Neste momento, consideramos interessante retomar o aspecto de que o texto era tomado como pretexto para tratar de outros eixos de ensino de língua.

A alfabetização era a principal preocupação da professora regente. Tinha como expectativas de aprendizagem a leitura e a escrita. Por essa razão, notamos que esses aspectos foram priorizados ao longo das observações. Entretanto, é preciso enfatizar o encaminhamento, as formas de intervenção adotadas pela professora para alcançar tal objetivo.

No eixo da alfabetização, a mestra recorria, com sistematicidade, à atividade do ditado, enfocava textos cartilhados e, claro, várias atividades avulsas, propostas por meio de folhas xerocadas. Ressaltamos que, embora os alunos demonstrassem avanços na escrita e na leitura, as alternativas didáticas, em geral, eram desprovidas de maior envolvimento, de uma inserção prazerosa, por nós aqui defendida, na construção do conhecimento. A rotina acompanhada era extremamente rígida, sem muita abertura a mudanças.

Na 11ª aula (regência) que ministramos, realizamos um trabalho baseado no tema “escola”. Propusemos uma brincadeira que assegurou movimentos físicos e participação oral. Em certa altura, tinham que mencionar alguma coisa relativa às experiências escolares. Por fim, ancorados nas palavras explicitadas, realizaram a partição escrita daqueles unidades linguísticas em sílabas (MORAIS, 2012). Por meio dessa alternativa didática, ficou evidente a participação ativa dos alunos e o envolvimento com a atividade. cremos, com isso, que é possível investir numa aprendizagem significativa em que, de forma concomitante à brincadeira, à proposição de jogos, se constrói conhecimento.

Ao acompanhar a terceira aula, sublinhamos o quanto a mudança de encaminhamento didático resultou numa inserção prazerosa por parte dos educandos. A professora realizou a atividade em articulação com a turma. Lia os enunciados, perguntava a resposta e colocava-a no quadro. Chamou-nos a atenção o que propôs a posteriori. Em duplas, os alunos corrigiram a atividade do colega. Foi um momento raro e rico de interação aluno-aluno. O mesmo



ocorreu com as atividades realizadas em grupo. É oportuno realçar, entretanto, que essas proposições não foram sistemáticas, ao longo das observações.

A seguir, algumas pontuações finais.

Algumas considerações finais

Esse estudo buscou analisar o quanto a presença (ou ausência) de um trabalho lúdico no ciclo de alfabetização pode impactar no processo de aprendizagem das crianças. De forma evidente, notamos que, nos momentos em que houve proposição de alguma atividade distinta do que os educandos costumavam realizar, a exemplo do jogo didático, da brincadeira, com agrupamentos variados, o processo e os resultados foram significativos no tocante às aprendizagens construídas.

A ludicidade, portanto, pode ser uma importante ferramenta para auxiliar nesse processo. Estudos como o de Silva e Oliveira-Mendes (2015) sinalizam para uma problemática ainda existente na transição da Educação Infantil (etapa em que a ludicidade está mais presente) para o Ensino Fundamental (momento em que há sérias rupturas entre o ensino sistemático dos objetos de saber e a dimensão lúdica).

Ratificamos aqui a relevância oficial dessa prática, visto que, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, especificamente nas Diretrizes para o Bloco Inicial de Alfabetização (DISTRITO FEDEERAL, 2014a) há um eixo intitulado: Alfabetização, Letramento e Ludicidade, bem como a urgência em considerar essa articulação no processo de didatização e, com isso, assegurar um processo de aprendizagem significativo para o aprendiz.

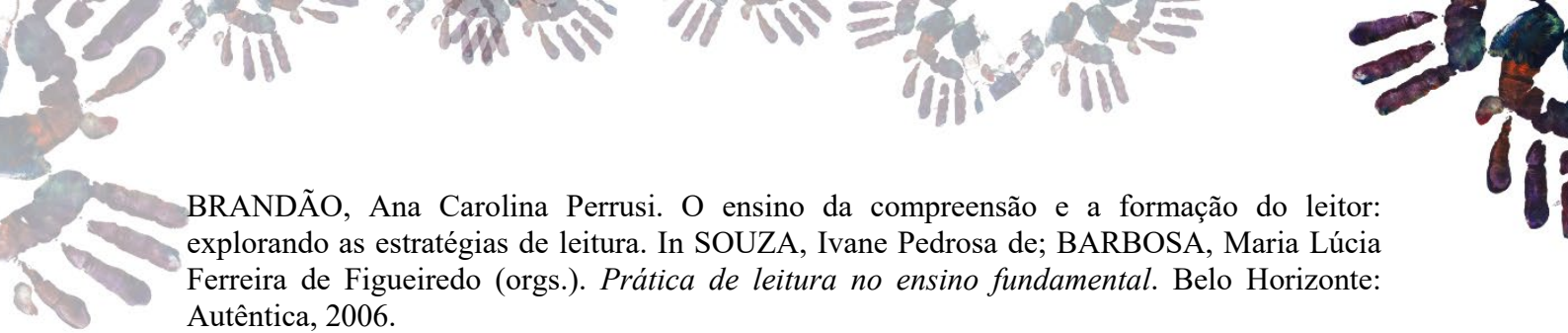
Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Edições 70, 2011.

BERNARDELLI, Kellen Cristina Costa Alves. *A criança no ciclo de alfabetização: ludicidade nos espaços/tempo escolares*. In: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – A criança no ciclo de alfabetização. 2015.



BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In SOUZA, Ivane Pedrosa de; BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo (orgs.). *Prática de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. MEC/SEB. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.

BRASIL.MEC/SEB. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília, 2013.

BRASIL.MEC/SEB. *Portaria nº 867*. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa Brasília, 2012.

DISTRITO FEDERAL. *Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as aprendizagens: BIA e 2º Bloco*. SEEDF, Brasília, 2014a.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. Práticas de leitura e escrita no 1º ciclo: desafios do alfabetizar letrando. *Anais da 30ª Reunião Anual da ANPed*, em outubro de 2007, MG, 2007.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRIEDMANN, Adriana. *O direito de brincar: a brinquedoteca*. São Paulo: Scritta; ABRINQ, 1992.

KISHIMOTO, TizukoMorchida. O jogo e a educação infantil. KISHIMOTO, TizukoMorchida. (Org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

LEAL, Telma Ferraz.; ALBUQUERQUE, Eliana Borges de; LEITE, Tânia Maria Soares Bezerra Rios. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?) In. MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.) *Alfabetização: Apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, Artur Gomes. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: editora melhoramentos, 2012.

SILVA, Alexsandro da; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de. *A criança, a educação infantil e o ensino fundamental de nove anos*. In Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, MEC, SEB, 2015.

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

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003.



CAPÍTULO 22

O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DE MARIA MONTESSORI PARA A ESCOLA LUDOVICENSE

Raianna Maria Ramos Vaz, Pedagoga e Professora da Educação Básica da Rede de Escolas Particulares de São Luís-MA
Rosyane de Moraes Martins Dutra, Pesquisadora, GEPIB/UFMA

RESUMO

Investiga-se em duas escolas as práticas docentes para compreender se o método montessoriano é conhecido pelas professoras e utilizado pelas mesmas, bem como perceber se existem atividades da Creche que são planejadas e organizadas de acordo com a proposta montessoriana na Rede de Ensino Municipal da cidade de São Luís - MA. Discute-se alguns conceitos do Método Montessoriano, como Independência e Liberdade Infantil, a utilização dos materiais pedagógicos e o perfil do professor na escola Montessoriana. Também, analisa-se a proposta pedagógica montessoriana para a educação infantil, destacando as principais atividades realizadas com as crianças na escola. Realizou-se levantamento bibliográfico a partir de algumas fontes: Machado (1986); Cambi (1999); Duarte (2014); Mussalém (s/d) Montessori (s/d).

Palavras-chaves: Aprendizagem. Escola. Crianças. Maria Montessori.

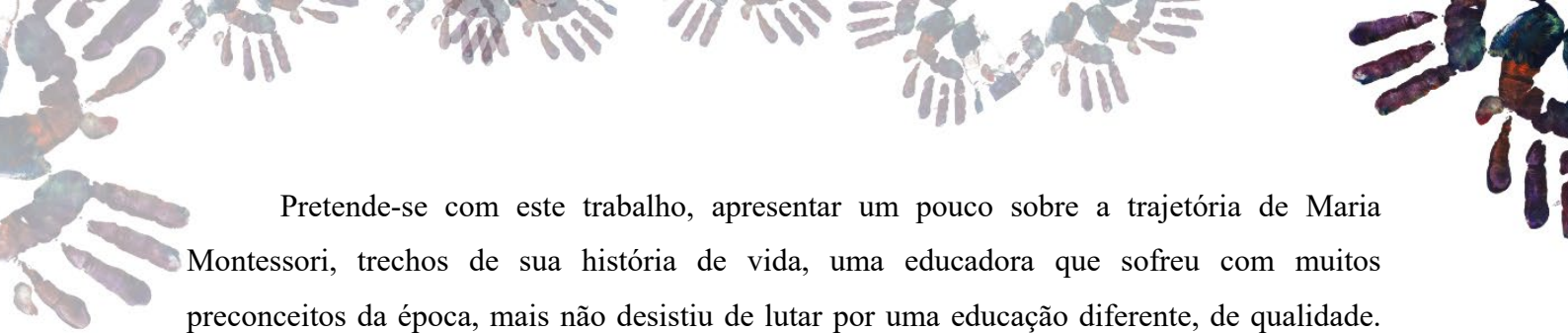
ABSTRACT

Teaching practices are investigated in two schools to understand if the Montessori method is known by the teachers and used by them, as well as to know if there are activities of the Day Care that are planned and organized according to the Montessor proposal in the Municipal Teaching Network of the city of São Luís - MA. Some concepts of the Montessori Method, such as Independence and Child Liberty, the use of teaching materials and the profile of the teacher in the Montessori school are discussed. Also, the Montessori pedagogical proposal for children's education is analyzed, highlighting the main activities carried out with the children in the school. A bibliographical survey was carried out from some sources: Machado (1986); Cambi (1999); Duarte (2014); Mussalém (s / d) Montessori (s / d).

Keywords: Learning. School. Children. Maria Montessori.

Introdução

A criança tem um papel muito importante na sociedade, ela é um sujeito de direitos e deve ser respeitada na sua singularidade. O trabalho educativo com a criança pequena dispensa a fragmentação de conteúdo ou a compartimentalização de aprendizagem estabelecidas em etapas, as quais devem ser vencidas em um determinado tempo. Assim, é exigido do trabalho pedagógico uma permanente construção e (re) construção da ação educativa considerando o direito da criança, a infância e a educação (MELLO, 2015).



Pretende-se com este trabalho, apresentar um pouco sobre a trajetória de Maria Montessori, trechos de sua história de vida, uma educadora que sofreu com muitos preconceitos da época, mais não desistiu de lutar por uma educação diferente, de qualidade. Sua maior preocupação era criar para as crianças um mundo real e sensível, que elas pudessem trabalhar nesse mundo independente, livre do adulto.

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as contribuições da teoria montessoriana nas práticas pedagógicas em duas creches na Rede Pública da cidade de São Luís - MA. Também investigar se a proposta pedagógica é reconhecida e utilizada pelas professoras no âmbito da escola pública de educação infantil, especificamente, nas creches.

Contribuições teóricas de Maria Montessori para a Educação Infantil

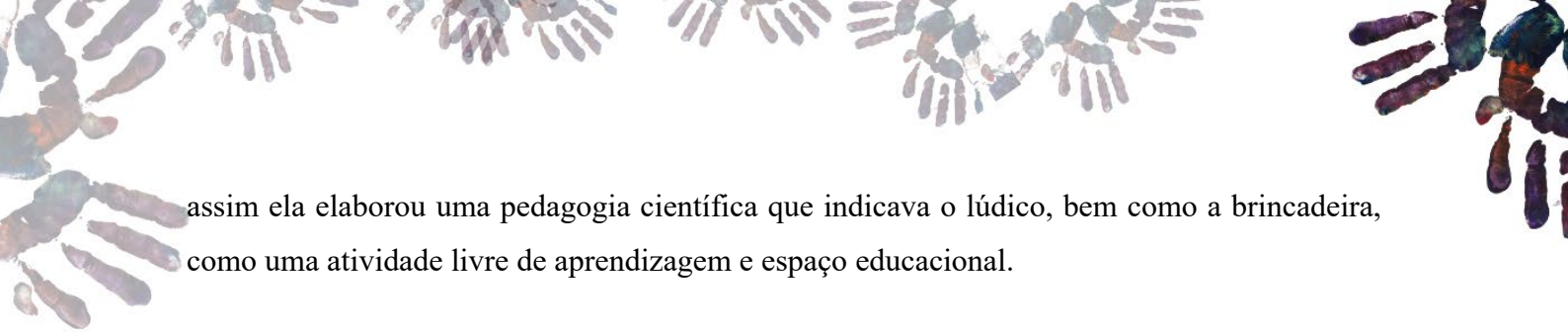
Montessori tinha como ideia, organizar atividades que auxiliassem as crianças a não depender do outro, do próximo. Tentar lidar com a diferença entre servir a criança e auxiliá-la. No momento em que “servir”, seria sufocar a sua aprendizagem, onde os educadores tornassem “escravos” das crianças e as crianças dependentes dos seus educadores, agora “auxiliar”, no entanto, ajudaria a criança a ter confiança de si mesmo, conquistando assim seu espaço, autonomia. Dessa perspectiva, Montessori (1965, p.53-54) nos diz que “não nos damos conta de que a criança só não age porque não sabe agir; ela deve agir, e nosso dever para com ela é indubitavelmente, ajudá-la na conquista de atos úteis”.

Então um método de educação surge baseado na liberdade para ajudar a criança a conquistá-la, isto é, que ela possa reduzir ao mínimo os *laços sociais*¹⁶ que limitam sua atividade. À medida que a criança avança por este caminho, suas manifestações espontâneas far-se-ão límpidas de verdade, revelando sua própria natureza. Eis porque a finalidade da primeira forma de intervenção educativa é conduzir a criança à independência (MONTESSORI, 1965).

Montessori diz ainda que a criança para ser livre precisa ser independente, desde a primeira infância, quando inicia a fase do desprendimento do colo da mãe.

A pedagogia montessoriana vê na criança de hoje o adulto de amanhã e nessa perspectiva o método pedagógico é voltado para a humanização, de modo que a criança se desenvolva na virtude da paz e independência. Como afirma Wajskop (1995), Maria Montessori desenvolveu seu método com base principalmente na observação das crianças,

¹⁶ A intervenção do adulto sobre a educação da criança interfere no desenvolvimento da independência. (MONTESSORI, 1965)



assim ela elaborou uma pedagogia científica que indicava o lúdico, bem como a brincadeira, como uma atividade livre de aprendizagem e espaço educacional.

A criança não é um ser incapaz, frágil e dependente absoluto da atenção do adulto para dirigir sua atividade. Ao contrário, a criança que surge da observação e da teoria que a vê como um ser histórico-cultural é, desde muito pequena, capaz de explorar os espaços e os objetos que encontra ao seu redor, de estabelecer relações com as pessoas, de elaborar explicações sobre os fatos e fenômenos que vivencia. (WAJSKOP, 1995, p. 66)

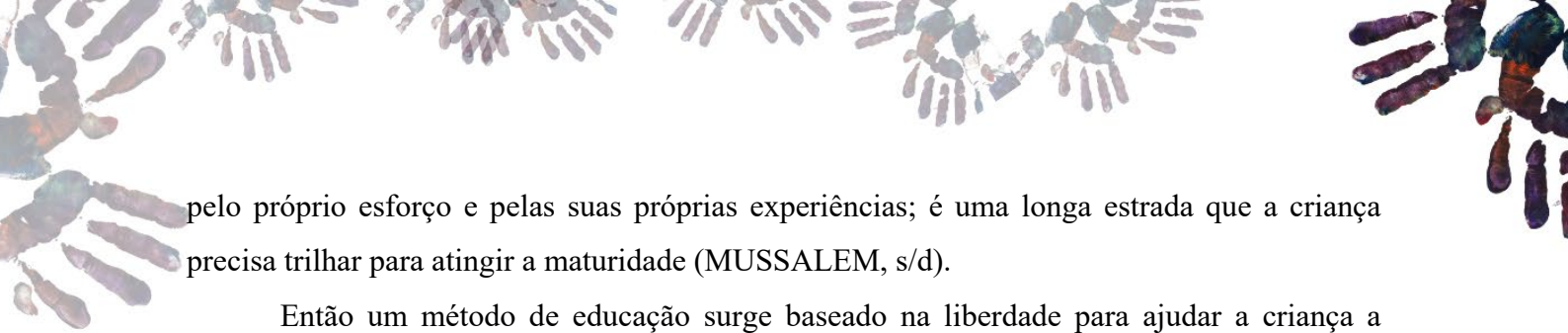
Deste modo, compreende-se que a pedagogia montessoriana tem como um dos objetivos, auxiliar o desenvolvimento normal da criança, e não a transmissão de conhecimento como estamos acostumados a presenciar. Contudo, para chegar a esse objetivo, a adaptação do ambiente às necessidades e à personalidade dos alunos é de extrema relevância para a obtenção de uma aprendizagem de qualidade, sendo que no ambiente devem ter móveis e objetos simples, práticos e atraentes, que sejam direcionados plenamente à atividade infantil onde os ensinamentos do adulto sejam reduzidos ao mínimo.

Sendo a criança um ser em desenvolvimento, rica em possibilidades, Montessori ressaltava a necessidade de condições adequadas à atualização de seu potencial. O método montessoriano consiste exatamente em atender a essas exigências para ajudar o desabrochamento da vida da criança. Trata-se de uma pedagogia centrada na criança e o favorecimento de condições de crescimento com fatores educadores difundidos num ambiente apropriado, vivido por um professor preparado e pela criança que se autoconstrói. (FONTENELE, 2012).

Segundo Montessori, a independência das crianças depende do “deixar fazer algo sozinho” para que elas tenham liberdade e vivam suas próprias experiências. Logo, sabemos que as crianças agem de acordo com nossas referências, formas, conteúdos. A criança atinge a independência por meio da atividade contínua e atinge a liberdade pelo esforço constante. Nesse processo, a criança precisa, constantemente, defender-se da intervenção do adulto, sempre disposto a fazer as coisas por ela. Para a criança, seu trabalho é um instrumento de aperfeiçoamento, de desenvolvimento. Ela só poderá construir-se a si mesma, agindo, fazendo, atuando (MUSSALEM, s/d).

Não se poderá ser livre sem ser independente: as manifestações ativas da própria liberdade devem, pois, ser orientadas para a conquista da independência desde a infância, quando se inicia certo desprendimento da própria mãe (MONTESSORI, 1965).

A liberdade é uma consequência do desenvolvimento; é o desenvolvimento das capacidades latentes, auxiliadas pela educação. É a construção da personalidade, alcançada



pelo próprio esforço e pelas suas próprias experiências; é uma longa estrada que a criança precisa trilhar para atingir a maturidade (MUSSALEM, s/d).

Então um método de educação surge baseado na liberdade para ajudar a criança a conquistá-la, isto é, que ela possa reduzir ao mínimo os *laços sociais*¹⁷ que limitam sua atividade. À medida que a criança avança por este caminho, suas manifestações espontâneas far-se-ão límpidas de verdade, revelando sua própria natureza. Eis porque a finalidade da primeira forma de intervenção educativa é conduzir a criança à independência (MONTESSORI, 1965).

Proposta pedagógica montessoriana para a escola de Educação Infantil

Segundo Goulart (1999, p.51) a educação infantil é “um lugar de brincar, correr, pular, comer, aprender a andar, dormir, alegrar-se e ficar triste, desenhar, lidar com o mundo da natureza”, com o mundo social e de se arriscar a ler e a escrever as primeiras palavras. É lugar também de aprender a interagir e a usar os instrumentos culturais básicos em nossa cultura, como os talheres, os pratos, o lápis, a tinta, o papel.

É no espaço da Educação Infantil que a criança explora tudo que se encontra disponível, brinquedos, parque, a água, a terra. Assim começam a se conhecer e a conhecer o outro, que, em meio a tantas descobertas, começam a perguntar-se sobre os mistérios da vida: porque o céu é azul? Onde fica a cabeça da minhoca? Para onde vai à lua? Como nascemos?

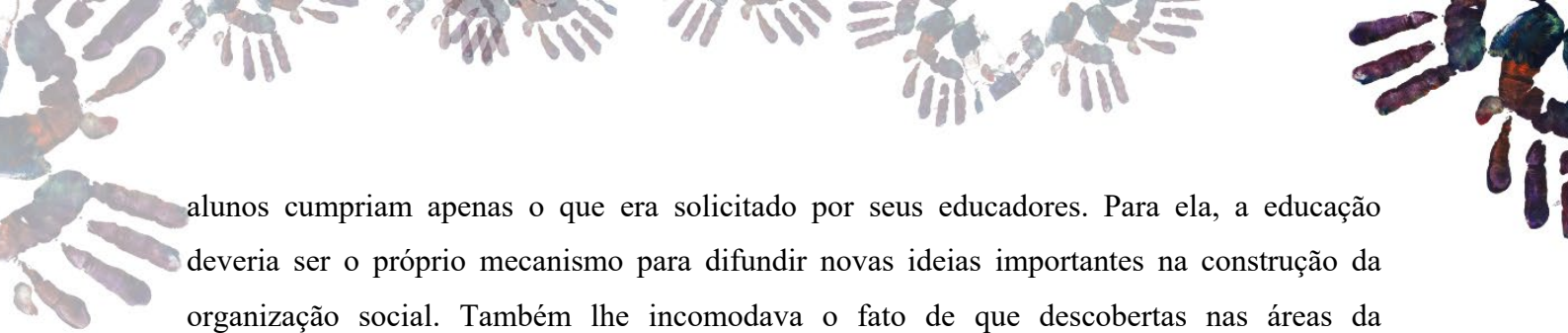
Essas e outras perguntas povoam o universo das crianças pequenas, que procuram aos pouquinhos entender o mundo que as cerca. É nessa comunidade educativa que terão chances de ampliar sua visão do mundo para além das fronteiras do cotidiano de sua família, seu bairro, sua comunidade.

Podemos ver, assim, a complexidade do ato de ensinar e aprender, especialmente quando se trata de crianças pequenas. Para muitos, a instituição que trabalha com os pequenos tem apenas a função de abriga-los e de cuidar de suas necessidades básicas de alimentação, proteção, recreação. Entretanto, sabemos o quanto as crianças exigem e, qualquer situação, estão aprendendo mais do que podemos supor. (GOULART, 1999, p.52)

Vários autores com o enfoque de estudar e entender esse universo das crianças fez surgir uma demanda de conceitos para melhor compreender a escola de educação infantil.

Montessori ao iniciar seus estudos, observou que a educação vigente nas escolas não levavam em consideração a vida do aluno e o conhecimento prévio que ele tinha (conhecimento de mundo), pois dizia que era uma educação isolada da sociedade, onde os

¹⁷ A intervenção do adulto sobre a educação da criança interfere no desenvolvimento da independência. (MONTESSORI, 1965)



alunos cumpriam apenas o que era solicitado por seus educadores. Para ela, a educação deveria ser o próprio mecanismo para difundir novas ideias importantes na construção da organização social. Também lhe incomodava o fato de que descobertas nas áreas da Psicologia e Medicina sobre o indivíduo, e, em particular, sobre o desenvolvimento do corpo e da mente, estivessem acontecendo sem que a escola utilizasse esses novos conhecimentos para efetuar mudanças em sua própria estrutura. (MONTESSORI, s/d)

Montessori (s/d) escreve que, nas primeiras escolas organizadas por ela, as crianças ingressavam a partir dos três anos e pertenciam a famílias bem humildes, cujos pais, em sua maioria eram analfabetos. Contudo, aos cinco anos já liam e escreviam, sem que ninguém as tivesse ensinado diretamente. Então, após vários ensaios, Montessori conclui que “todas as crianças possuem indistintamente a capacidade de absorver a cultura.” (MONTESSORI, s/d, p.11)

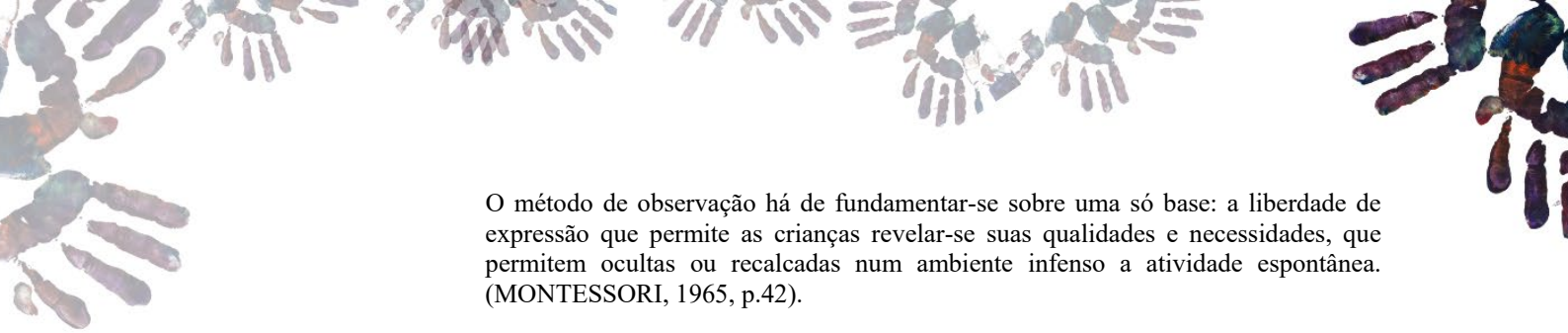
Segundo Silva (2014, p.30) “Maria Montessori se pautou em muitas dessas novas descobertas a fim de construir princípios novos para a educação que viessem em auxílio à vida dos alunos.” Eles são os princípios da Pedagogia Montessoriana colocados em prática nas Casas dei Bambini inauguradas na Itália.

O Sistema Montessoriano vem com o objetivo de realizar o desenvolvimento integral de cada indivíduo, assim, considerando como desenvolvimento integral a junção dos aspectos motor, sensorial e psíquico, que preenchem o sujeito por inteiro, no sentido de buscar a integralidade dos mesmos.

Nas salas montessorianas, existe apenas um único exemplar de cada material, porque o material deve ser visto pela criança como algo importante, valioso, ou seja, terá em suas mãos a sorte de trabalhar sozinho com ele, desde cedo ela terá a responsabilidade e o cuidado de ter o material em mãos. A criança aprende também a esperar o momento de usar cada material apresentado por sua professora, habilidade essa que é importante nessa fase, o saber esperar e respeitar a vez e o tempo do outro, e o método trabalho isso diariamente na sala, assim desta maneira teremos resultados satisfatórios entre as crianças como o respeito mútuo, socialização.

O Material Montessoriano fica organizado em estantes por temas: **materiais de linguagem, sensorial, educação cósmica, exercícios de vida prática, matemática.** A criança é quem escolhe o seu material e se quer trabalhar em grupo ou sozinha.

Com o intuito de alcançar um aprendizado com qualidade, era necessário um ambiente adequado para que as crianças pudessem se expressar livre e naturalmente. Montessori dizia:



O método de observação há de fundamentar-se sobre uma só base: a liberdade de expressão que permite as crianças revelar-se suas qualidades e necessidades, que permitem ocultas ou recalcadas num ambiente infenso a atividade espontânea. (MONTESSORI, 1965, p.42).

A criança pode trabalhar com o material onde achar mais confortável, no chão, na mesa, ou geralmente no “tapetinho”, onde funciona como um limite de espaço, sendo só dela para trabalhar o material escolhido.

Conhecendo escolas montessorianas e ludovicenses

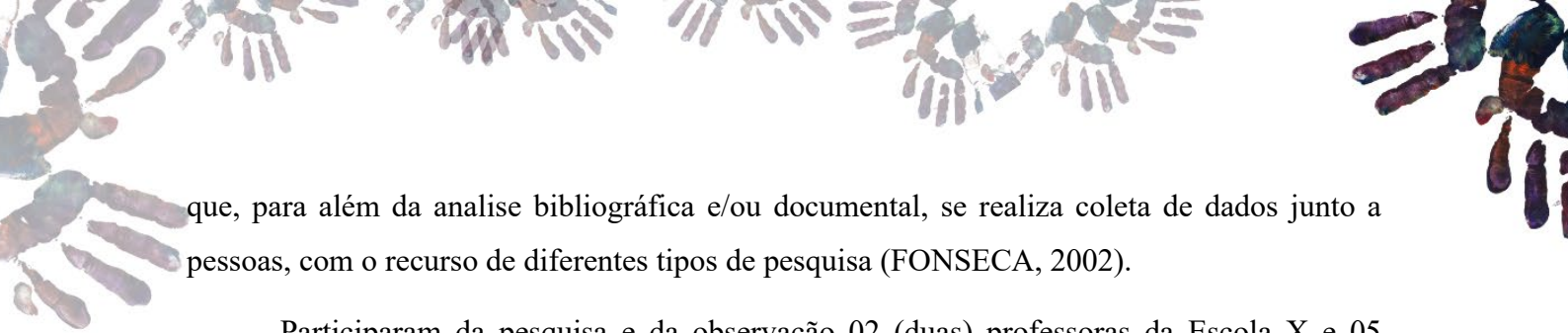
A investigação sobre a temática seguiu alguns passos metodológicos, inicialmente com um levantamento bibliográfico para a elaboração do projeto de pesquisa a partir das seguintes fontes bibliográficas: Machado (1986); Cambi (1999); Duarte (2014); Mussalém (s/d); Montessori (s/d); dentre outros.

Realizou-se um levantamento bibliográfico com o intuito de tomar conhecimento sobre as produções já existente sobre a temática pesquisada. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto “(...) procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta” (FONSECA, 2002, p. 32).

Para isso buscou-se nessa pesquisa alguns livros, periódicos, artigos, sites para assim conhecer as mais variadas fundamentações teóricas. Segundo Santos (2001, p.26) “explorar é tipicamente a primeira aproximação de um tema e visa criar maior familiaridade em relação a um fato ou fenômeno.”.

Nesse sentido, necessitou-se de mais alguns levantamentos bibliográficos e leituras. Para isso utilizou-se os mesmo autores já citado e também Pollard (1986); Oliveira (2010) e Pombo (2014), bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Como procedimento metodológico a pesquisa foi um estudo de casos, que segundo Gil (1999) “é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado do mesmo, tarefa praticamente impossível mediante outros tipos de delineamentos considerados. (GIL, 1999, p. 37)

Utilizou-se também da análise documental, pois recorreu-se a fontes mais diversificadas: o Projeto Político Pedagógico das Escolas, bem como os Registros das Professoras. A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas do município de São Luís que trabalham com atividades na perspectiva montessoriana, e caracteriza-se pelas investigações



que, para além da análise bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (FONSECA, 2002).

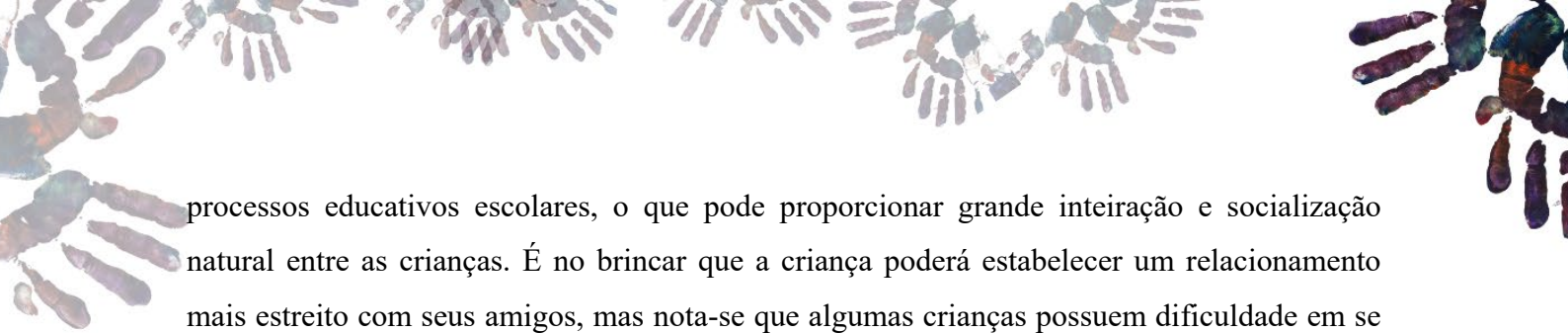
Participaram da pesquisa e da observação 02 (duas) professoras da Escola X e 05 (cinco) professoras da Escola Y, para quem se direcionou um questionário, assim totalizaram-se 07 (sete) questionários respondidos. Por razões éticas da pesquisa, preservou-se o anonimato na divulgação dos nomes dos sujeitos da pesquisa. Assim, preferiu-se adotar apenas o papel que exerce as entrevistadas e em quais escolas trabalham. As professoras receberam identificações com letras, de A a G; sendo A e B as professoras da escola da Rede Pública, denominada Escola X e C, D, E, F e G, as professoras da escola da Rede Comunitária, denominada Escola Y.

As respostas das entrevistadas mostram que elas desconhecem as contribuições montessorianas para a Educação Infantil, mesmo praticando algumas propostas sugeridas por Montessori. Através da observação percebeu-se a utilização das rotinas nos trabalhos das mesmas, a rotina das crianças com o método montessoriano é repartida em momentos (BUSQUETS, 2003). No entanto, percebe-se que elas executam o momento da entrada, música, atividades, rodinhas, hora do lanche, momento da higiene. Sobre este último Montessori evidenciou a importância de tê-lo, pois objetiva desenvolver autonomia nas crianças, fazendo com que se tornem independentes. Ela enfatiza que essas atividades fazem com que as crianças se sintam seguras e capazes de realizar suas tarefas, bem como desenvolver suas habilidades físico-motoras (POMBO, 2014). Vale ressaltar que 43% das entrevistadas desconhecem qualquer contribuição de Montessori para as suas práticas pedagógicas.

Nas respostas das professoras percebe-se que todas utilizam materiais pedagógicos que ajudam no suporte pedagógico e auxiliam na dinâmica da sala de aula. Nos dados percebe-se uma preocupação pelos livros infantis, pois o contato das crianças com os livros e as histórias são essenciais, visto que elas experimentam a escrita, por si, observando o mundo a sua volta.

Assim, no que diz respeito ao material pedagógico, Montessori notou que não é necessário que “a atenção das crianças seja retida por objetos quando começa o delicado fenômeno da abstração” (Montessori, 1977, p. 80). Ela pretendia que seu material fosse concebido de forma a permitir a situação concreta e imediata e a favorecer a abstração.

As professoras descrevem como importante os materiais para o brincar, para o lúdico, sobre isso Kishimoto (2008) acredita que as atividades lúdicas estão mais presente nos



processos educativos escolares, o que pode proporcionar grande interação e socialização natural entre as crianças. É no brincar que a criança poderá estabelecer um relacionamento mais estreito com seus amigos, mas nota-se que algumas crianças possuem dificuldade em se relacionar, ou mesmo em se fazer parte do grupo.

Moyles et al. (2006), revela que:

O brincar fundamenta grande parte da aprendizagem das crianças pequenas. Para que o seu valor potencial seja percebido, algumas condições precisam ser satisfeitas. Essas condições incluem adultos sensíveis e informados, uma cuidadosa organização e um planejamento para o brincar, avaliações que permitam a continuidade e a progressão e, acima de tudo, comprometimento com a ideia de que o brincar é uma atividade de status elevado na educação de crianças pequenas (MOYLES, 2006, p.95).

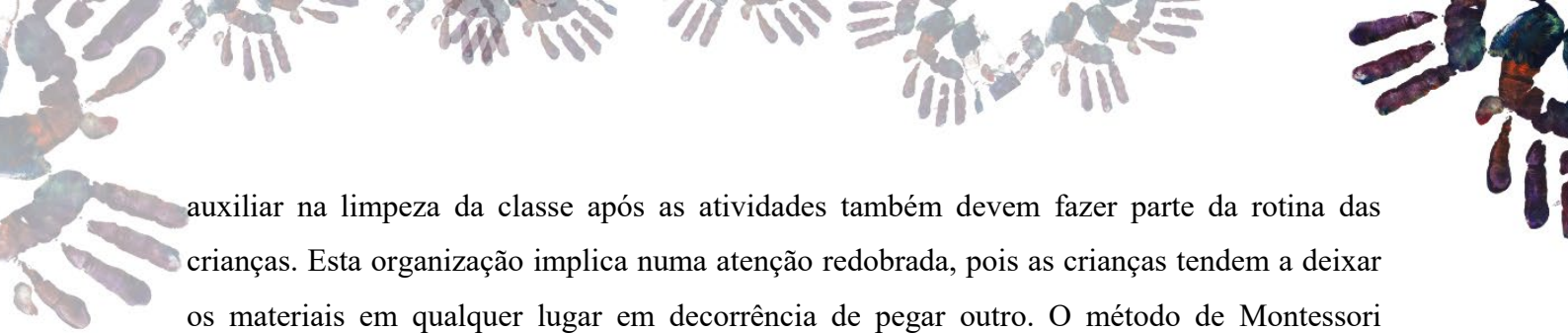
Maria Montessori buscando a independência do aluno descreve que: “Um indivíduo é o que é, não por causa dos professores que ele teve, mas pelo que realizou, ele mesmo”. Esse processo somente pode ser bem sucedido se desenvolvido na liberdade que anda junto com a disciplina e a responsabilidade. Por isso diz que:

A criança deve desenvolver livremente suas próprias atividades para amadurecer suas próprias capacidades e atingir o comportamento responsável, mas tal liberdade para Montessori, não deve ser confundida com o espontaneísmo. (CAMBI, 1999, p. 532).

Sobre o professor Montessori acredita que este deverá convencer-se de que:

não se trata de ministrar conhecimentos às crianças, nem dimensões, formas, cores etc., por meio de objetos. Nem mesmo é nosso objetivo ensinar as crianças a servir-se, “sem erros”, (...) Numa palavra, queremos dizer que o material não constitui um novo meio posto entre as mãos da antiga mestra ativa para ajudá-la em sua missão de instrutora e educadora. A educação é compartilhada pela mestra e pelo ambiente. (...) Um auxílio para a mestra que os deverá explicar, mas são, eles próprios, “meios didáticos”. Esse conjunto estabelece um auxílio para a criança que escolhe os objetos, pega-os, serve-se deles e exercita-se com eles segundo suas próprias tendências e necessidades, conforme o impulso do seu interesse. Os objetos, assim, tornam-se “meios de desenvolvimento. (MONTESSORI, 1966, p. 143).

Por isso a mesma descreve que “o trabalho da nova mestra é o de um guia. Ela guia ensinando o manuseio do material, a procura de palavras exatas, orientando cada trabalho; guia ao impedir qualquer desperdício de energia ou, eventualmente, restabelecendo o equilíbrio”. A postura do professor mediador deve ser a de guia para estes pequenos exploradores que devem caminhar seguramente com a atenção em suas atividades, evitando assim desgastes e eventuais desvios que possam atrapalhar seus avanços em direção ao conhecimento e domínio do espaço, são quesitos básicos para que o aluno se desenvolva dentro do método montessoriano. Enfatiza-se o aprender a manejar corretamente todo material, sabendo onde buscá-lo, devolvê-lo ao lugar correto, preservá-lo, ordená-lo, e



auxiliar na limpeza da classe após as atividades também devem fazer parte da rotina das crianças. Esta organização implica numa atenção redobrada, pois as crianças tendem a deixar os materiais em qualquer lugar em decorrência de pegar outro. O método de Montessori estima muito a organização do ambiente como artifício para que a criança possa se desenvolver integralmente suas aptidões mantendo a organização do entorno, uma vez que tudo deve estar em perfeita ordem, no que se refere ao tempo e espaço (MORAES, 2002).

Considerações Finais

As professoras das escolas do objeto pesquisado, referente à sua formação pedagógica, desconhecem as contribuições montessorianas para a Educação Infantil, mesmo praticando algumas propostas sugeridas por Montessori. Nos pontos referentes à independência, vale frisar que foi unânime que as professoras das duas escolas reconhecem a importância das atividades que favorecem a independência para as crianças na primeira infância.

Nos pontos referentes à independência, vale frisar que foi unânime que as professoras das duas escolas reconhecem a importância das atividades que favorecem a independência para as crianças na primeira infância.


O terceiro aspecto foi à rotina pedagógica das crianças, as professoras prevaleceram a atividade do conteúdo, onde Montessori critica os conteúdos pré-estabelecidos pela instituição escolar, sem levar em consideração a vida do aluno.

Baseado nas respostas das professoras, os materiais pedagógicos ajudam no suporte pedagógico e auxiliam na dinâmica da sala de aula. As professoras descrevem também a importância dos materiais para o brincar, ou seja, no brincar que a criança estabelece um bom convívio.

No último aspecto enfatizamos o papel do professor e a compreensão da expressão “o professor é como um guia para o aluno”. As professoras entendem o principal papel delas dentro do processo de aprendizagem, como mediadoras, facilitadoras, ou seja, o professor passa a ser o guia, o incentivador do auto aperfeiçoamento dos alunos, e não o centro da sala de aula.

Referências

ALMEIDA, T. **Maria Montessori: uma história no tempo e no espaço**. Rio de Janeiro: Orape, 2005.



BUSQUETS, P. J. M. VALLET, M. Maria Montessori. In: In: SEBARROJA, J. C. (Org.) **Pedagogia do Século XX**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CAMBI, Franco. Os teóricos do ativismo: Decroly, Claparède, Ferriere e Montessori. IN: CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. P.525-535.

DUARTE, Aldenia Pereira Mota. **Contribuições de Maria Montessori para as práticas pedagógicas na Educação Infantil**. São Paulo, 2014.

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

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GUARDA, Sylvia de Sousa. **O Material Pedagógico de Montessori**. Postado em 05/09/2017. Disponível em: <https://maismaismedicina.wordpress.com/2017/05/09/o-material-pedagogico-montessori>. Acesso em 26 nov 2017.

KISHIMOTO Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação** / (Org.); 11ª.ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

MACHADO, Izaltina de Lourdes. **Educação Montessori: de um homem novo para um mundo novo**. 3ed. São Paulo, 1986.

MACHADO, Izaltina de Lourdes. **Educação Montessori: de um homem novo para um mundo novo**. 3ed. São Paulo, 1986.

MELLO, José Carlos de (org.) **A Formação continuada de professores de Educação infantil: distintas abordagens**. São Luís: EDUFMA, 2015.

MENEZES, Ebenezer Takuno de SANTOS, Thais Helena dos. Verbete materiais pedagógicos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001.

MONTESSORI, M. **Pedagogia Científica: a descoberta da criança**. São Paulo: Flamboyant, 1965.

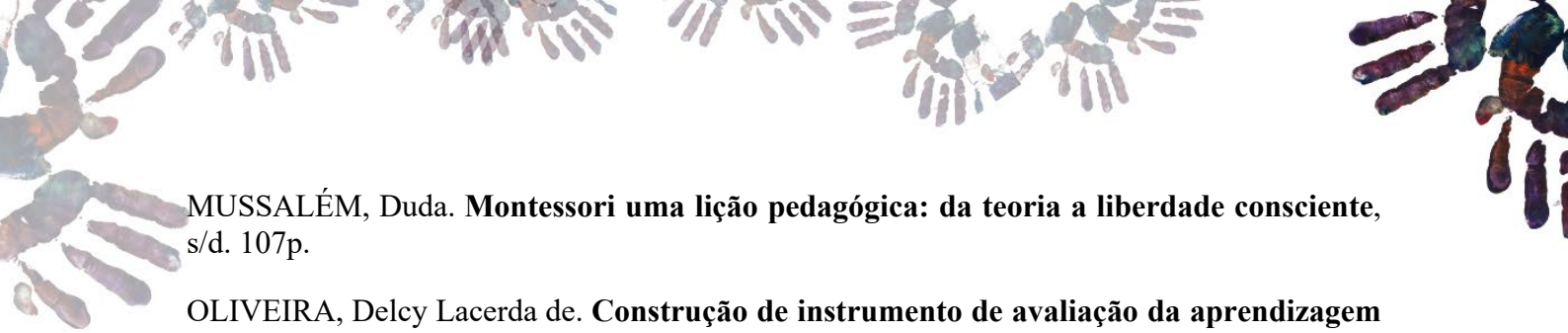
_____. **A criança**. 2ed. s/d. 254p.

_____. **Mente Absorvente**. Rio de Janeiro: Portugália, s/d. 245p, 1967.

_____. **Uma educação para a vida**. São Paulo, 1977.

MORAES, F. T. de. **Trabalhando com a educação infantil**. Canoas: Ed. ULBRA, 2002.

MOYLES, Janet R. [et al.] **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.



MUSSALÉM, Duda. **Montessori uma lição pedagógica: da teoria a liberdade consciente**, s/d. 107p.

OLIVEIRA, Delcy Lacerda de. **Construção de instrumento de avaliação da aprendizagem em escola montessoriana** / Tese de Mestrado Apresentada à Fundação Cesgranrio. 2010.

POLLARD, Michel. **Maria Montessori, A Pedagogia italiana que revolucionou o sistema em todo o mundo**. Globo. 1986.

POMBO, Olga. **Vida e Obra de Maria Montessori: O Método de Montessori**. 2014. Disponível em: http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/sanderson/vida_e_obra_montessori.htm Acesso em: 10 abr. 2017.

SANTOS, A. R. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

WAJSKOP, Gisela. **O brincar na educação infantil**. CAD. Pesq. São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.



CAPÍTULO 23

O ENSINO DA GEOGRAFIA E O ESTUDO DAS QUESTÕES SOCIOAMBIENTAIS: ABORDAGEM PARA FORMAÇÃO DA CIDADANIA

Helenize Carlos de Macêdo, Doutoranda em Geografia, UFPE
Janiara Almeida Pinheiro Lima, Mestranda em Geografia, UFPE

RESUMO

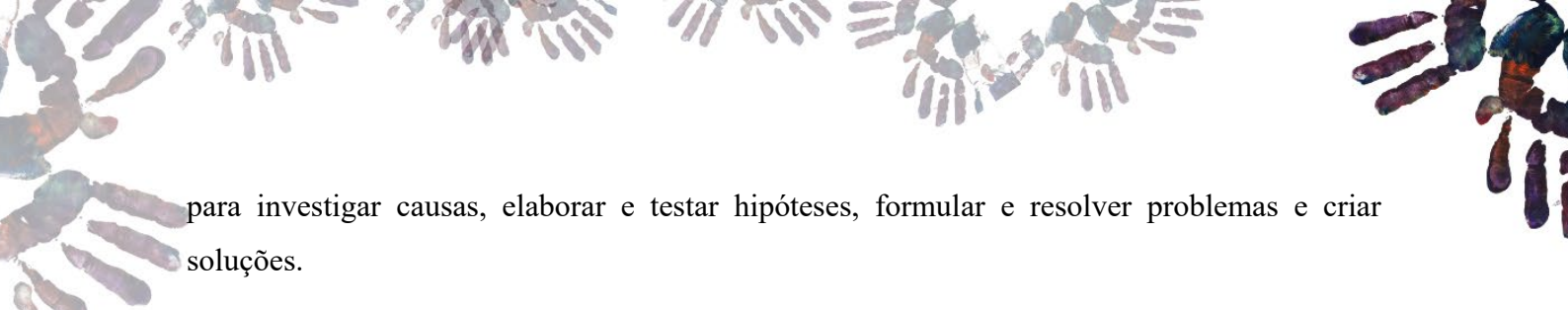
O ensino da Geografia na Educação Básica apresenta como objetivo fundamental a formação para a cidadania, capacitando os discentes para a compreensão do espaço geográfico e a atuação crítica para a transformação do mesmo. Nesse sentido, o presente trabalho objetiva abordar a experiência vivenciada com os alunos do 9º ano A e B, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Poetisa Vicentina Figueiredo Vital do Rêgo, Campina Grande – PB, a partir da abordagem dos principais problemas socioambientais presentes na atualidade e as possíveis soluções para os mesmos, considerando a realidade de vivência dos alunos. Como metodologia utilizou-se da problematização da temática a partir da discussão dos problemas socioambientais, da elaboração e exibição de vídeos, slides e cartazes e da exposição de maquetes sobre o tema, apresentando alternativas para minimização dos problemas socioambientais discutidos. O método de abordagem foi o histórico-dialético e a pesquisa pautou-se na pesquisa-ação. Os resultados mostraram-se satisfatórios, tendo em vista que os discentes demonstraram através do desenvolvimento das atividades que compreenderam os assuntos abordados e construíram conhecimentos a partir do uso de diferentes linguagens e habilidades, que lhes permitiram refletir sobre a importância de adotar práticas sustentáveis e preservar o meio ambiente, visando a qualidade de vida da população do planeta.

Palavras-chave: meio ambiente, ensino de Geografia, cidadania, problemas socioambientais.

INTRODUÇÃO

O ensino da Geografia na Educação Básica apresenta como objetivo fundamental a formação para a cidadania, isto é, capacitar os discentes para a compreensão da realidade socioespacial no qual estão inseridos, de modo que percebam a sua atuação enquanto agentes produtores do espaço e a influência do mesmo em suas vidas, tornando-os capazes de atuar criticamente em seu espaço de vivência (BRITO e MELO, 2018).

Segundo a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017), dentre as competências gerais enunciadas para a Educação Básica a segunda delas ressalta e descreve que é fundamental exercitar a curiosidade intelectual e recorrer a abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade,



para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções.

Desse modo, a Geografia desempenha papel importante na formação do cidadão, atuando no sentido de possibilitar que os indivíduos se tornem “seres pensantes”, capazes de construir competências que permitam a análise do espaço geográfico, a partir da exposição das causas e efeitos, a intensidade, a heterogeneidade e entender o contexto dos fenômenos que configuram cada sociedade (BRASIL, 1998).

Macêdo, Silva e Melo (2012) apontam que a Geografia, enquanto ciência que estuda as relações sociedade e natureza pode atuar na preparação dos discentes para participar ativamente na sociedade, tendo em vista acompanhar as transformações que vem ocorrendo na mesma, a partir dos paradigmas econômicos e de consumo vigentes atualmente, além de contribuir para repensar o futuro do planeta, visando sua conservação.

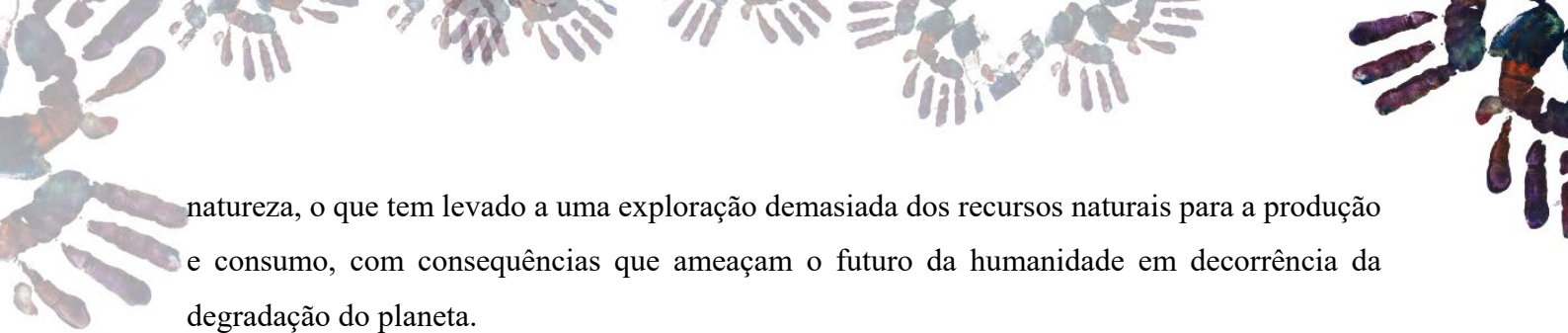
Assim, para alcançar os objetivos propostos para essa disciplina, é importante adotar práticas de ensino que possibilitem aos discentes construir ativamente os seus conhecimentos, compreendendo os conteúdos a partir de sua realidade de vivência.

Segundo Lopes e Lima (2013), para que a Geografia escolar possa contribuir efetivamente para uma formação plena da cidadania do estudante, precisa ser ensinada a partir de uma proposta pedagógica que esteja aberta a atividades e técnicas que os levem à discussão, à formação de ideias, rompendo com a passividade e a concepção de professor transmissor de conteúdos.

Nesse sentido, compreende-se que a postura do docente assume um novo papel, o de auxiliar os alunos na construção dos seus conhecimentos. Nesse aspecto, entende-se a importância de práticas pedagógicas que problematizem os conteúdos e os articulem com a realidade de vivência dos educandos, tornando a aprendizagem mais significativa para eles, de maneira que possam refletir sobre a importância dessa disciplina em sua formação integral.

Na atualidade, uma temática importante que deve ser abordada nas aulas de Geografia é a problemática socioambiental, que vem sendo tema de discussão nos diversos fóruns ambientais internacionais, resultante do uso indiscriminado dos recursos naturais e da exploração dos seres humanos, no atual paradigma socioeconômico.

De acordo com Leff (2001), a crise ambiental atual é resultado do modelo de modernidade regido pelo predomínio da razão tecnológica em detrimento da organização da



natureza, o que tem levado a uma exploração demasiada dos recursos naturais para a produção e consumo, com consequências que ameaçam o futuro da humanidade em decorrência da degradação do planeta.

Assim, compreende-se que a problemática ambiental envolve todas as escalas, desde a local até a global, e que deve mobilizar toda a comunidade em busca de soluções para os problemas socioambientais vigentes, sendo importante temática a ser abordada nas aulas de Geografia, tendo em vista contribuir para a formação e atuação crítica dos estudantes. Na escala local, esse tema pode ser trabalhado através de metodologias que proporcionem os discentes a reflexão dos problemas socioambientais atuais e as possíveis soluções para os mesmos, conforme orienta a segunda competência geral da BNCC (2017).

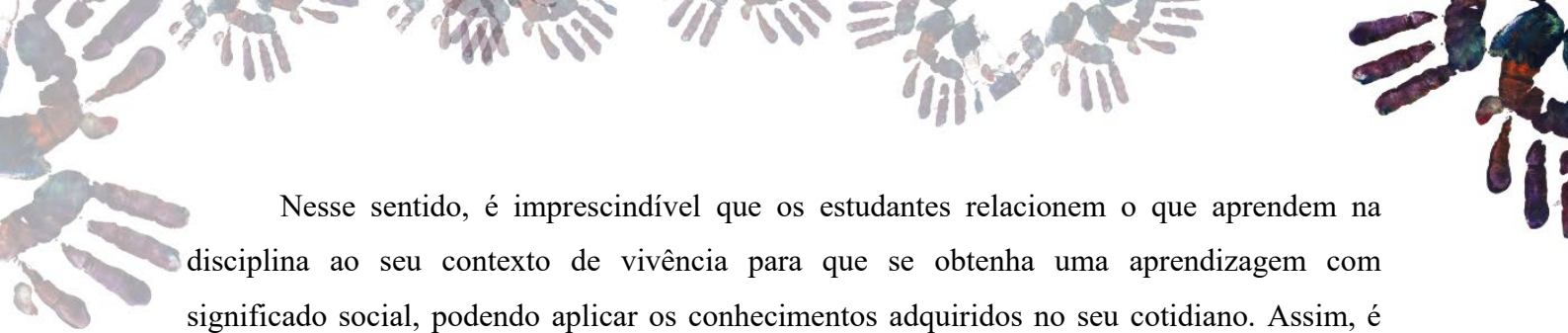
Mediante o exposto, o presente trabalho objetiva abordar a experiência vivenciada com os estudantes do 9º ano A e B, da Escola Poetisa Vicentina Figueiredo Vital do Rêgo, Campina Grande – PB, a partir da abordagem dos principais problemas socioambientais presentes na atualidade e as possíveis soluções para eles, considerando a realidade cotidiana dos discentes.

Como metodologia utilizou-se da problematização da temática a partir da discussão dos problemas socioambientais, da elaboração e exibição de vídeos, slides e cartazes sobre o tema e da exposição de maquetes, apresentando alternativas para minimização dos problemas socioambientais discutidos.

Almejou-se o desenvolvimento de uma prática de ensino com significado social, tendo em vista a formação para a cidadania e contribuir para que os discentes compreendam a realidade em que estão inseridos e possam agir criticamente sobre ela no intuito de transformá-la, atuando de forma responsável sobre o meio ambiente a partir de princípios sustentáveis.

O ENSINO DA GEOGRAFIA E O ESTUDO DA QUESTÃO SOCIOAMBIENTAL

A Geografia tem como objeto de estudo o espaço geográfico, onde se dão as relações entre a sociedade e a natureza, sendo possível compreendê-lo a partir de suas múltiplas dimensões através dos conceitos de ambiente, região, paisagem, lugar, território e rede (SUERTEGARAY, 2009). Na educação básica, a apropriação desses conceitos é fundamental para que os discentes compreendam e façam a leitura do espaço que estão inseridos, de modo a se perceberem enquanto agentes atuantes na construção do mesmo.

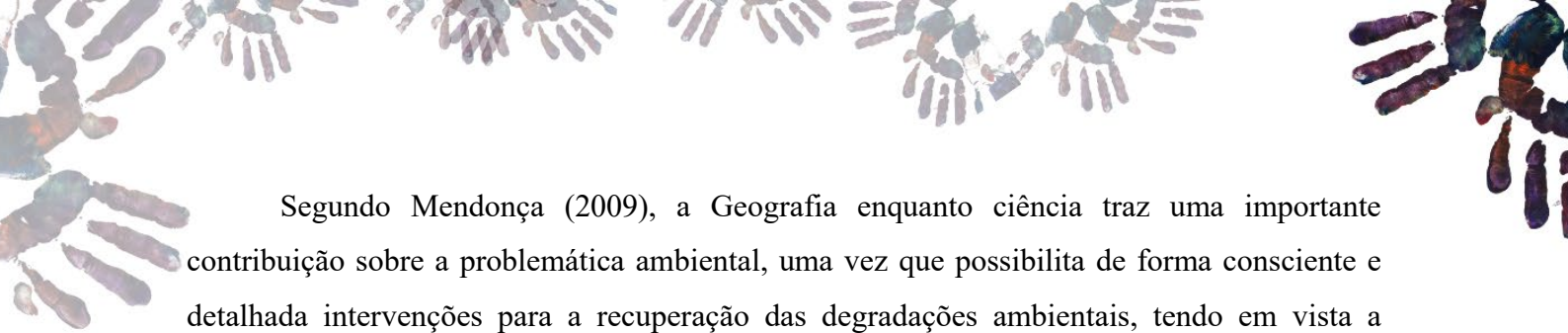


Nesse sentido, é imprescindível que os estudantes relacionem o que aprendem na disciplina ao seu contexto de vivência para que se obtenha uma aprendizagem com significado social, podendo aplicar os conhecimentos adquiridos no seu cotidiano. Assim, é importante a seleção de metodologias que proporcionem essa interação entre a realidade de vida dos discentes e a sua prática cotidiana, de maneira a mobilizar diversas competências e habilidades, como a análise espacial, a problematização dos conteúdos, a relação causa e efeitos dos fenômenos, e outros. Na atualidade, um importante tema a ser trabalhado na educação básica é a questão socioambiental, tendo em vista os inúmeros problemas socioambientais existentes, decorrentes do uso predatório dos recursos naturais pelos seres humanos e as consequências socioambientais ocasionadas pela degradação da natureza.

Segundo Leff (2001), atualmente vive-se uma crise ambiental em virtude do paradigma socioeconômico vigente no mundo, no qual prioriza-se a racionalidade técnica em detrimento da natureza. Nesse sentido, a partir da década de 1960, iniciaram-se uma série de debates em torno da questão ambiental, da exploração demasiada dos recursos naturais sem considerar a capacidade de regeneração da natureza, das desigualdades sociais crescentes em diversos países do mundo. Esses debates trouxeram a necessidade de refletir sobre o paradigma de desenvolvimento vigente e suas consequências para a degradação do planeta, surgindo o conceito de desenvolvimento sustentável, que é o modelo de desenvolvimento econômico que busca conciliar aspectos econômicos e à preservação do meio ambiente saudável para as atuais e futuras gerações (idem, 2001).

A discussão em relação às questões socioambientais permitiu a reflexão sobre a necessidade de mudanças nos paradigmas econômicos e de consumo da humanidade, tendo em vista uma nova racionalidade que possibilite o enfrentamento da crise ambiental a partir de uma perspectiva pautada em um saber ambiental que conheça os potenciais e limites da natureza, além de valorizar as diferenças culturais dos povos e sua autonomia na apropriação dos territórios (idem, 2001).

A Geografia, enquanto ciência que estuda o espaço geográfico a partir da compreensão da relação sociedade e natureza tem contribuído significativamente nos debates em torno da questão ambiental, revelando os problemas decorrentes do uso irracional dos recursos naturais, da degradação social e outros problemas socioambientais que afetam a humanidade bem como vem propondo soluções para amenizá-los.



Segundo Mendonça (2009), a Geografia enquanto ciência traz uma importante contribuição sobre a problemática ambiental, uma vez que possibilita de forma consciente e detalhada intervenções para a recuperação das degradações ambientais, tendo em vista a melhoria da qualidade de vida da coletividade.

Segundo Bernardes et al (2004), a ciência geográfica tem o desafio de atuar como mediadora e esclarecedora para despertar na sociedade, através da prática educativa, a sensibilização para a preservação da natureza e sua utilização de forma sustentável.

Portanto, a Geografia na escola básica desempenha importante papel na formação de cidadãos críticos que saibam analisar o espaço geográfico, entendendo como se dá a relação sociedade e natureza na atualidade, as implicações em relação às questões socioambientais e a necessidade de intervenção para promover a sustentabilidade do planeta.

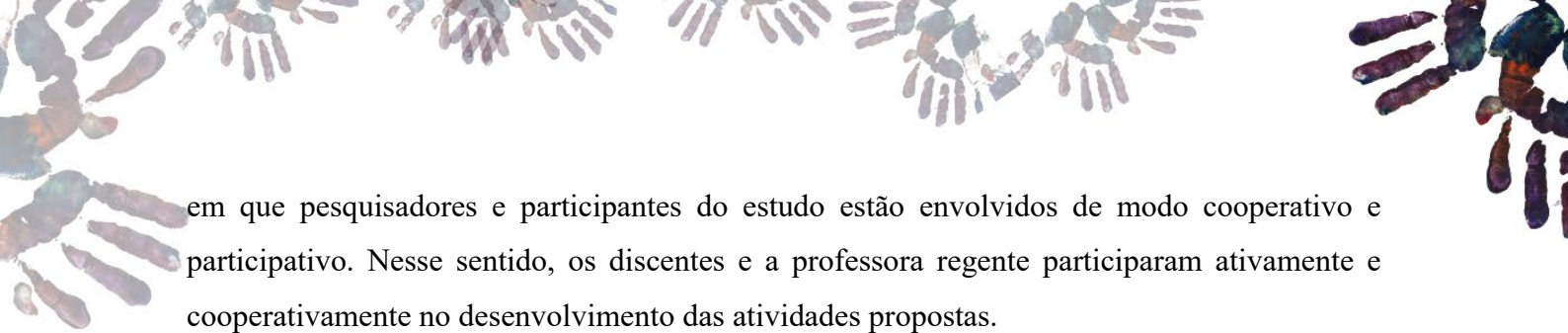
Em virtude do agravamento da crise ambiental que o planeta vivencia atualmente, se faz urgente a discussão da problemática ambiental nas aulas de Geografia, tendo em vista contribuir para a formação de cidadãos capazes de atuar criticamente sobre a sua realidade imediata, a partir de ações que possibilitem a sustentabilidade. São essas ações individuais, como a reciclagem, a diminuição do consumo de recursos naturais, o cuidado com o ambiente a sua volta e outras, que juntas a outras ações do poder público contribuirão para o desenvolvimento sustentável do planeta.

De acordo com Anjos, Almeida e Negreiros (2013), a Geografia devido ao seu objeto de estudo e por enfatizar a relação dialética entre sociedade e natureza, é uma das áreas mais favoráveis ao desenvolvimento de uma consciência socioambiental. Esta ciência sempre se preocupou com a interação homem/natureza não só em uma perspectiva conceitual, mas também na formação prática voltada para as mudanças comportamentais.

Portanto, compreende-se que o ensino de Geografia na Educação Básica fornece subsídios para que os estudantes possam compreender como se dão as relações sociedade e natureza na construção do espaço geográfico, dando subsídio para que eles percebam a necessidade de pensar e raciocinar geograficamente e atuar de maneira sustentável sobre o meio em que estão inseridos.

METODOLOGIA

As atividades desenvolveram-se com base na modalidade de pesquisa-ação. Conforme Thiollent (1985) apud Gil (2009), esta modalidade de pesquisa consiste em uma abordagem



em que pesquisadores e participantes do estudo estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. Nesse sentido, os discentes e a professora regente participaram ativamente e cooperativamente no desenvolvimento das atividades propostas.

A pesquisa pautou-se por uma abordagem qualitativa, levando em consideração os objetivos estabelecidos no decorrer das atividades. O método de abordagem foi o histórico-dialético, que possibilita uma abordagem sobre os fatos históricos e geográficos, contribuindo para a compreensão dos problemas socioambientais, suas causas, consequências e as soluções.

As atividades foram desenvolvidas entre Abril e Junho de 2019. Foram selecionadas duas turmas, 9ºA e 9º B, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Poetisa Vicentina Figueiredo Vital do Rêgo, Campina Grande – PB. As atividades foram desenvolvidas em algumas etapas, iniciando-se pelo planejamento das atividades, em que a professora regente realizou pesquisas bibliográficas sobre as questões socioambientais, selecionou materiais, como textos vídeos e preparou os slides para discussão em sala.

As demais etapas foram desenvolvidas em sala conforme a descrição abaixo:

- Etapa I: Inicialmente, foram realizadas aulas expositivas e dialogadas, buscando abordar os principais problemas socioambientais, utilizando-se da leitura de textos, exposição de vídeos, e realização de exercícios.
- Etapa II: Após a realização das aulas teóricas os alunos foram divididos em equipes, de 4 a 5 alunos, tendo em vista pesquisar sobre os problemas socioambientais estudados e apontar soluções para os mesmos.
- Etapa III: Por fim, os alunos construíram maquetes, vídeos e cartazes sobre os principais problemas socioambientais estudados e as possíveis soluções. Os resultados foram apresentados em sala.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para o desenvolvimento inicial das atividades, buscou-se promover uma prática utilizando diversos recursos como textos, vídeos e slides sobre os principais problemas socioambientais que afetam a humanidade na atualidade, visando problematizar os conteúdos estudados e mostrar como estes assuntos estão presentes no cotidiano dos discentes.

Para diagnosticar os conhecimentos prévios dos discentes em relação ao tema, foi feita uma dinâmica a partir de uma tempestade de ideias, na qual os mesmos citaram os problemas

socioambientais que sabiam, fazendo, desse modo, uma interligação entre os assuntos estudados e o saberes já adquiridos em outras etapas de sua vivência escolar e do cotidiano.

Essa primeira etapa teve a duração de nove aulas, nas quais foram abordados os assuntos de segregação urbana, violência, desemprego, fome, a concentração de terras no Brasil, a concentração de renda no país, os preconceitos (religião, etnia, gênero, xenofobia e outros) e também os principais problemas ambientais existentes na atualidade, como os diversos tipos de poluição, a chuva ácida, o aquecimento global, as ilhas de calor nas cidades, a questão do lixo e do consumismo, sempre articulando os assuntos estudados e discutindo as soluções para os problemas encontrados.

As atividades foram desenvolvidas de maneira que os estudantes participassem do desenvolvimento das mesmas, através de uma metodologia que permitisse uma aprendizagem ativa dos discentes nas discussões e problematizações sobre os assuntos abordados, de maneira a promover uma aprendizagem significativa (Moreira, 1999).

Nesse sentido, as aulas foram desenvolvidas de modo a proporcionar aos discentes refletirem sobre os assuntos e questionarem sobre porque esses problemas existem e o que pode ser feito para resolvê-los. A figura 1 e 2 mostra o desenvolvimento das atividades nessa primeira etapa.



Figuras 1 e 2: Exibição de vídeos sobre os temas estudados nas turmas 9ºA e 9º B.

Fonte: Helenize Macêdo, 2019.

Após a realização das aulas teóricas sobre os temas estudados, seguiu-se para a próxima etapa, em que os discentes foram divididos em equipes de 4 e 5 alunos para desenvolver pesquisas sobre os problemas socioambientais estudados. Eles escolheram os temas a serem abordados entre os que a professora regente apresentou-lhes como: a questão energética, coleta seletiva, os problemas socioambientais do bairro onde vivem e como tornar

a cidade um lugar melhor para viver. Nesse sentido, os discentes ficaram livres para escolher a melhor forma de apresentar os trabalhos através dos recursos que os mesmos produzissem como vídeos, cartazes, maquetes.

Após o desenvolvimento das pesquisas pelos estudantes foram feitas as apresentações dos trabalhos em sala. Cada equipe apresentou os trabalhos, compartilhando com os demais colegas e a professora o que aprenderam. A primeira equipe (figura 3) apresentou sobre a importância da arborização nas cidades e demonstrou a falta de árvores no bairro onde vivem, evidenciando a necessidade da população e do poder público em providenciar políticas públicas que venham a melhorar esse quesito no lugar onde vivem e apontando os benefícios que a arborização proporciona ao ambiente.



Figura 3: Apresentação de equipe do 9º A sobre o tema arborização.
Fotos: Helenize Macêdo, 2019.

Outro tema abordado por umas das equipes do 9º B foi sobre o lixo urbano, suas implicações para a sociedade e a necessidade de realizar a coleta seletiva, enquanto uma das soluções para esse problema. Os discentes construíram uma maquete sobre o assunto, revelando a importância de manter a cidade limpa, livre de doenças e da poluição provocada pelo lixo. Na maquete, eles expuseram as lixeiras que fazem parte do sistema de coleta seletiva indicando a cor de cada material a ser descartado, abordando a responsabilidade de cada um de nós para diminuir a produção de lixo e dar o destino adequado aos produtos que ainda podem ser reciclados. Nas figuras 4 e 5, observa-se o trabalho apresentado por essa equipe.



Figuras 4 e 5: Apresentação de equipe do 9º B sobre a coleta seletiva.
Fonte: Helenize Macêdo, 2019.

Outra equipe do 9º B apresentou uma pesquisa sobre como tornar as cidades um lugar melhor para viver. Neste trabalho, os estudantes produziram uma maquete demonstrando como deve ser a cidade para que as pessoas vivam em um ambiente sustentável. Nesse sentido, produziram uma cidade sustentável, destacando-se os principais componentes como a produção de energia limpa (eólica e solar), a presença de lixeiras para a coleta seletiva da cidade, a arborização e presença de áreas verdes.

Na apresentação os discentes destacaram a importância de manter a cidade limpa e sem os diversos tipos de poluição, como a produzida pelos automóveis, que contribui para o aquecimento global. Enfatizaram a importância da coleta seletiva e da construção de aterros sanitários para amenizar os problemas sobre o lixo urbano. Também ocorreu uma discussão sobre a necessidade de cuidar do ambiente em que vive e da adoção de práticas sustentáveis, como economizar água, energia, e o consumo de produtos que não necessitamos (consumismo).

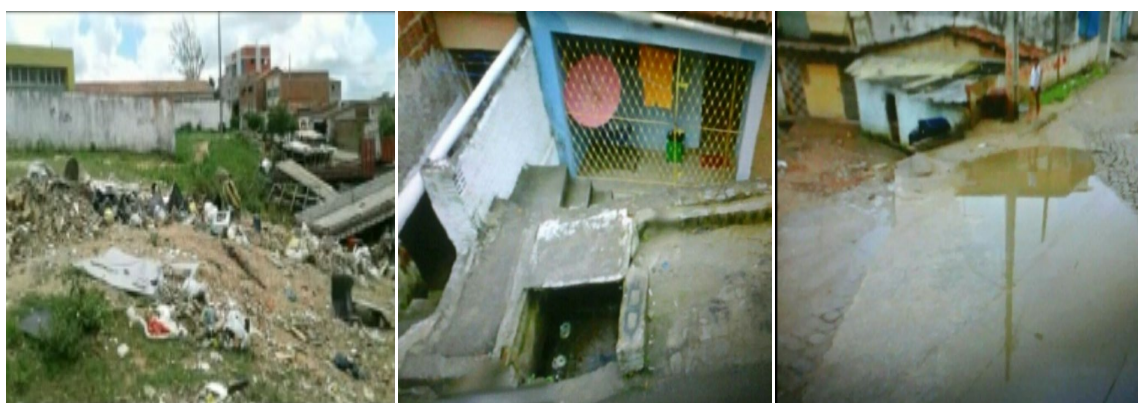
Além disso, enfatizou-se a necessidade do poder público promover políticas públicas que possibilitem o bem-estar da população como distribuição de renda, mais empregabilidade para a população, policiamento nas ruas para diminuir a violência nas cidades. As figuras 6 e 7 mostram o trabalho produzido por uma das equipes do 9º B.



Figuras 6 e 7: Apresentação de equipe do 9º B sobre como tornar a cidade um lugar melhor para viver.

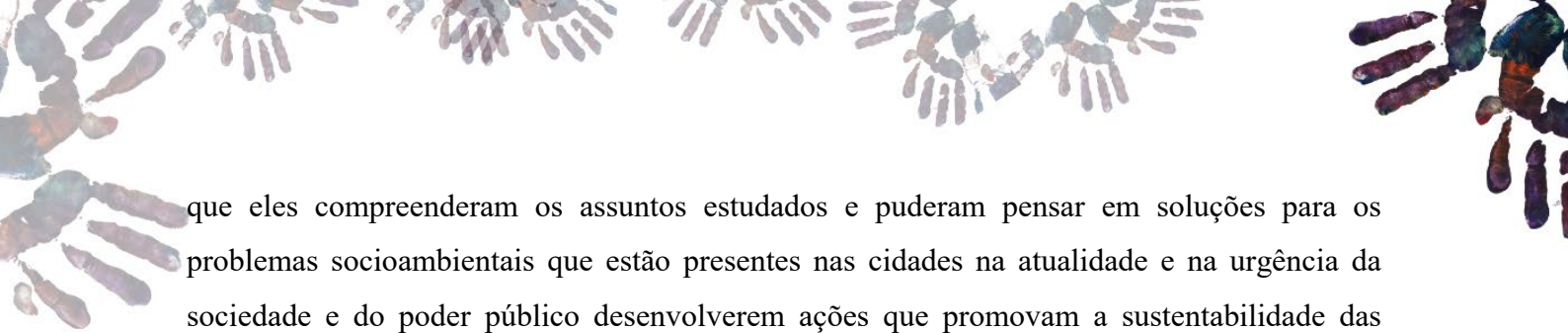
Fonte: Helenize Macêdo, 2019.

Outro tema abordado pelos discentes foi sobre o saneamento básico no bairro onde vivem. Este trabalho foi apresentado por uma equipe do 9º A, no qual os mesmos produziram um vídeo mostrando a situação precária do saneamento básico. O vídeo foi exibido em sala e a partir da apresentação fomentou-se uma discussão sobre os motivos que contribuem para a situação presente na comunidade, como as políticas públicas ineficientes, a falta de conscientização da comunidade, que joga lixo em áreas inadequadas, além das implicações para a saúde pública da população. As figuras 8, 9, 10 abaixo mostram algumas imagens do Bairro do Jeremias, Campina Grande–PB, retiradas do vídeo produzido pelos discentes do 9º A.



Figuras 8, 9 e 10: Lixo descartado em local inadequado, Bueiro aberto e alagamento em ruas do Bairro do Jeremias, Campina Grande – PB, respectivamente. Fonte: Helenize Macêdo, 2019.

A partir do exposto, considerou-se que as atividades desenvolvidas produziram resultados satisfatórios, pois os estudantes participaram ativamente do desenvolvimento das aulas, demonstrando entusiasmo e estímulo na apresentação dos trabalhos e nos debates que foram promovidos no decorrer das aulas. As apresentações e discussões permitiram perceber



que eles compreenderam os assuntos estudados e puderam pensar em soluções para os problemas socioambientais que estão presentes nas cidades na atualidade e na urgência da sociedade e do poder público desenvolverem ações que promovam a sustentabilidade das mesmas, melhorando a qualidade de vida de seus habitantes.

A utilização de diferentes recursos também foi importante para desenvolver uma aprendizagem significativa como enuncia Moreira (1999), na medida em que mobilizou a criatividade dos discentes e possibilitou o uso de diferentes linguagens e habilidades, como a leitura, a escrita, o trabalho com tecnologias, que é uma realidade na vida dos jovens e necessita ser trabalhada para promover a educação dos mesmos.

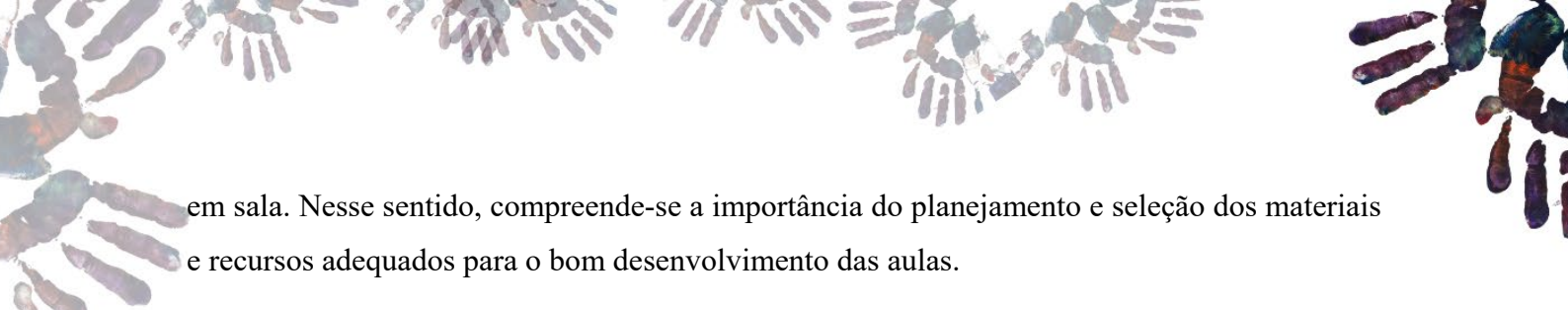
Segundo Ferreira (2017), é importante que o professor de Geografia faça uso de diferentes linguagens e recursos em sala de aula, como a televisão, a música, a história em quadrinhos, os vídeos e outros, promovendo uma aula mais dinâmica e interessante para os estudantes, além de mobilizar a construção de conhecimento de forma contextualizada e interdisciplinar.

Portanto, compreende-se que o trabalho com diferentes linguagens e recursos didáticos são importantes e contribuem para a construção significativa dos conhecimentos no ensino de Geografia. Através da metodologia desenvolvida as diferentes linguagens utilizadas proporcionaram reflexões sobre os principais problemas socioambientais da atualidade e as possibilidades de intervenção para solucioná-los. Nesse sentido, a prática pedagógica contribui para a formação cidadã dos estudantes a partir de uma perspectiva crítica e participativa.

CONCLUSÃO

Através do desenvolvimento das atividades propostas, considera-se que os discentes construíram conhecimentos sobre os principais problemas socioambientais do planeta e colocaram em prática competências e habilidades importantes como a leitura espacial, a elaboração de vídeos e maquetes, a análise, interpretação e síntese dos conteúdos estudados, bem como demonstraram a aprendizagem significativa, apontando soluções para as problemáticas estudadas em sala.

A prática de ensino abordada em sala possibilitou o uso de metodologias e recursos didáticos variados que contribuíram para tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes para os alunos, que se mostraram participativos nos debates e no desenvolvimento das atividades



em sala. Nesse sentido, compreende-se a importância do planejamento e seleção dos materiais e recursos adequados para o bom desenvolvimento das aulas.

Assim, o estudo das questões socioambientais nas aulas de Geografia é fundamental para a formação dos alunos enquanto cidadãos que atuarão para a transformação do espaço geográfico, de maneira que entendam a realidade em que estão inseridos, e assim possam adotar práticas sustentáveis no seu cotidiano. Desse modo, a Geografia subsidia na formação dos estudantes visando a sua formação crítica e participativa, alcançando seus objetivos para a educação básica.

BIBLIOGRAFIA

ANJOS, E. S. dos; ALMEIDA, E. B. de; NEGREIROS, A. B. de. O papel do ensino da Geografia na educação socioambiental no município de Pau Brasil – Bahia. **Revista de ensino de Geografia**, Uberlândia, v.4, n. 7, p.60-72, jul./dez.,2013.

BERNARDES, M. B. J.; NEHEME, V. G. de F.; COLESANTI, M. T. M. O ensino e Geografia e educação ambiental: Desafios da práxis cotidiana. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v. 16, n. 31, p. 125–135,2004.

BORGES, J. V.; SARTÓRIO, F. D. V.; SOUZA, I. C. de.; PEREIRA, T. B.; FALCÃO, W. S. A Geografia escolar e a formação para a cidadania: teoria e prática de professores dos municípios da grande Vitória, ES, Brasil. In: **Anais do 12º Encontro de Geógrafos da América Latina**. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica, 2011. (CD Rom).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Secretaria da Educação, 1998.

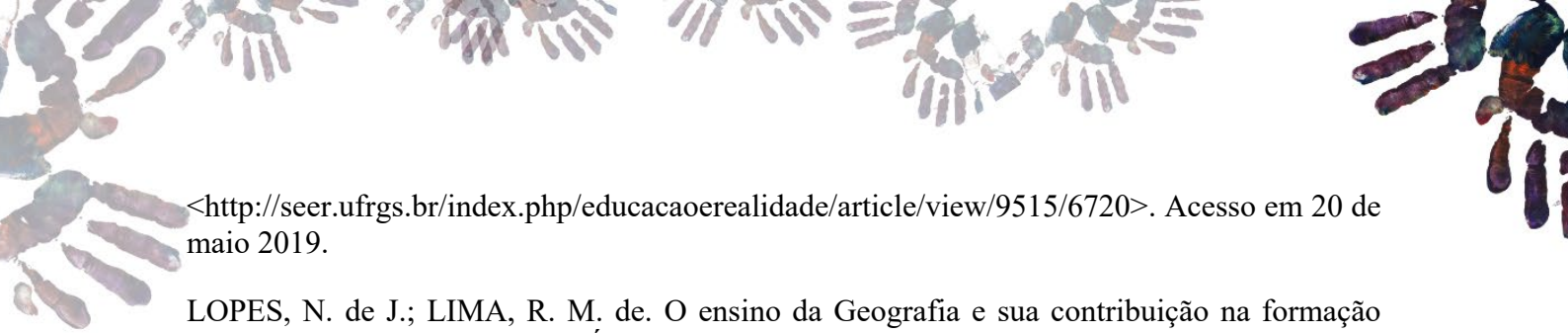
BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2019.

BRITO, D. G.; MELO, J. A. B. de. Trabalhando a problemática ambiental urbana nas aulas de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 8, n. 15, p. 279-299, jan./jun., 2018.

FERREIRA, K. F. C. O uso de diferentes linguagens no ensino de Geografia para estudo e compreensão do espaço geográfico e da globalização. **Revista de ensino de Geografia**, Uberlândia, v.8, n. 14, p. 114-127, jan./jun., 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LEFF, E. Complexidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n.3, p.17-24, set/dez, 2001. Disponível em:



<<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9515/6720>>. Acesso em 20 de maio 2019.

LOPES, N. de J.; LIMA, R. M. de. O ensino da Geografia e sua contribuição na formação cidadã do aluno. In: PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2008**. Curitiba: SEED/PR., 2013. V.1. (Cadernos PDE).

MACÊDO, H. C. de; SILVA, R. de O.; MELO, J. A. B. de. Oficina pedagógica: uso de geotecnologias no ensino de Geografia e as transformações na sociedade e reflexos na escola. **Revista de Geografia de Londrina**, Londrina, v. 21, n. 2, p.137-149, maio/ago.,2012.

MENDONÇA, F. Geografia socioambiental. In: ____; KOZEL, Salete (Orgs.). **Elementos de epistemologia da geografia contemporânea**. 1. ed. rev. Curitiba: Editora UFPR, 2009, p.121-144.

MOREIRA, M. A. (1999). **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

SUERTEGARAY, D. M. A. Geografia Física (?) Geografia Ambiental (?) ou Geografia e Ambiente (?). In: MENDONÇA, F.; KOZEL, S. (Orgs.). **Elementos de epistemologia da geografia contemporânea**. 1. ed. rev. Curitiba: Editora UFPR, 2009, p. 111-120.



CAPÍTULO 24

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: POTENCIALIDADES FORMATIVAS E TENSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Kátia Costa Lima Corrêa de Araújo, Professora Adjunta da UFRPE/UAG – Curso de Licenciatura em Pedagogia e docente orientadora do Programa Residência Pedagógica (PRP) da UFRPE/UAG

RESUMO

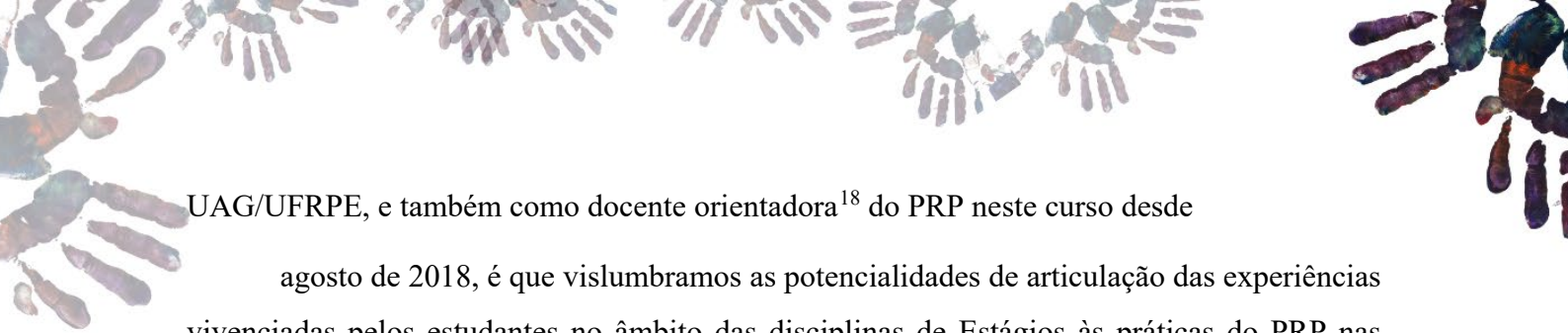
Este artigo focaliza os estágios curriculares e o Programa Residência Pedagógica (PRP) desenvolvidos no âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) - Unidade Acadêmica de Garanhuns/PE (UAG), no período agosto/2018 a janeiro/2020. Objetiva analisar as potencialidades formativas dos estágios curriculares e do PRP para os licenciandos em Pedagogia e identificar tensões em torno do PRP no âmbito das comunidades científicas educacionais. O artigo está organizado em três eixos: 1) o estágio supervisionado e a Residência Pedagógica enquanto espaços formativos; 2) tensões em torno do Edital Capes nº 6/2018 - PRP; 3) os estágios curriculares do curso de Pedagogia da UFRPE- UAG e sua articulação ao PRP, no âmbito do projeto de extensão intitulado “III Seminário de Socialização dos Estágios Curriculares do Curso de Pedagogia da UFRPE/UAG e I Socialização das práticas do PRP”. O referido projeto, por sua vez, tem origem no âmbito das disciplinas de Estágios Curriculares da referida universidade. O mesmo teve início em 2017 e encontra-se na sua terceira edição. A articulação dos estágios curriculares às práticas do PRP revelou-se uma potente ferramenta de formação, produção e divulgação dos conhecimentos produzidos por professores, gestores e estudantes das escolas e da universidade. Os resultados obtidos demonstraram que os estágios e a residência pedagógica são espaços formativos privilegiados para a realização de práticas voltadas à docência, a gestão escolar, a pesquisa, a avaliação, ao currículo e ao projeto político-pedagógico desenvolvidas nas escolas-campo de estágios.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Programa Residência Pedagógica, Formação de Professores.

Introdução

O tema deste artigo, a articulação entre os Estágios Curriculares do curso de curso de Pedagogia da UAG/UFRPE e o PRP desenvolvido no âmbito deste curso, insere-se no debate da política curricular de formação inicial de professores para a Educação Básica com vistas ao fortalecimento dos vínculos entre universidades e escolas da Educação Básica, através do desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Como professora das disciplinas de Estágios Curriculares do curso de Pedagogia da



UAG/UFRPE, e também como docente orientadora¹⁸ do PRP neste curso desde

agosto de 2018, é que vislumbramos as potencialidades de articulação das experiências vivenciadas pelos estudantes no âmbito das disciplinas de Estágios às práticas do PRP nas escolas. Encontramos nestes espaços formativos as possibilidades de fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a universidade e a escola da Educação Básica, e, ainda, fomentar o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do curso de Pedagogia da UAG/UFRPE, de modo a possibilitar uma sólida formação inicial de professores calcada na relação entre teoria e prática.

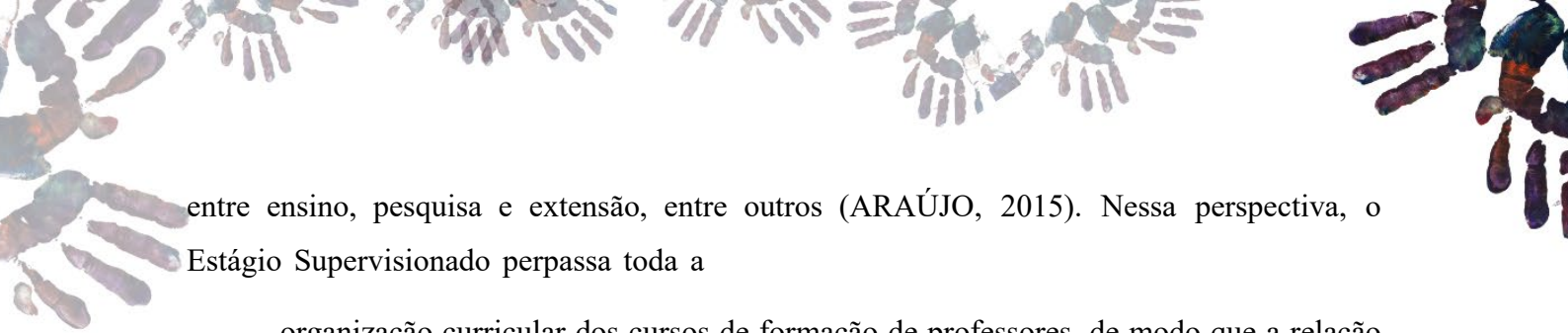
A experiência de articulação destes espaços formativos aconteceu através do Projeto de Extensão intitulado “Seminários de Socialização das Experiências dos Estágios Curriculares do Curso de Pedagogia da UAG/UFRPE”, sob a nossa coordenação, encontra-se hoje em sua terceira edição. O referido projeto surge no âmbito das disciplinas de Estágios Curriculares ministradas pelas professoras/autoras deste artigo, em 2017. O projeto é de fluxo contínuo e tem como objetivos alimentar a reflexão sobre a relação teoria e prática e fortalecer os vínculos entre as escolas da Educação Básica e a Universidade. A primeira experiência de articulação das Experiências dos Estágios Curriculares às práticas do PRP ocorreu no “III Seminário de Socialização dos Estágios Curriculares e I Socialização das Práticas do Programa de Residência Pedagógica – Curso de Pedagogia da UFRPE/UAG”, realizado nos dias 25 e 26 de junho de 2019, na UAG/UFRPE.

É com base neste contexto que o presente artigo se situa. O artigo está organizado em três eixos de discussão: 1) discussão teórica sobre o estágio supervisionado e o PRP enquanto espaços formativos; 2) Problematização do Edital Capes nº 6/2018; 3) análise das propostas dos Estágios Curriculares e da Residência Pedagógica no curso de Pedagogia da UAG/UFRPE.

O Estágio Curricular e a Residência Pedagógica da UAG/UFRPE: espaços formativos de produção e socialização de conhecimentos

Os estudos sobre Estágio Supervisionado (PIMENTA; LIMA, 2008; LÜDKE, 2013; SILVESTRE, 2011), entre outros, o colocam como campo de conhecimento e eixo articulador dos currículos dos cursos de formação de professores, o qual é vinculado a temas como relação entre teoria e prática, relação entre universidades e escolas da rede pública, relação

¹⁸ Termo utilizado no PRP para designar o docente que orientará o estágio dos residentes, estabelecendo a relação entre teoria e prática no âmbito da IES.



entre ensino, pesquisa e extensão, entre outros (ARAÚJO, 2015). Nessa perspectiva, o Estágio Supervisionado perpassa toda a

organização curricular dos cursos de formação de professores, de modo que a relação entre teoria e prática é o eixo de toda a formação docente.

Ademais, o Estágio Supervisionado como um componente curricular obrigatório dos cursos de formação de professores (BRASIL, 2015; BRASIL CNE/CP n. 28/2001), é *locus* privilegiado para a pesquisa e a produção do conhecimento, com possibilidades de intervenções pedagógicas na prática escolar e social. Desse modo, por meio dos Estágios, é possível articular uma sólida formação calcada na relação teoria e prática, articulando os conteúdos específicos aos conteúdos pedagógicos, todos, objetos de estudo da Pedagogia.

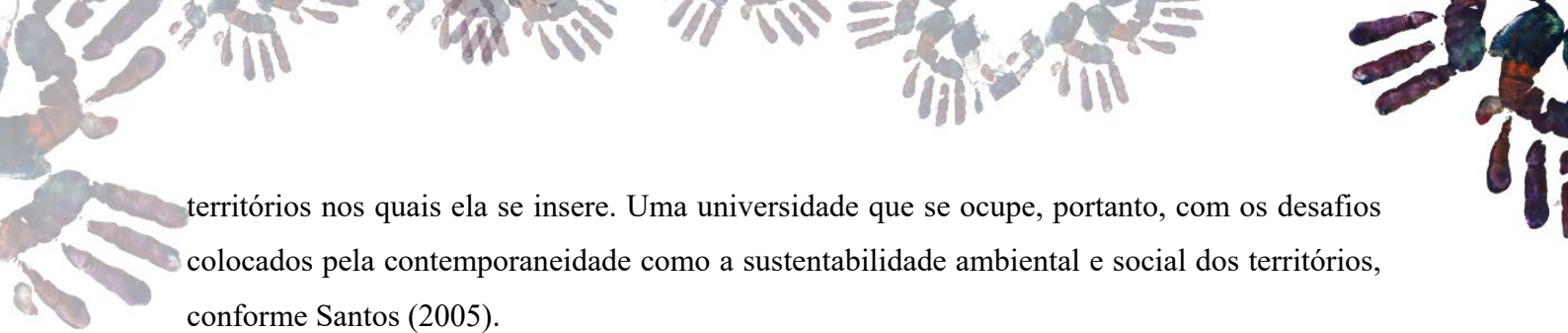
Os estudos apontam ainda que o estágio é um espaço produtivo para consolidar a relação teoria e prática e fortalecer os vínculos entre universidade e escolas da Educação Básica. Vejamos na citação a seguir.

o estágio permite um canal produtivo entre a universidade e a Educação Básica, reconhecendo, por um lado, a distância existente entre esses dois níveis de escolaridade; e, por outro, a não supremacia de uma instituição sobre a outra, evidenciando e acolhendo a contribuição que cada uma das instituições, dentro de sua especificidade, deva oferecer à função da outra nos cursos de formação (GIOTTO; CASTRO, 2013, p. 178,179).

Entre outras possibilidades, o campo do Estágio Curricular possibilita ao estagiário reconhecer a complexidade da profissão docente aliada à compreensão dos contextos e das condições de produção da profissão docente (PIMENTA; LIMA, 2008). Podemos ainda afirmar, o Estágio Curricular é um componente curricular importante para uma aproximação entre escolas e universidade, de modo a estabelecer um diálogo permanente entre as instituições, e os diferentes tipos de aprendizagens vividas nesses locais de formação.

Sabe-se que um dos grandes desafios dos cursos de formação de professores encontra-se na busca permanente de fortalecer o diálogo entre universidade e escolas da Educação Básica, ou seja, a indissociabilidade entre teoria e prática. Entendemos aqui a universidade pública federal como uma instituição social, um bem público (SANTOS, 2005), cuja missão é o ensino, a pesquisa e a extensão.

O tripé ensino – pesquisa – extensão torna a universidade pública um *locus* privilegiado de produção de conhecimentos, de saberes e culturas, e, principalmente um espaço plural de formação do pensamento crítico. Entendemos que a universidade pública visa a uma formação humanística, científica e técnica com vistas ao desenvolvimento dos



territórios nos quais ela se insere. Uma universidade que se ocupe, portanto, com os desafios colocados pela contemporaneidade como a sustentabilidade ambiental e social dos territórios, conforme Santos (2005).

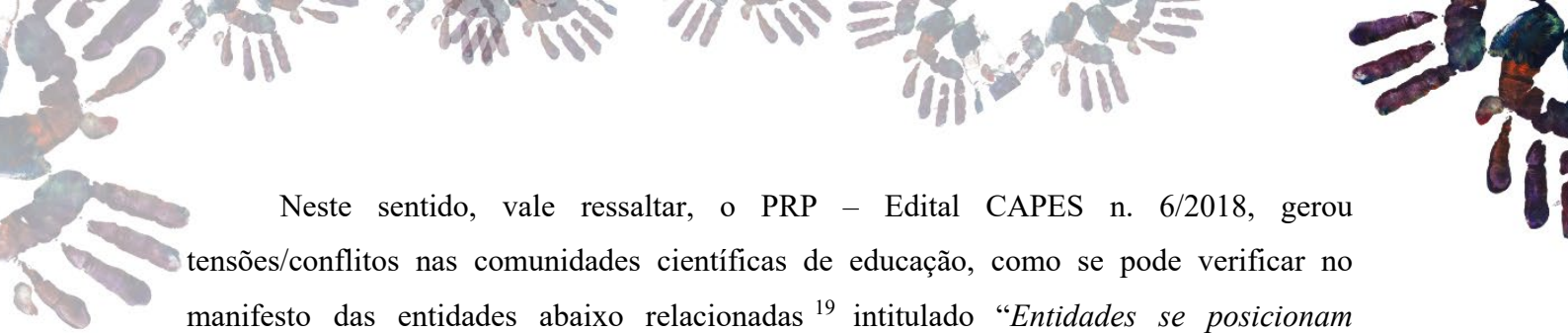
O PRP - Edital da Capes nº 6/2018: contextualização, tensões e contribuições formativas

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (CAPES) lançou o Edital nº 06/2018 que trata do Programa Residência Pedagógica (PRP), com a finalidade de selecionar instituições de ensino superior (IES) para implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica. Dentre os seus objetivos, destacam-se:

- I - aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de Licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias.
- II - Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores (BRASIL, MEC/CAPES, p. 01, 2018).

Dito isto, a proposta da Residência Pedagógica desenvolvida no curso de Pedagogia da UAG/UFRPE tem como princípio uma formação inicial baseada no diálogo entre a teoria e a prática e na busca da consolidação dos vínculos entre universidade e escolas da educação básica. Vale ressaltar, a Residência Pedagógica no curso de Pedagogia busca articular o ensino das diversas metodologias de conteúdos específicos pertinentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental, numa perspectiva interdisciplinar. Isso faz com que não priorizemos determinados conteúdos em detrimento de outros, como por exemplo, os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, geralmente objetos de avaliações externas de larga escala, com base nos seus resultados.

Ao contrário, priorizamos uma formação integral dos residentes com base no ensino de conteúdos das diversas metodologias constantes nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, que garantam diversas aprendizagens em cada nível de ensino. Podemos assim dizer, a Residência Pedagógica desenvolvida no curso de Pedagogia da UAG/UFRPE adota uma postura político-metodológica no sentido de ressignificar o referido Edital, considerando o princípio da autonomia universitária e da liberdade de cátedra para ensinar e elaborar os seus projetos pedagógicos e curriculares nos cursos de formação de professores.



Neste sentido, vale ressaltar, o PRP – Edital CAPES n. 6/2018, gerou tensões/conflitos nas comunidades científicas de educação, como se pode verificar no manifesto das entidades abaixo relacionadas¹⁹ intitulado “*Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!*”. Segundo o manifesto, as propostas do PRP e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) articulam-se à atual política de formação docente do MEC²⁰ empenhada em submeter os programas de formação inicial (cursos de Licenciatura) à nova BNCC. Isso porque, dentre os objetivos do PRP destaca-se: “Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (CAPES, 2018, p. 1).

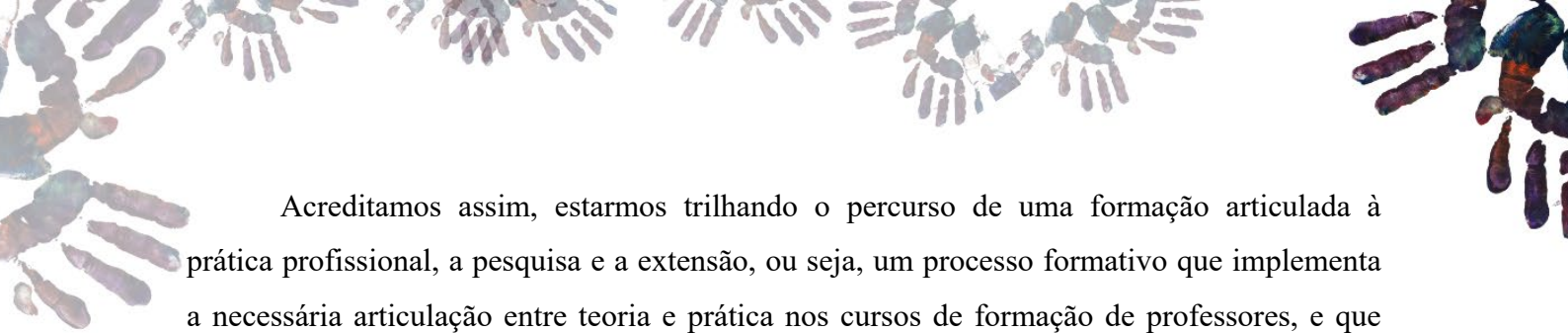
As entidades declaram repudiar qualquer associação desses programas à BNCC, caracterizada pelo estreitamento curricular e cujo processo de elaboração, discussão e aprovação tem sido alvo de críticas contundentes das entidades acadêmicas e científicas desde 2015. Vejamos na citação a seguir:

Nosso repúdio e preocupação se dão por diversas razões, das quais destacamos primeiramente duas: a imediata vinculação da BNCC com as avaliações em larga escala, haja vista a estrutura codificada que marca a escrita desse documento, já voltada para a quantificação e padronização dos futuros testes; e a indução, no caso do Ensino Médio, ao privilegiamento de apenas duas disciplinas, conforme anunciado recentemente, com vistas à adequação da BNCC a exames como o PISA (ANPEd, Nota de repúdio das entidades, 2018, p. 1).

Considerando as tensões geradas pelo conteúdo do PRP Edital CAPES n. 6/2018 quanto ao princípio da autonomia universitária para a elaboração do projeto pedagógico dos cursos de formação de professores, é que buscamos reescrever/ressignificar o PRP no âmbito do curso de Pedagogia da UAG/UFRPE por meio de uma proposta baseada em três princípios fundamentais: 1) relação entre teoria e prática na formação inicial de professores; 2) indissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão nos cursos de formação inicial; 3) fortalecimento dos vínculos entre universidade e escola.

¹⁹ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Associação Brasileira de Currículo (ABdC); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA); Campanha Nacional pelo Direito à Educação Ação Educativa; Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM); Rede Escola Pública e Universidade (REPU).

²⁰ O referido contexto reporta a política educacional do MEC desenvolvida entre 2016 a 2018, no governo do então presidente Michel Temer.



Acreditamos assim, estarmos trilhando o percurso de uma formação articulada à prática profissional, a pesquisa e a extensão, ou seja, um processo formativo que implementa a necessária articulação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores, e que constitui uma estratégia de resistência ao cerceamento da liberdade de cátedra na universidade, conforme antecipamos.

Na seção a seguir, trataremos de discutir as propostas dos Estágios Curriculares e da Residência Pedagógica desenvolvidos no Curso de Pedagogia da UAG/UFRPE.

A proposta dos Estágios Curriculares e da Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da UAG/UFRPE: uma experiência de articulação e socialização de conhecimentos

A proposta dos Estágios Curriculares do curso de Pedagogia da UAG/UFRPE foi pensada de modo a possibilitar a articulação entre a teoria e a prática como eixo formativo que perpassa todo o curso. A reflexão teórica, a pesquisa e a intervenção pedagógica nas escolas campo da rede municipal de Garanhuns/PE e nos municípios circunvizinhos fazem parte do percurso formativo dos estudantes. O estudante percorre o caminho da pesquisa, da problematização, e, a partir desta problematização, elabora e desenvolve um projeto de intervenção pedagógica com um forte sentido formativo (ZABALZA, 2014). Tal postura possibilita um olhar investigativo sobre a prática profissional com vistas a alternativas de soluções.

Consideramos que, a prática de cada escola; as aprendizagens de conteúdos específicos e o desenvolvimento de habilidades dos estudantes, com suas especificidades, passam a ser objeto de análise e investigação da formação dos futuros professores/Pedagogos. Por outro lado, do processo investigativo emerge uma problemática que poderá ser alvo de uma intervenção. Identificar uma questão, planejar uma intervenção e realizá-la constitui-se uma rica experiência formativa no âmbito do estágio supervisionado.

As disciplinas de Estágios possuem uma carga horária de 75h sendo assim distribuídas: 45h para a discussão teórica e 30h para a prática nas escolas. Quanto à sua natureza os estágios estão assim organizados: 1) Estágio I em Educação Infantil; 2) Estágio II nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 3) Estágio III em Gestão Escolar;

4) Estágio IV docência nas modalidades de ensino da Educação Básica, a critério do/a estagiário/a. A dinâmica pedagógica consta de estudo e planejamento das estratégias metodológicas para as intervenções pedagógicas na escola, bem como de momentos

para socializar as práticas vivenciadas nas escolas campo de estágio. Nesse processo está presente a reflexão sobre as condições sociais da escola, as dificuldades encontradas pelos estagiários e os desafios da profissão docente.

No quadro a seguir, listamos os eixos temáticos que compõem a parte teórica de cada uma das disciplinas e o período do curso no qual o componente curricular é ofertado:

QUADRO 01: Eixos Temáticos dos Estágios Curriculares

NATUREZA DO ESTÁGIO	PERÍODO	TEMÁTICAS DISCUTIDAS NA PARTE TEÓRICA DA DISCIPLINA
Estágio Curricular I em Educação Infantil	5º	<ul style="list-style-type: none"> -Estágio e formação de docentes de educação infantil em Cursos de Pedagogia. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; -Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014 - especificamente o que trata sobre Educação Infantil; -O estágio curricular e a didática na formação de professores; -O lúdico na construção interdisciplinar da aprendizagem; -Rotina, organização de atividades e projetos na Educação Infantil.
Estágio Curricular II nos anos iniciais do Ensino Fundamental	6º	<ul style="list-style-type: none"> -O Estágio curricular nos anos iniciais do ensino fundamental – apontamentos sobre o processo de inserção no campo de estágio; -Projeto de intervenção pedagógica na escola; -Saberes a ensinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, propostos em Livros Didáticos e em orientações curriculares; -A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino aprendizagem; -A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica.

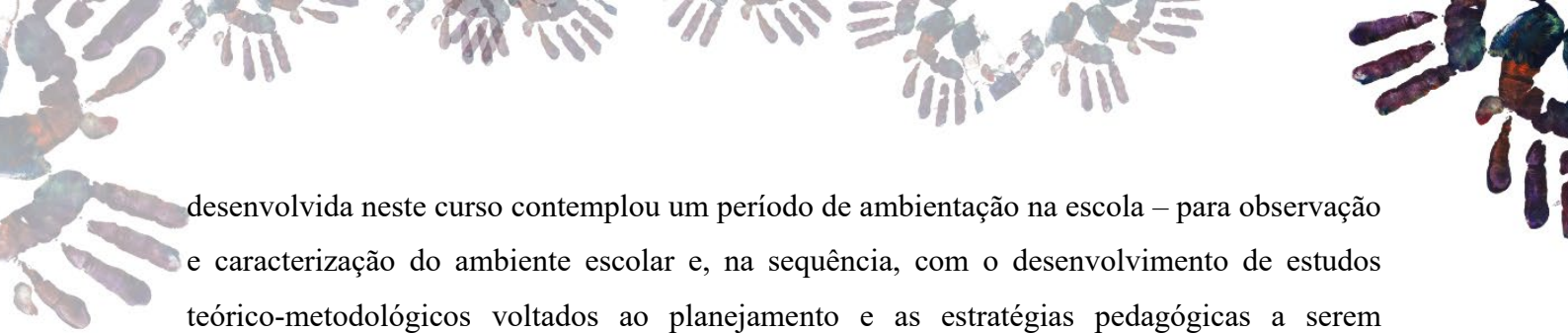
Estágio Curricular III em Gestão Escolar	7º	<ul style="list-style-type: none"> -Estágio em Gestão Escolar: uma análise do contexto social da escola e de sua organização político-administrativo-pedagógica; - Os diferentes modelos de gestão escolar; -A gestão escolar democrática: mecanismos de participação na escola; -O projeto político pedagógico: pressupostos epistemológicos e
		<ul style="list-style-type: none"> organização do trabalho pedagógico; -A prática pedagógica de gestores e coordenadores escolares.
Estágio Curricular IV nas modalidades de ensino da Educação Básica: Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos.	8º	<ul style="list-style-type: none"> -Princípios norteadores das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; -Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; -Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA; -Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo; -Os desafios da docência na Educação Especial; na Educação do Campo e na Educação de Jovens e Adultos.

Fonte: Ementas das disciplinas dos Estágios Curriculares do Curso de Pedagogia da UAG/UFRPE.

Os Estágios Curriculares do curso de Pedagogia buscam aguçar um olhar investigativo sobre a prática profissional associado à reflexão crítica sobre as condições sociais em que a escola está inserida. Nesse processo, o estudante complementa e fortalece as aprendizagens disciplinares, mas, também, forma atitudes e valores com vistas à formação humana e cidadã dos estudantes da educação básica nas escolas da rede de ensino de Garanhuns/PE e de cidades circunvizinhas a este município.

As experiências vivenciadas a cada semestre nas disciplinas de Estágios têm ratificado a percepção de que, na atuação docente, não basta o domínio do conhecimento teórico das áreas específicas do conhecimento, mas, sobretudo, é preciso saber ressignificá-lo a partir dos saberes específicos da escola, da sua própria cultura (NÓVOA, 2009), na perspectiva de saber solucionar as situações imprevistas apresentadas pela prática escolar cotidiana.

A proposta da Residência Pedagógica foi implementada no curso de Pedagogia UFRPE/UAG em agosto de 2018. Os residentes devem estar regularmente matriculados no curso, e cursando a segunda metade do curso (5º período). A Residência Pedagógica



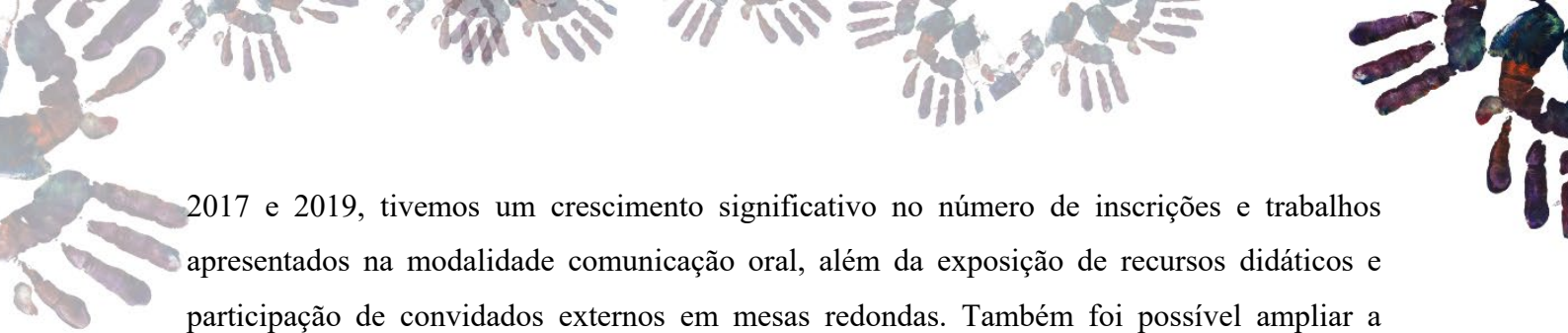
desenvolvida neste curso contemplou um período de ambientação na escola – para observação e caracterização do ambiente escolar e, na sequência, com o desenvolvimento de estudos teórico-metodológicos voltados ao planejamento e as estratégias pedagógicas a serem realizadas na escola. Esse período também é chamado de imersão, conceito utilizado no PRP – Edital n. 6/2018. Os residentes do curso estão sob a supervisão de um preceptor da escola de educação básica e de um docente

orientador da universidade. Juntos, realizam estudos e estratégias pedagógicas a serem utilizadas pelos residentes em sala de aula. Sob a orientação do docente na universidade, e em parceria com professores das diversas metodologias de ensino de conteúdos específicos deste curso, os residentes elaboram oficinas e atividades para as regências em sala de aula nas escolas parceiras. Ao final do programa, os residentes deverão elaborar um relatório final e um artigo sobre as atividades vivenciadas ao longo do programa. A Residência Pedagógica no curso de Pedagogia da UFRPE conclui suas atividades em janeiro de 2020, perfazendo um total de 440h.

E como se deu a articulação entre os Estágios Curriculares e às práticas da Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da UAG/UFRPE? Conforme antecipamos, tal articulação se deu no âmbito da realização do projeto de extensão intitulado “Seminários de Socialização das experiências dos Estágios do Curso de Pedagogia da UAG/UFRPE”. O referido projeto, sob a nossa coordenação, surge a partir das disciplinas de Estágios Curriculares ministradas pela professora/autora deste artigo, e encontra-se em sua terceira edição.

Os objetivos deste projeto são definidos em: 1) socializar as experiências vivenciadas nos estágios curriculares I, II III, IV do curso de Pedagogia da UAG/UFRPE; 2) refletir sobre a relação teoria e prática e intensificar os vínculos entre escolas da educação básica e universidade; 3) destacar aspectos interdisciplinares das práticas observadas e vivenciadas; 4) estimular o desenvolvimento de redes de colaboração entre profissionais que já atuam na educação e graduandos em Pedagogia da UAG/UFRPE. A finalidade do mesmo é fomentar o diálogo entre os atores envolvidos nos estágios curriculares (professores da educação básica, estudantes e docentes do curso de pedagogia da UAG) para compartilhar suas experiências e seus saberes.

O primeiro Seminário teve início em 2017, o segundo em 2018 e o terceiro em junho de 2019. A cada ano o Seminário de Socialização das experiências vivenciadas nos estágios curriculares I, II III, IV do curso de Pedagogia da UAG/UFRPE vem se ampliando. Entre



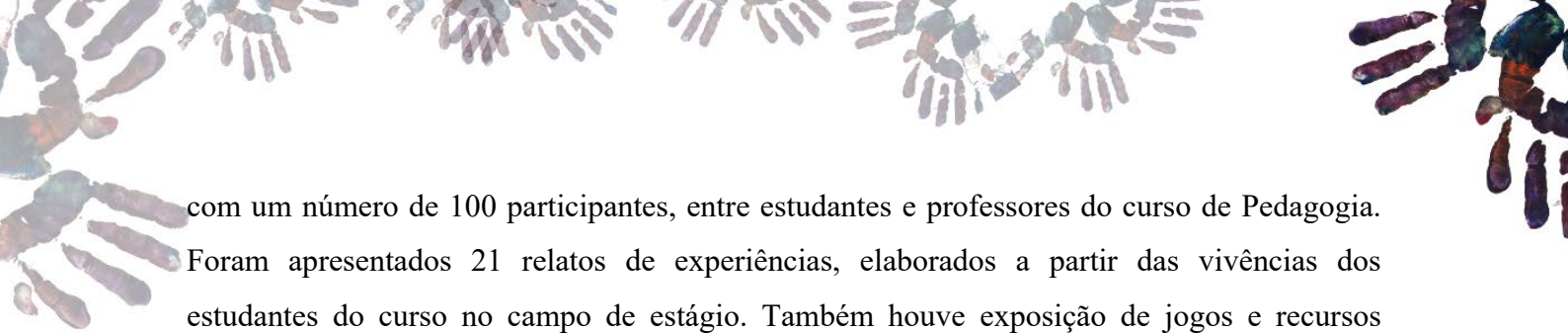
2017 e 2019, tivemos um crescimento significativo no número de inscrições e trabalhos apresentados na modalidade comunicação oral, além da exposição de recursos didáticos e participação de convidados externos em mesas redondas. Também foi possível ampliar a participação das escolas da rede de Ensino de Garanhuns com a presença de gestores, professores e técnicos, bem como da participação de professores e professoras do curso de Pedagogia da UAG/UFRPE.

A programação dos Seminários conta com mesas redondas para discussão de temas relevantes sobre a educação e a formação inicial de professores, e apresentação de relatos de experiências. No evento ocorrido em 25 e 26 de junho de 2019, com uma carga horária de 16h, a mesa redonda teve como tema: “Desafios da formação inicial de professores na conjuntura política atual”. Neste último Seminário, contamos com a presença de instituições como Escolas Municipais e Secretaria de Ensino de Garanhuns, bem como com participação da Universidade de Pernambuco (UPE – Campus Garanhuns/PE), na composição da mesa redonda.

Além disso, contamos com a parceria de professores das áreas de conteúdos específicos do curso de Pedagogia da UAG/UFRPE, tais como: Ensino de Geografia, Ensino de Ciências e Ensino de Língua Portuguesa, tanto na orientação de aspectos específicos dos projetos de intervenção, quanto na coordenação de sessões de exposição de relatos de experiências ocorridas no III Seminário.

Ao longo de todos os eventos realizados tivemos como protagonistas os estudantes do curso de Pedagogia, as professoras, gestoras e técnicas da Secretaria de Ensino de Garanhuns, dos professores e das professoras do curso de Pedagogia da UAG/UFRPE. Portanto, os Seminários de socialização das experiências dos estágios da UAG/UFRPE vêm afirmando-se como um local de troca de saberes, de diferentes olhares, falas, modos de pensar e fazer a educação nas escolas. Consideramos esse diálogo entre os diferentes atores educacionais de suma importância, pois possibilita refletir criticamente sobre os desafios da formação docente na conjuntura atual, sobre a complexidade e os desafios da profissão docente e suas condições sociais, políticas e culturais e, finalmente, sobre a escola - sua singularidade e cultura próprias.

Os resultados desse projeto de extensão podem ser analisados a partir de sua historicidade. Em 2017 foi realizado o primeiro Seminário de Socialização dos Estágios Curriculares do curso de Pedagogia da UAG/UFRPE. Neste primeiro seminário, contamos



com um número de 100 participantes, entre estudantes e professores do curso de Pedagogia. Foram apresentados 21 relatos de experiências, elaborados a partir das vivências dos estudantes do curso no campo de estágio. Também houve exposição de jogos e recursos didáticos.

Em abril de 2018, realizamos a segunda edição do evento. Ampliamos a participação, com a presença de um público de 120 participantes, entre estudantes e professores do curso de Pedagogia, e também professores, gestores e coordenadores das escolas da rede de ensino do Município de Garanhuns. Foram 32 trabalhos apresentados sob a forma de relatos de experiências, distribuídos em cinco sessões. Contamos ainda

com uma mesa redonda intitulada “Universidade e escola: uma relação de mão dupla”, na qual tivemos a oportunidade de ouvir as professoras, gestoras e coordenadoras das escolas municipais de Garanhuns que recebem os estagiários do curso de Pedagogia da UAG/UFRPE.

Isso possibilitou debatermos sobre os desafios de fortalecer os vínculos entre universidades e escolas da educação básica. O tema para a Mesa Redonda surgiu de reflexões relacionadas aos papéis que o estudante pode assumir nas experiências de estágio. E ainda, como um dos resultados do II Seminário realizado em 2018, tivemos a produção de um Dossiê Temático da Revista (Trans)Formação da UAG⁵²¹, no qual foram selecionados de dez (10) Relatos de Experiências nos Estágios Curriculares, elaborados por estudantes/estagiários, na ocasião do II Seminário de Socialização.

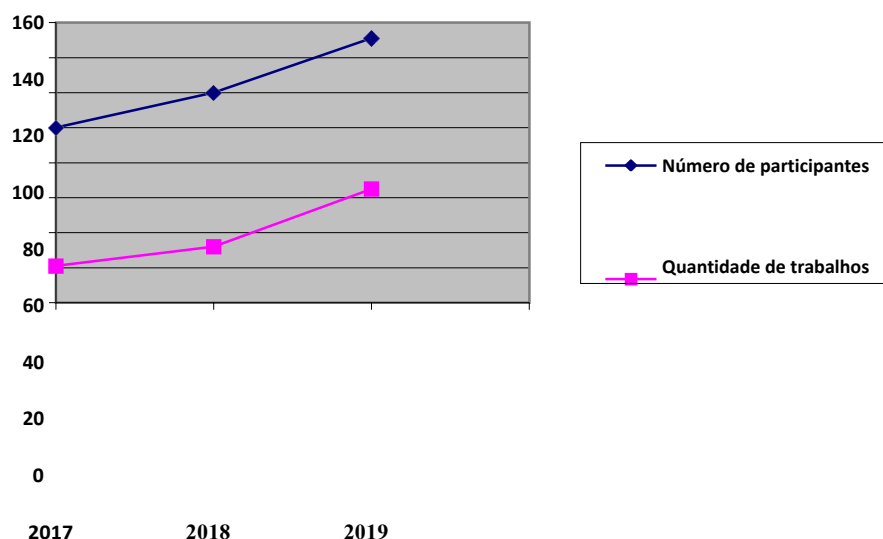
Em 2019, realizamos o III Seminário de Socialização dos Estágios Curriculares do curso de Pedagogia da UAG/UFRPE e a I Socialização das Práticas do Programa Residência Pedagógica da CAPES – Núcleo Pedagogia da UAG/UFRPE. Ou seja, ampliamos o foco do evento com a participação de estudantes e professores do curso de Pedagogia da UAG, professores e gestores da rede de ensino de Garanhuns, e preceptores e residentes do PRP. Com efeito, por meio da articulação entre os Estágios Curriculares e a Residência Pedagógica do curso, foi possível socializar e refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos estagiários, residentes e preceptores das escolas municipais de Garanhuns que integram o Programa Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da UAG/UFRPE. De igual modo, foi possível contar com a colaboração de professores do curso de Pedagogia da

²¹ Revista Educação e (Trans)formação, Garanhuns. Dossiê temático “O estágio na formação inicial do pedagogo: desafios contemporâneos”, out. 2018. Universidade Federal Rural de Pernambuco / Unidade Acadêmica de Garanhuns. Disponível em: <http://www.journals.ufrpe.br/index.php/educacaoetransformacao/index>

UAG que orientaram os residentes do programa em seus projetos de intervenções nas escolas.

Quanto aos resultados deste III Seminário, tivemos um número de 151 inscritos e sessenta e cinco (65) trabalhos apresentados, na modalidade comunicação oral. O crescimento do Projeto ao longo das três edições está ilustrado no gráfico a seguir:

Gráfico 1: Crescimento do Seminário de Socialização ao longo das três edições



FONTE: arquivos do Projeto de Extensão

Como podemos visualizar no gráfico 1 acima, a ampliação tanto do número de trabalhos apresentados, quanto do número de participantes ao longo das três edições do Seminário de Socialização, fortalecem a consolidação do evento. Por exemplo, um exemplo, aspecto que sinaliza o crescimento do evento foi necessidade de ampliação para dois dias de atividades a partir da segunda edição e, além disso, a organização de sessões de apresentação concomitantes, na terceira edição, em função da quantidade de relatos submetidos ao Seminário.

As apresentações dos trabalhos foi organizada/distribuída por temas relacionados aos conteúdos específicos de disciplinas como Ciências, Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Arte, entre outras, bem como aos conteúdos pedagógicos voltados à gestão escolar. Tanto as vivências dos projetos nas escolas, quanto à possibilidade de apresentar os resultados obtidos no evento de socialização, são vistas pelos estudantes do Curso de Pedagogia da UAG/UFRPE e pela comunidade educacional envolvida, como momentos de aprendizagem e consolidação da formação profissional docente.



Considerações finais

Neste artigo, discutimos as potencialidades de articulação entre os Estágios Curriculares e a Residência Pedagógica no âmbito da realização de um projeto de extensão intitulado “Seminários de Socialização das Experiências dos Estágios Curriculares do Curso de Pedagogia da UAG/UFRPE”, realizado no âmbito do conjunto das disciplinas de estágio curricular do referido curso. Defendemos a ideia de Estágio Curricular como local de formação, pesquisa e produção de conhecimento, ou como afirmam Pimenta e Lima (2005), um campo de conhecimento com estatuto epistemológico. Ao finalizarmos esta reflexão sobre os Estágios Curriculares como uma

experiência de socialização das práticas pedagógicas em escolas de Educação Básica, ratificamos a necessária ampliação e consolidação dos vínculos entre as escolas e a universidade, vislumbrando fomentar o diálogo entre as instituições e seus múltiplos saberes.

Problematizamos o PRP - Edital da Capes n. 6/2018 -, propondo a sua ressignificação a partir dos seguintes eixos formativos: 1) relação entre teoria e prática na formação inicial de professores; 2) indissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão na universidade; 3) fortalecimento dos vínculos entre universidade e escola. Acreditamos assim, estarmos trilhando o percurso de uma formação articulada à prática profissional, a pesquisa e a extensão, ou seja, um processo formativo que implementa a necessária articulação entre teoria e prática.

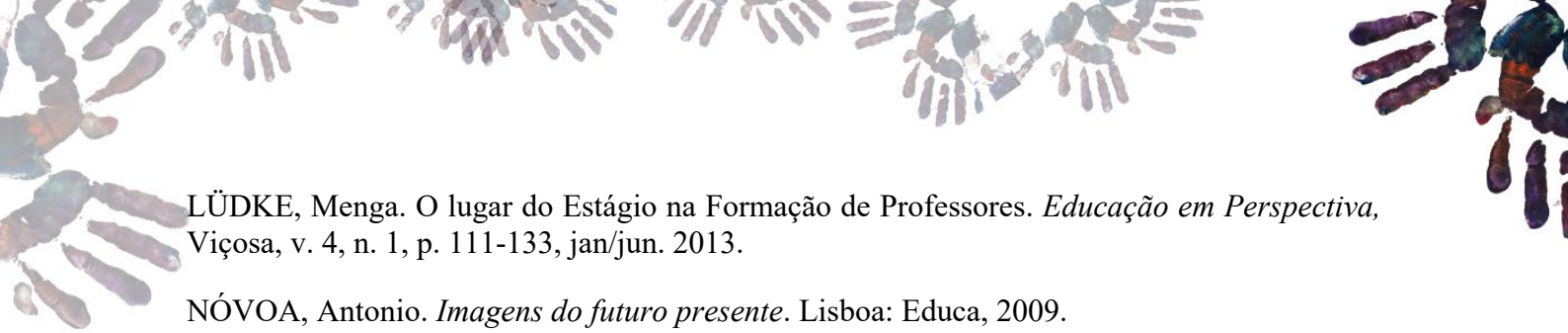
Referências

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controle-impostos-pelo-programa-de-residencia>. Acessado em 30 de julho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP* nº 2, de 1 de julho de 2015. Brasília: 2015.

BRASIL. *Resolução CNE/CP* n. 28, de 2 de outubro de 2001. Brasília: 2001. BRASIL. Ministério da Educação. *CAPEL*. Edital nº 06/2018. Brasília: 2018.

GIROTTO, Cyntia Graziella G. S.; CASTRO, Rosane M. O estágio curricular e a didática na formação de professores: desafios e possibilidades. *Educação, Revista do Centro de Educação*, vol. 38, n. 1, jan./abr. 2013, p. 177-190. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS. Brasil.



LÜDKE, Menga. O lugar do Estágio na Formação de Professores. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 111-133, jan/jun. 2013.

NÓVOA, Antonio. *Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____.; _____. Estágio e Docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis*, [online], v.3, n.3 e 4, p. 5-24, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poesis/article/view/1052>. Acesso em abril de 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Universidade no Séc. XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 23, p. 137-202. Coimbra, 2005.

SILVESTRE, Magali Aparecida. Modelos de formação e estágios curriculares. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente*. Volume 03, n. 05 ago/dez, 2011.

ZABALZA, Miguel A. *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. São Paulo: Cortez, 2014.



CAPÍTULO 25

O INCENTIVO À LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ATRAVÉS DA LITERATURA INFANTIL

Valdineia Alves dos Santos Matias, Especialista em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, UFPB

Christian Eduardo Campos da Silva, Pós-graduando em Língua, Linguística e Literatura, UNIFIP

Rafael Francisco Braz, Doutorando do Programa de Pós-graduação em Psicologia, UFRN

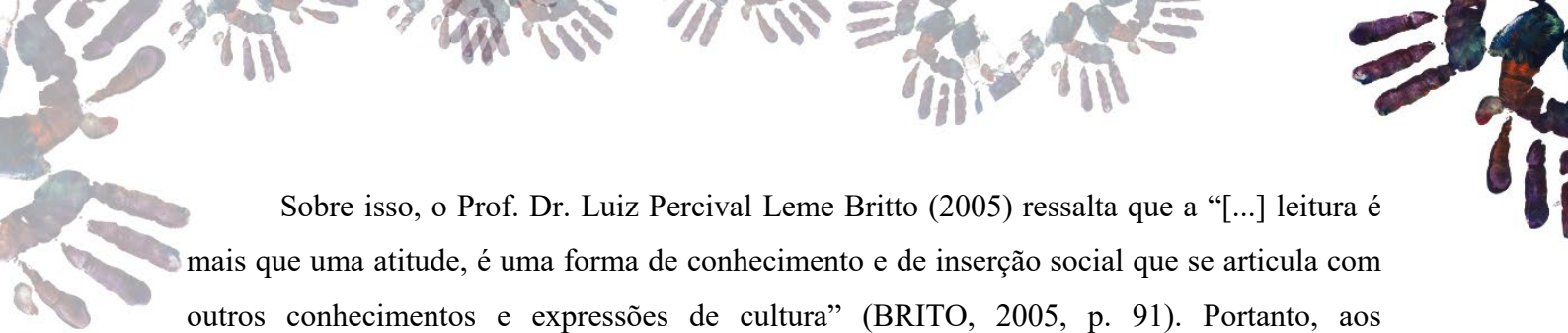
RESUMO

Para ler, escrever e produzir no atual mundo moderno se faz imprescindível que todos tenham agilidade, habilidade e precisão, necessitando domínio de interpretação ao realizarmos uma leitura. E neste contexto a escola tem um papel marcante demandando propostas incentivadoras, desafiadoras e interessantes, que proporcione habilidades e domínio de interpretação ao realizarmos a aprendizagem. Nessa perspectiva, o sentido da escola e do ensino aprendizagem da leitura precisa ser realizado de maneira clara e precisa, valorizando o conhecimento prévio dos alunos, levando-os a perceber que o ato de ler é algo prazeroso, especialmente a leitura no ambiente escolar. O presente artigo tem como objetivo geral contribuir na aprendizagem dos alunos, utilizando a Literatura Infantil como instrumento para a promoção da leitura, escrita e, conseqüentemente a produção textual. Para tanto, nossa fundamentação teórica de nosso artigo bibliográfico baseia-se em Bamberger (1988), Solé (1996), Lajolo (2001), Britto (2005), Delmanto (2009), Muniz (2009), Pingoello e Meneguetti (2013), Silva (2005), além da LDBEN (1996) e dos PCNS de Língua Portuguesa (1997). Os resultados de nossa pesquisa apontam que o incentivo à leitura, à construção do objeto conceitual ler ocorre ao longo dos anos escolares, como também fora dela também, principalmente com a participação ativa da família da criança. Notamos ainda que, para que o incentivo surta o efeito esperado, ou seja, positivo, é necessário que esse incentivo ocorra tanto na escola, como também pela família, pois ambos são cenários importantes neste contexto. Mediante isso, acreditamos que nosso trabalho irá contribuir significativamente com suas aprendizagens, uma vez que dispõe-se a trabalhar a produção de textos, a leitura e a escrita por meio de atividades que utilizem a Literatura Infantil.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem, Literatura Infantil, Importância da Leitura.

PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

Na contemporaneidade, inúmeros são os questionamentos sobre as dificuldades que os alunos apresentam sobre a leitura e escrita, já que a leitura é um fator importante na educação escolar. Diante dessa realidade, aos professores fica a responsabilidade de criar estratégias para melhorar esse quadro, levando em conta que ler e escrever vai além da decodificação dos símbolos.



Sobre isso, o Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto (2005) ressalta que a “[...] leitura é mais que uma atitude, é uma forma de conhecimento e de inserção social que se articula com outros conhecimentos e expressões de cultura” (BRITO, 2005, p. 91). Portanto, aos professores fica a incumbência de planejar conforme as necessidades apresentadas pelos alunos, bem como utilizar de recursos que sejam atrativos e despertem o interesse em querer aprender sempre mais.

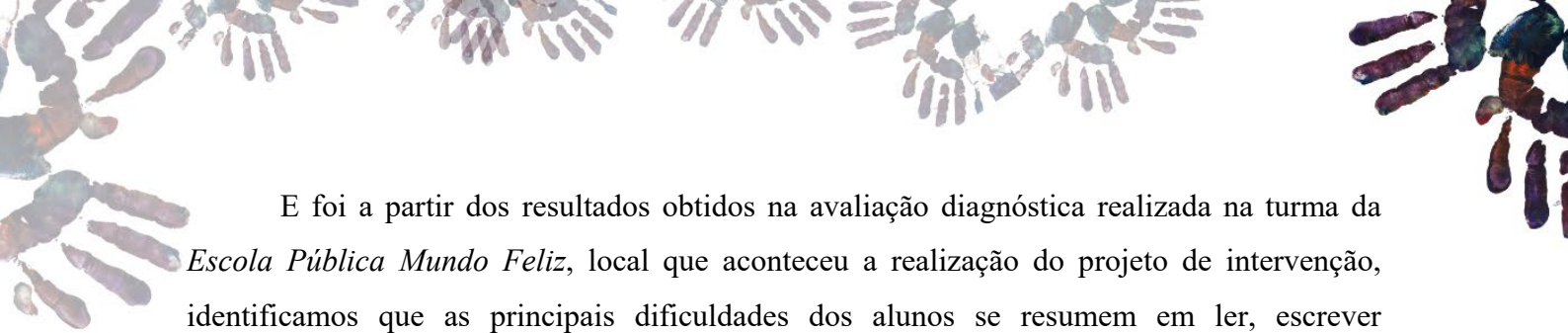
Neste contexto, a leitura vem contribuir quando favorece ampliar a visão de mundo, uma vez que possui um papel de destaque no desenvolvimento da capacidade de produzir textos dos alunos. Nessa perspectiva optamos por desenvolver um trabalho que contribuísse com esse processo de aquisição de leitura e escrita e assim, com o tema sobre leitura e escrita nasceu este artigo por tema “*O incentivo à leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental através da literatura infantil*”.

Justificamos a escolha deste tema atrelado a Literatura Infantil por entender que ocorre maior identificação com os alunos, pois é o resultado da interação entre intenção pedagógica e intenção lúdica que, por sua vez, estimula a criatividade de uma forma geral promovendo a aprendizagem.

Para atender essa questão o nosso artigo tem como objetivo geral contribuir na aprendizagem dos alunos, utilizando a Literatura Infantil como instrumento para a promoção da leitura, escrita e, conseqüentemente a produção textual. Para ampliar o campo da leitura, escrita e produção elaboramos os seguintes objetivos específicos por acreditarmos que buscamos: Despertar nos alunos o gosto pela leitura; Aplicar atividades que melhor desenvolvem a capacidade de leitura, escrita e interpretação de texto dos alunos; Reconhecer que a escrita é uma representação da fala; Interpretar textos escritos diversos; Contribuir com o desenvolvimento da criatividade e da imaginação; Promover a competência na leitura e escrita; Oportunizar a reescrita das histórias; e promover a prática da produção textual.

E foi a partir de nossos objetivos, que foram propostas algumas ações para executar a primeira etapa de nossa pesquisa, o diagnóstico. O presente artigo se constituiu em um projeto de intervenção para uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, composta por 20 alunos, com faixa etária entre 07 e 08 anos de idade, no turno da manhã da *Escola Pública Mundo Feliz*²², situada no município de Rio Tinto/PB.

²² Nome fictício dado à escola, com o intuito de manter o anonimato da escola e dos colaboradores da pesquisa.



E foi a partir dos resultados obtidos na avaliação diagnóstica realizada na turma da *Escola Pública Mundo Feliz*, local que aconteceu a realização do projeto de intervenção, identificamos que as principais dificuldades dos alunos se resumem em ler, escrever corretamente, interpretar, produzir textos, bem como expressar suas compreensões acerca do contexto em que acontecem as histórias dos textos, por meio da escrita.

Diante desta realidade que observamos, propomos a aplicação do referente projeto de intervenção, com a intenção de desenvolver e trabalhar atividades com os alunos da turma da *Escola Pública Mundo Feliz* envolvendo a leitura, a escrita e a produção de textos a partir da Literatura Infantil.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), “[...] a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação de texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto [...]” (BRASIL, 1997, p. 69). Nesse sentido, o uso da Literatura Infantil pode propiciar e permitir a criação e recriação sobre aquilo que leem, ou seja, ela fornece condições de interpretação, formação de novos conceitos, novas aprendizagens.

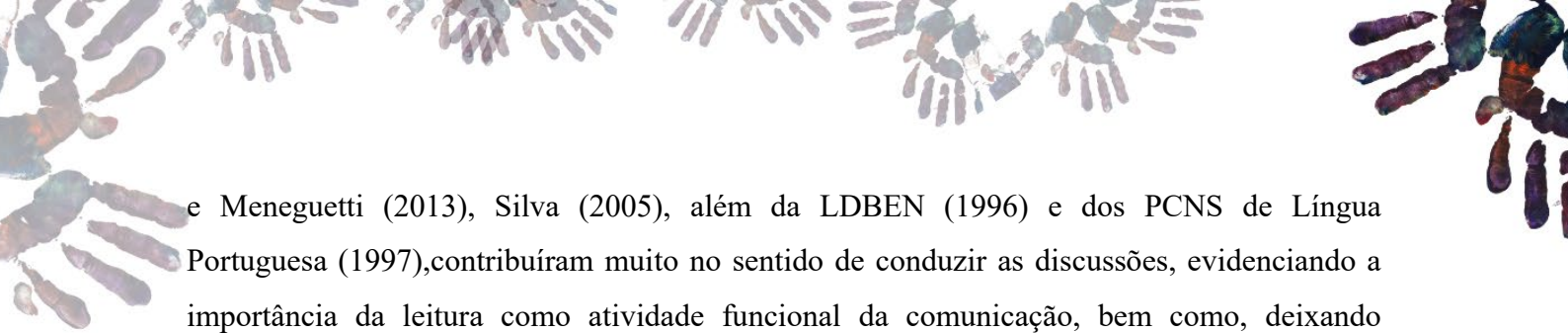
Seguindo essa linha de raciocínio, a Profa. Dra. e escritora Marisa Lajolo (2001) salienta que, a literatura é a porta para a aquisição de conhecimentos dos mais variados contextos, que nascem das diferentes leituras que dele se fazem e que esses conhecimentos adquiridos servirão de mola propulsora para a escrita e para a produção textual.

Mediante isso, acreditamos que nosso trabalho irá contribuir significativamente com suas aprendizagens, uma vez que dispõe-se a trabalhar a produção de textos, a leitura e a escrita por meio de atividades que utilizem a Literatura Infantil.

METODOLOGIA

O procedimento metodológico que utilizamos em nosso artigo foi à pesquisa bibliográfica, que segundo Lakatos e Marconi (1987, p. 66), “trata-se do levantamento de bibliografia já publicada sobre o assunto que está sendo pesquisado. Esse tipo de pesquisa inclui livros, revistas, jornais, boletins, monografias, teses, dissertações, material cartográfico”. O conhecimento a partir desses elementos citados já poderá implicar em uma satisfatória primeira fase de construção de um trabalho acadêmico.

No decorrer do presente artigo científicos, utilizamos alguns teóricos como Bamberger (1988), Solé (1996), Lajolo (2001), Britto (2005), Delmanto (2009), Muniz (2009), Pingoello



e Meneguetti (2013), Silva (2005), além da LDBEN (1996) e dos PCNS de Língua Portuguesa (1997), contribuíram muito no sentido de conduzir as discussões, evidenciando a importância da leitura como atividade funcional da comunicação, bem como, deixando explícita a relevância da intervenção docente no processo de seleção de atividades para sistematização da leitura.

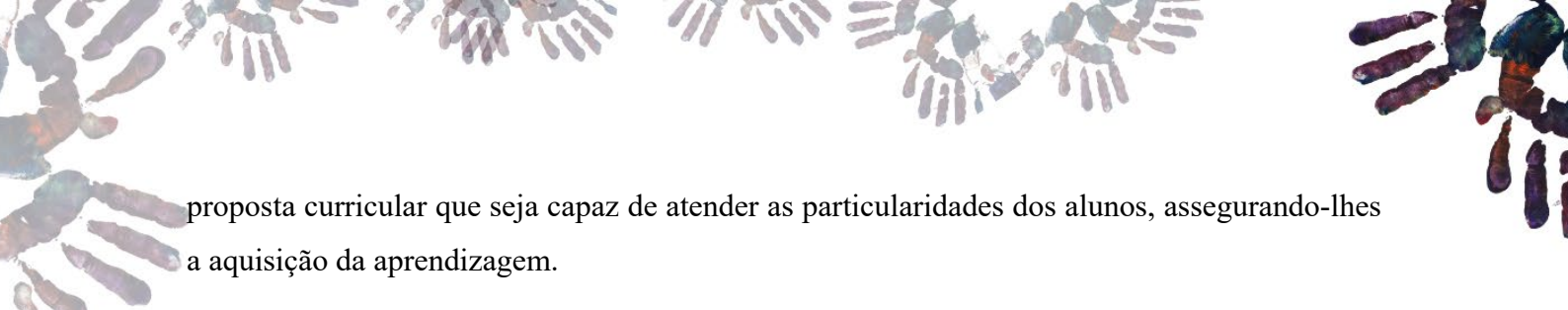
Além de pesquisas bibliográficas, para a realização deste trabalho, foram levadas em consideração as experiências obtidas durante a aplicação da sondagem com os alunos da turma do 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da *Escola Pública Mundo Feliz*. Tais observações foram de suma importância, pois durante a vivência dos professores, foi possível perceber quais dificuldades acerca da leitura e da escrita estavam presentes nos alunos, possibilitando que a prática pedagógica dos professores fosse voltada a contribuir com a superação das dificuldades apresentadas pelos mesmos.

OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sabemos que a Educação Básica brasileira durante seu processo de construção, vivenciou constantes transformações e essas objetivaram melhorar a qualidade do ensino. Uma das mudanças ocorridas foi à ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, juntamente com a inserção de crianças de seis anos. Essa nova política pública educacional designou um maior número de anos ao ensino obrigatório, possibilitando que as crianças ficassem um maior tempo no convívio escolar.

Sendo este ensino obrigatório e gratuito nas instituições públicas, conforme apresenta o art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996) que expressa que: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (BRASIL, 1996). A lei neste artigo recomenda uma formação qualitativa e com ampliação de tempo no sistema de ensino para que ocorra um desenvolvimento saudável e com qualidade as crianças.

Dessa forma verificamos que é neste nível de ensino, que devem ser constituídas as bases para a formação das crianças, como também o desenvolvimento de suas aptidões para a leitura, escrita e o desenvolvimento de suas potencialidades individuais e de convívio social. Ainda esta assegurada na LDBEN que é de responsabilidade dos sistemas de ensino, elaborar planos para a ampliação do Ensino Fundamental como também desenvolver e realizar uma



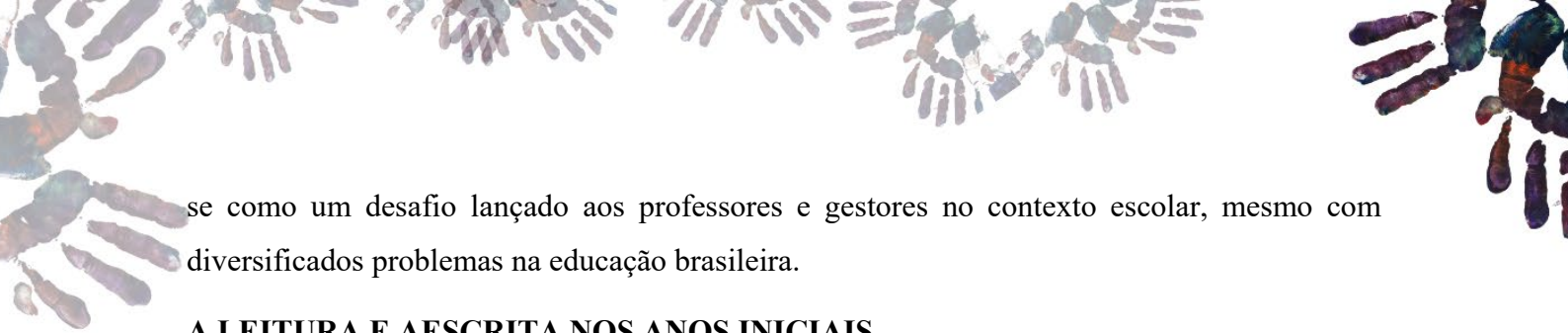
proposta curricular que seja capaz de atender as particularidades dos alunos, assegurando-lhes a aquisição da aprendizagem.

Outro ponto relevante a destacar é que a organização do currículo do Ensino Fundamental possui uma base comum para todos, em todo o país, porém é dever dos sistemas de ensino complementá-los, valorizando as características regionais e sociais onde se encontram matriculadas as crianças, seguindo as conforme orientações das diretrizes. A escola é responsável por informar a quantidade de vagas disponíveis no ato da matrícula e os pais em realizarem a matrícula de seus filhos nos ambientes escolares. Quanto à organização do Ensino Fundamental, este fica sob a responsabilidade dos sistemas de ensino das redes estaduais, municipais e privadas.

A ampliação do Ensino Fundamental desmembra-se em muitos incentivos e dentre eles, recursos destinados à formação continuada dos professores, lhes proporcionando uma considerável melhoria nas suas práticas pedagógicas e no desenvolvimento de sua carreira profissional. Outro ponto a destacar é que os espaços escolares precisam ser adequados e atender as necessidades das crianças, uma vez que ampliar o tempo de anos na escola demanda maiores ofertas nos conhecimentos a serem adquiridos e espaços de aprendizagem diversificados. Assim, os sistemas de ensino necessitam favorecer que o Ensino Fundamental ocorra de forma diversificada.

Anteriormente o ensino se organizava em séries e após longas discussões este passou a ser organizado em anos, ciclos e outras modalidades conforme a necessidade e interesse do processo de aprendizagem. Com a mudança realizada quanto à organização do Ensino Fundamental, cada sistema de ensino é responsável pela permanência dos alunos na escola, cabendo aos sistemas adotarem os procedimentos mais adequados ao percurso escolar, permitindo que os alunos adquiram maior qualificação no processo de ensino e aprendizagens.

A Educação Básica encontra-se organizada em níveis, sendo estes, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio. A Educação Infantil corresponde à primeira fase da educação básica e têm por meta desenvolver as crianças com faixa de até cinco anos de forma integral. Após a alteração realizada na LDBEN 9.394/96, o Ensino Fundamental passou a ser dividido e organizado em dois ciclos, ou seja, Anos Iniciais, que vai desde o 1º ao 5º ano e Anos Finais, que abrange do 6º ao 9º ano. O Ensino Médio por sua vez, é a etapa final da educação básica com duração de três anos. Assim, a ampliação dessa modalidade de ensino configura-



se como um desafio lançado aos professores e gestores no contexto escolar, mesmo com diversificados problemas na educação brasileira.

A LEITURA E A ESCRITA NOS ANOS INICIAIS

Nos últimos anos, a discussão sobre as dificuldades de aprendizagem inicial da leitura e da escrita vem aumentando de modo significativo, e em muitas pesquisas, verifica-se que existe muita dificuldade por parte da escola, e conseqüentemente do professor em sala de aula, o uso adequado e eficaz da leitura e da escrita, desconsiderando que o aluno irá utilizá-la em suas práticas sociais.

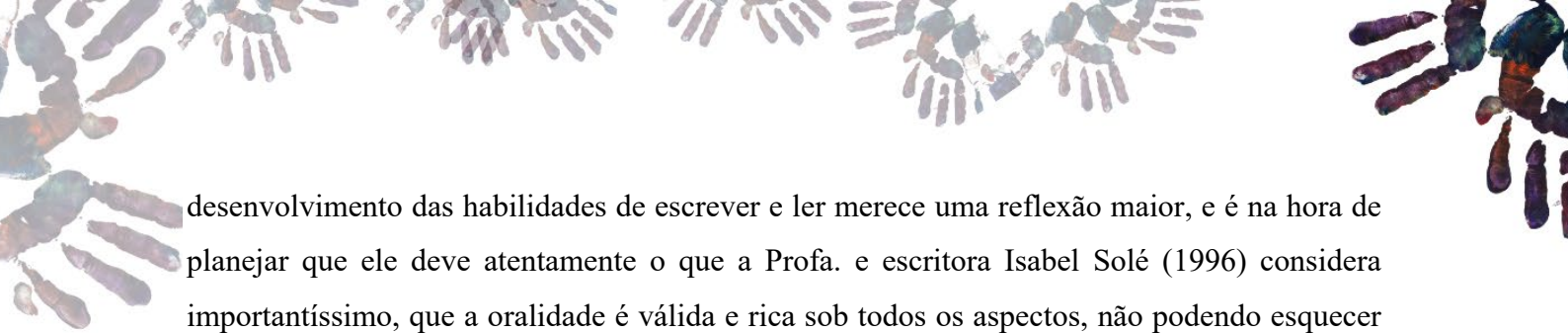
Nesta perspectiva, é possível que os alunos do Ensino Fundamental construam saberes por meio da leitura e da escrita, pois estes darão aos alunos a capacidade de leitura na compreensão e decodificação dos textos trabalhados em sala de aula e além dela. De acordo com os PCN de Língua Portuguesa (1997),

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escreve. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever. (BRASIL, 1997 p. 53).

A leitura é um processo no qual o leitor não é uma entidade passiva e receptiva de conhecimentos, mas um indivíduo que produz conhecimento a partir das condições sociais, culturais, históricas afetivas e ideológicas que permeiam o seu meio social. Para aprender a ler e escrever se faz necessário um ambiente letrado, em que os alunos e os professores tenham o hábito da leitura e da escrita. É através da interação com as letras que o aluno se tornará um leitor mais ativo frente a sua aprendizagem.

Para que aconteça a aprendizagem, é por princípio que o professor tenha o hábito de ler em seu cotidiano e especificamente com seus alunos, e realize determinadas experiências educativas que envolvam questões de leitura, proporcionando aos alunos o gosto por ela, estimulando-os a desenvolver suas habilidades cognitivas. Só desta maneira é que estaremos possibilitando também, que nossos alunos tornem-se cidadãos críticos capazes de intervir no meio social que estão inseridos, pois estão instrumentalizados para ler e compreender o contexto social que estão inseridos.

Assim defendemos neste trabalho que a essência da leitura está no leitor ativo que lê ativamente. E o professor por sua vez, deverá estimular seus alunos a fazer perguntas enquanto lê e aventurar-se respondê-las. O papel do professor e sua concepção no



desenvolvimento das habilidades de escrever e ler merece uma reflexão maior, e é na hora de planejar que ele deve atentamente o que a Profa. e escritora Isabel Solé (1996) considera importantíssimo, que a oralidade é válida e rica sob todos os aspectos, não podendo esquecer também a importância da expressão escrita, levando assim o aluno a expor suas ideias oralmente e por escrito.

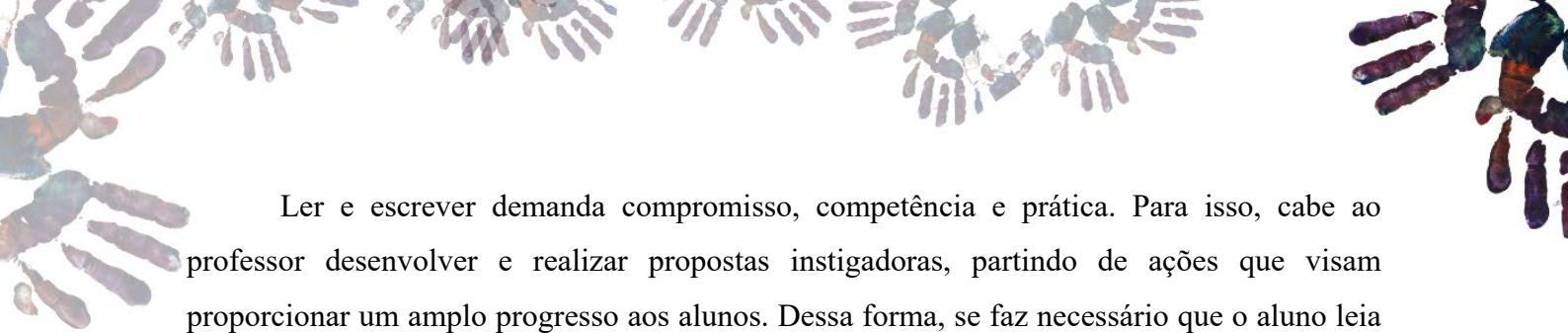
A escola é um ambiente no qual se busca o desenvolvimento e também a construção de um grande número de competências, com isso a construção da escrita e da leitura não podem ser excluídas das informações e das competências a serem trabalhadas no processo de ensino aprendizagem. Segundo Solé (1996),

O problema do ensino de leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceituação do que é leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa nos Projetos Curriculares da escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la. (SOLÉ, 1996 p. 33).

Um dos motivos das dificuldades encontradas em sala de aula em relação à escrita e leitura se dá pelo fato da escola colocar a avaliação como produto e objetivo da escrita, privilegiando aspectos gramaticais a serem desenvolvidos, não estimulando nos alunos o interesse pela escrita e a leitura, e sim trazendo no seu cotidiano estas questões da escrita e leitura de forma mecânica, não ofertando um desenvolvimento criativo e diferenciado para os alunos.

Vivemos hoje as expectativas e exigências emergentes em um momento histórico-social onde já se fazem presentes em todos os níveis da nossa vida cotidiana e social a escrita e a leitura como forma de desenvolvimento humano, com isso o trabalho do professor com o aluno deve ser realizado em uma atmosfera em que todos deverão estar envolvidos o tempo todo.

Assim sendo, Dileta Delmanto (2009) ressalta que, a escola deve ter a preocupação cada vez maior com a formação de leitores. A escola deve ser capaz de formar um leitor competente, supondo assim formar uma pessoa que compreenda o que lê que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos que estabeleçam relações entre textos que lê e outros já lidos. É preciso, portanto, oferecer aos alunos textos do mundo e composto em múltiplos lugares, de maneira que sejam bons leitores e que esta vontade de ler não ocorra apenas em sala de aula, mas, que consigam justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.



Ler e escrever demanda compromisso, competência e prática. Para isso, cabe ao professor desenvolver e realizar propostas instigadoras, partindo de ações que visam proporcionar um amplo progresso aos alunos. Dessa forma, se faz necessário que o aluno leia por prazer e não por obrigação, e que as atividades a eles apresentadas contenham relação com a escrita, leitura e seu contexto social, possibilitando a troca de ideias, privilegiando a construção de sentido dos textos ao estabelecer relações referentes às realidades dos alunos. Isso podemos verificar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997),

Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura. (BRASIL, 1997).

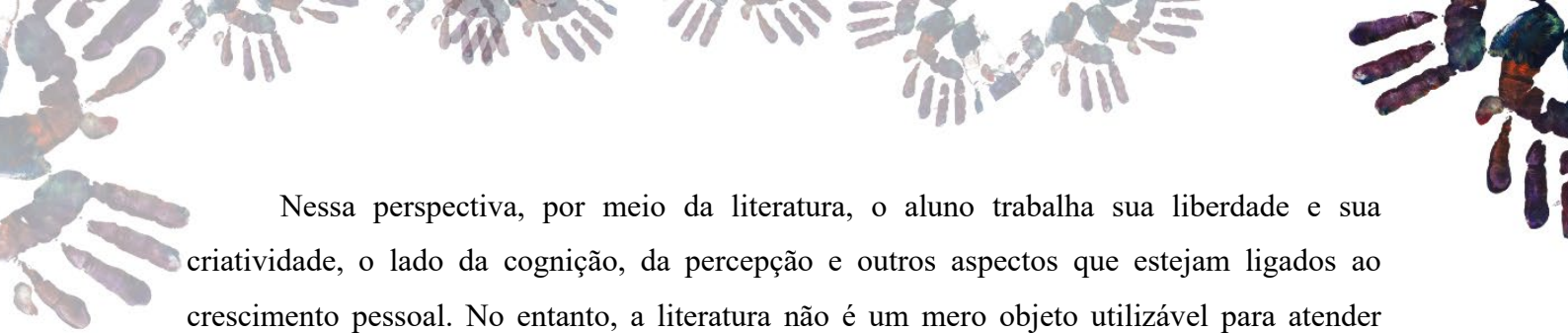
Diante de todas as conquistas da aprendizagem escolar, o domínio sobre o ato de ler torna-se fundamental ao processo de aprendizagem. Pois sabemos que a função social da escola é formar cidadãos reflexivos e conscientes do seu papel na sociedade e o processo de conquista da leitura é determinante na relação que o indivíduo terá entre a escrita e a leitura.

A LITERATURA INFANTIL E A PRODUÇÃO TEXTUAL

A Literatura Infantil surgiu por volta do século XVII e no decorrer dos anos foi passando por transformações. Essas transformações demandaram em ocupar espaço e oferecer sua relevância para o ensino. A Literatura Infantil se faz presente na formação e aprendizagem do indivíduo nos primeiros anos escolares. A Literatura Infantil é um dos caminhos que facilitam a aprendizagem durante o processo de alfabetização, ela faz com que o mundo das histórias penetre no imaginário da criança.

O uso da Literatura Infantil como instrumento no processo de alfabetização, é uma valiosa estratégia que pode ser usada pelo professor visando à formação do aluno, ampliando assim os seus saberes e tornando o caminho da alfabetização mais prazeroso e significativo, pois valoriza o conhecimento, que o aluno possui, ampliando assim as práticas de leitura e escrita, que são desenvolvidas diariamente.

Com a Literatura Infantil é possível favorecer ao aluno requisitos para que consiga interpretar o que lê e possa criar com base nos conhecimentos adquiridos através da leitura. Aprender a ler para compreender e familiarizar-se com todos os gêneros textuais é uma habilidade fundamental para toda a vida, dentro e fora da escola. Com isso, a Literatura Infantil, torna-se um dos pilares do processo de letramento, pois através dela a criança constrói a sua leitura de mundo.



Nessa perspectiva, por meio da literatura, o aluno trabalha sua liberdade e sua criatividade, o lado da cognição, da percepção e outros aspectos que estejam ligados ao crescimento pessoal. No entanto, a literatura não é um mero objeto utilizável para atender deficiências de outras áreas, ela existe dentro de sua essência artística e por este motivo deve ser ministrada nos espaços de letramento.

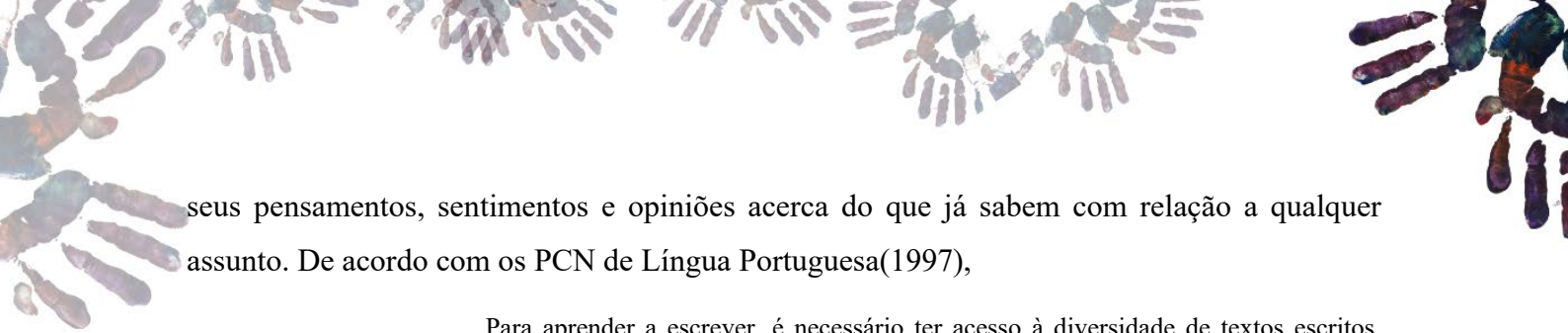
A literatura tem sua importância no âmbito escolar porque pode propiciar condições de interpretação, formação de novos conceitos e uma nova visão do mundo a criança em fase de formação. Neste contexto, a aprendizagem da leitura é um processo que implica desde a diferenciação entre a escrita e outras formas de registro. Para Richard Bamberger (1998), “[...] a leitura é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade” (BAMBERGER, 1988, p. 11).

Assim, podemos dizer que é na escola, por meio de atividades que envolvam a Literatura que a criança realiza um encontro com a leitura. Leitura e escritas são formas complementares no processo de letramento. A escrita transforma a fala e a fala influencia a escrita. Dessa forma, o ensino com a literatura envolve o exercício de reconhecimento das singularidades e propriedades compositivas da escrita.

Diante dessa realidade, o domínio da língua permite que o homem se comunique e produza conhecimento, competindo à escola promover a sua ampliação e auxiliar os alunos a se tornarem capazes de interpretar e produzir diferentes textos, pois produzir linguagem significa produzir discursos e estes se manifestam por meio dos textos.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), “[...] cabe, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los” (BRASIL, 1997, p. 30). Ou seja, o aluno deve ser capaz de se utilizar da leitura e da escrita nas práticas sociais.

Como sabemos, o domínio da língua no ensino de Língua Portuguesa é imprescindível. E para que o trabalho com o texto literário se faça presente nas práticas sociais cotidianas da sala de aula, é reconhecer o papel que tem como recurso didático para auxiliar na promoção da leitura, escrita e produção de textos. Então é preciso que os professores façam seleções adequadas e ajudem os alunos a realizarem as mais variadas interpretações possíveis, para que sejam capazes de produzir a partir de seu entendimento com os textos lidos e interpretados. Os alunos devem ser capazes de expressar através da escrita



seus pensamentos, sentimentos e opiniões acerca do que já sabem com relação a qualquer assunto. De acordo com os PCN de Língua Portuguesa(1997),

Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever. (BRASIL, 1997, p. 66-67).

Para conseguir produzir textos, é preciso que os professores realizem uma prática contínua dessa atividade na sala de aula e oportunize a os alunos o contato não só com a Literatura Infantil, mas com os mais diversos gêneros existentes.

Produzir textos não é algo fácil, mas com um bom planejamento e a oferta de condições, seu desenvolvimento se tornará possível e o aluno passa a se ver como autor de sua produção. No ensino de Língua Portuguesa, produzir textos não despreza os outros conteúdos existentes. Trabalhar com a Literatura Infantil permite ao aluno aprender com o mesmo, pois este aprende a questionar, formular perguntas e respostas.

Ou seja, o aluno aprende várias formas de interpretar e produzir. Nessa perspectiva, o conhecimento textual é adquirido durante todo o processo de aprendizagem da leitura, a partir do contato com os diversos gêneros textuais. A produção textual parte de modelos já existentes, ou seja, deve estar relacionada ao conhecimento que se tem sobre o assunto.

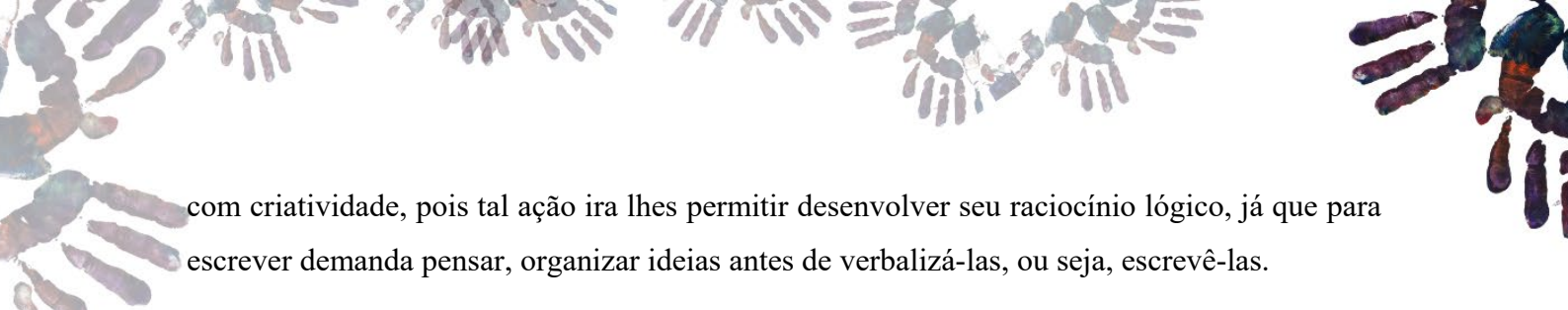
A Literatura Infantil quando associada a objetivos pedagógicos, contribui na aprendizagem e desenvolvimento intelectual das crianças. A linguagem deve se considerar com a situação concreta da produção e a leitura como suporte para a produção textual tanto como embasamento teórico quanto como modelo prático de escrita.

As Profas. Ivone Pingoello e Nilsa Correia Faria Meneguetti (2013) destacam que,

[...] dentro da aprendizagem da leitura e da escrita, não podemos dizer que há um ponto de partida e um ponto de chegada, pode-se dizer que ser alfabetizado é o início de uma aprendizagem, um ponto de partida para múltiplas aprendizagens cujas habilidades e competências vão se aprimorando a cada nova etapa (PINGOELLO; MENEGUETTI, 2013, p. 139).

Assim, trabalhar com a Literatura Infantil em sala de aula exige que o professor torne-se mediador desse processo, pois ele parte da realidade do aluno, criando condições para que os mesmos a partir de seu conhecimento, realizem interpretações, questionamentos e assim sejam capazes de passar para a escrita, o que internalizaram com a oralidade.

Ler pode ser uma fonte de prazer, de estímulo a criatividade, de enriquecimento de novas experiências e de motivação para a aprendizagem. Nesse sentido, se faz necessário que os alunos sejam motivados e estimulados a produzirem textos, sendo capazes de desenvolver



com criatividade, pois tal ação ira lhes permitir desenvolver seu raciocínio lógico, já que para escrever demanda pensar, organizar ideias antes de verbalizá-las, ou seja, escrevê-las.

Neste pensar, destacamos a importância do ensino da Língua Portuguesa com a Literatura Infantil ou textos literários, que assim como o ensino da língua materna, ela visa atender a determinados critérios como a formação do indivíduo por meio de habilidades ao usar a língua como instrumento de pensamento, de arte.

Ou seja, ela contribui na formação integral do homem. Dessa forma, podemos dizer o ensino da Língua Portuguesa tem a função de interagir com outras áreas do conhecimento e isso é possível quando dentro das aulas de português, o professor trabalha com textos literários ou Literatura Infantil no intuito de se ter um trabalho eficaz e objetivo.

Conforme os PCN de Língua Portuguesa (1997), o ensino de Língua Portuguesa deverá organizar-se de modo que os alunos sejam capazes de assumir a palavra e produzir textos, tanto orais como escrito. Os conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental por sua vez devem ser organizados pelo uso da Língua oral (uso e formas), Língua escrita (uso e formas) e análise e reflexão sobre a língua.

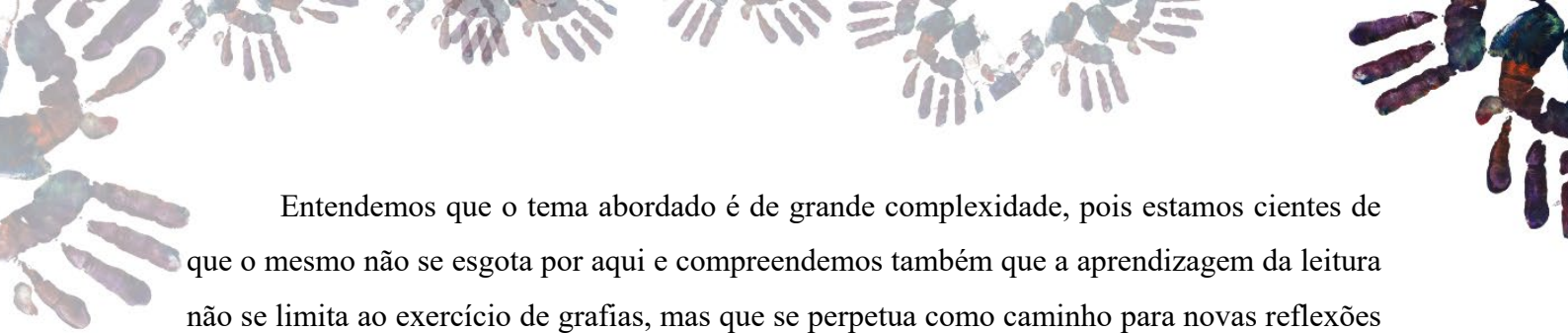
Outro ponto a destacar é que os PCN de Língua Portuguesa para os anos iniciais (1997) legitimam a importância da linguagem oral e da escrita tanto na produção de textos como para uso nas práticas sociais. Com base nestas discussões e no que vivenciamos na sala de aula do 2º ano do ensino fundamental que se insere o nosso projeto interventivo, pois acreditamos que por meio de atividades que envolvem a Literatura infantil, a leitura e a escrita conseguiremos contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após nossa breve explanação, concluímos que o incentivo à leitura, à construção do objeto conceitual ler ocorre ao longo dos anos escolares, como também fora dela também, principalmente com a participação ativa da família da criança.

Notamos ainda que, para que o incentivo surta o efeito esperado, ou seja, positivo, é necessário que esse incentivo ocorra tanto na escola, como também pela família, pois ambos são cenários importantes neste contexto.

Sendo assim, o conhecimento de mundo também auxilia na leitura, bem como na escolha do estilo literário que a criança irá optar. Através deste trabalho, discutiremos sobre alguns de muitos aspectos que envolvem o desenvolvimento da leitura.



Entendemos que o tema abordado é de grande complexidade, pois estamos cientes de que o mesmo não se esgota por aqui e compreendemos também que a aprendizagem da leitura não se limita ao exercício de grafias, mas que se perpetua como caminho para novas reflexões sobre a própria linguagem por práticas sociais de leitura.

Vale ressaltar que é na escola que precisa acontecer à sistematização dos saberes que os alunos trazem como ferramenta pedagógica do professor, no sentido de selecionar a informação do aluno e construir sentido para o conhecimento no que diz respeito às habilidades da leitura.

Dessa forma, o contato sistêmico da criança com variados gêneros textuais, bem como com uma proposta pedagógica que considere o contexto social da criança como um momento de construção de habilidades e estratégias de leitura e escrita, possibilitará avanços positivos no processo de desenvolvimento da leitura.

Como a nossa linha de investigação é na mesma área e também a problematização, vamos dar continuidade a essa pesquisa, afunilando os campos de observação, realizando um estudo de caso num único espaço no intuito de aprofundar os estudos e a investigação.

REFERÊNCIAS

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 4. ed.- São Paulo: Ática, 1988.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

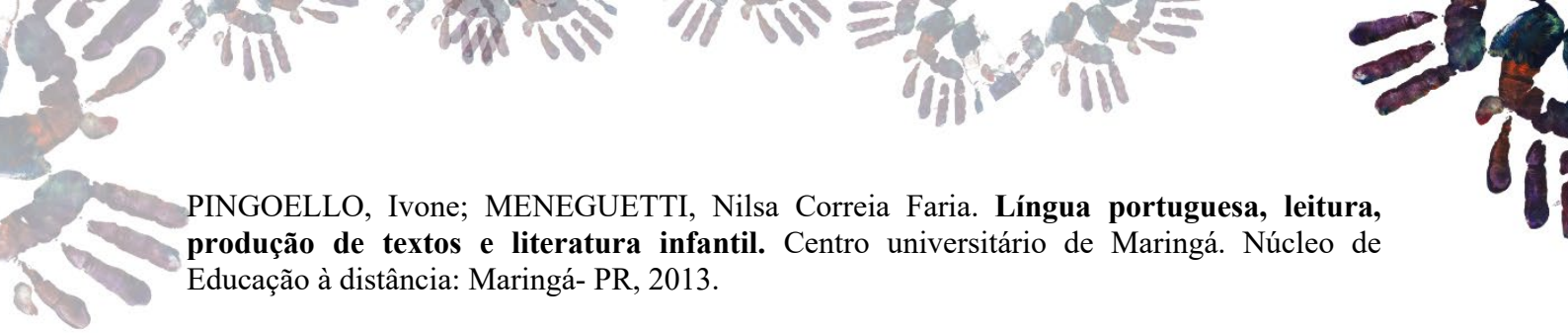
BRITTO, Luiz Percival Leme. **Letramento no Brasil**. Curitiba: IESDE, 2005.

DELMANTO, Dileta. **A leitura em sala de aula**. Construir Notícias. Recife, ano 08, n. 45, p. 24-26, mar./abril. 2009.

MUNIZ, Flávia; ONO, Walter. **Rita, não grita**. São Paulo: Melhoramentos, 2004. (Série Algodão Doce).

LAJOLO, Marisa. **Literatura: Leitores & Leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

LDBEN, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional** [recurso eletrônico]. 8.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. p. 45. (Série legislação: n.102).



PINGOELLO, Ivone; MENEGUETTI, Nilsa Correia Faria. **Língua portuguesa, leitura, produção de textos e literatura infantil.** Centro universitário de Maringá. Núcleo de Educação à distância: Maringá- PR, 2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Artemed, 1996.



CAPÍTULO 26

O MENTORING E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Ronne Clayton de Castro Gonçalves, Mestre em Ensino, UNIVATES
Fabiano Hector Lira Muller, Mestre em Ensino, UNIVATES
Erinaldo Silva Oliveira, Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, IFAM
Rose Suellen de Castro Lisboa, Mestranda em Ciência da Informação, UFPA
Carlos Felipe dos Santos Eller, Especialista em Educação Ambiental, FACI
Mary Caroline Santos Ribeiro, Especialista em Ciência da Informação
Genilson Duarte de Souza, Especialista em Gestão de Recursos Humanos, FAT

RESUMO

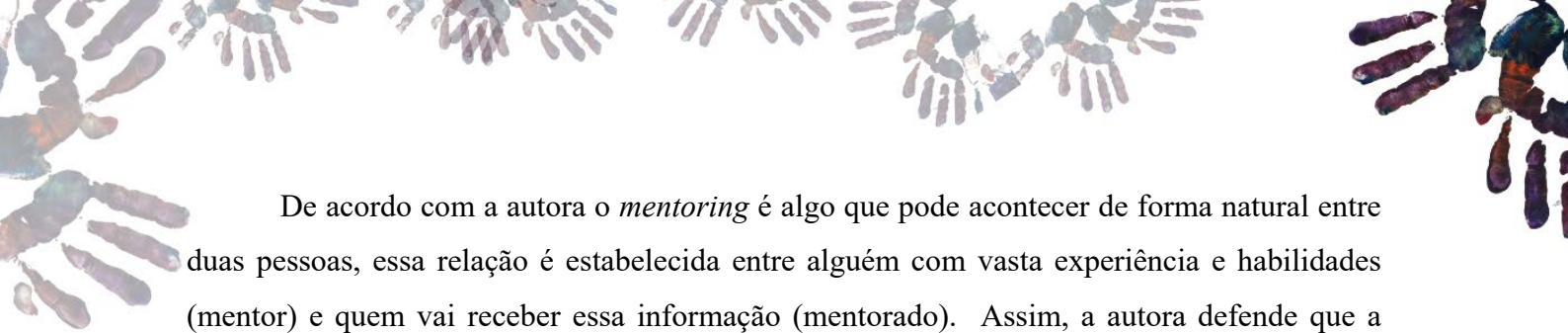
O objetivo deste estudo consiste em desenvolver junto aos professores da educação básica que trabalham nas bibliotecas escolares, a socialização de conhecimentos voltado para essa atuação e principalmente propor atividades pedagógicas que possam ser desenvolvidas nesse ambiente educacional. Os procedimentos metodológicos adotados foram o relato de experiência e como instrumento de coleta de dados foi realizada observação sistemática com abordagem qualitativa. Os participantes deste estudo foram alguns professores que trabalham nas bibliotecas das escolas municipais de uma cidade no interior da Amazônia brasileira.

Palavras-chave: Formação continuada. *Mentoring*. Biblioteca escolar.

INTRODUÇÃO

Este estudo aborda o *mentoring* como estratégia de construção do conhecimento e de aperfeiçoamento profissional, na perspectiva de uma relação de troca de saberes estabelecida entre o bibliotecário e os professores que trabalham nas bibliotecas escolares. A ampliação dos conhecimentos desses professores contribui para o sucesso do trabalho que é realizado junto à comunidade escolar. Nesse sentido, o aperfeiçoamento quanto aos conhecimentos técnicos e pedagógicos podem ser construídos a partir de uma relação mútua entre eles e conseqüentemente melhoria dos serviços oferecidos aos alunos.

Uma estratégia que pode contribuir para esta construção do conhecimento do professor assenta no estabelecimento de uma relação de *mentoring* entre o bibliotecário e o professor. Segundo Amado (2007, p. 170) “o *mentoring* é uma relação que se estabelece entre duas pessoas, semelhante à do mestre e do discípulo, na filosofia grega, mas também análoga à que pode acontecer entre um mestre e um aprendiz de uma profissão”.



De acordo com a autora o *mentoring* é algo que pode acontecer de forma natural entre duas pessoas, essa relação é estabelecida entre alguém com vasta experiência e habilidades (mentor) e quem vai receber essa informação (mentorado). Assim, a autora defende que a utilização do *mentoring* como estratégia de formação pode e deve ser desenvolvida para alcançar determinados objetivos previamente definidos.

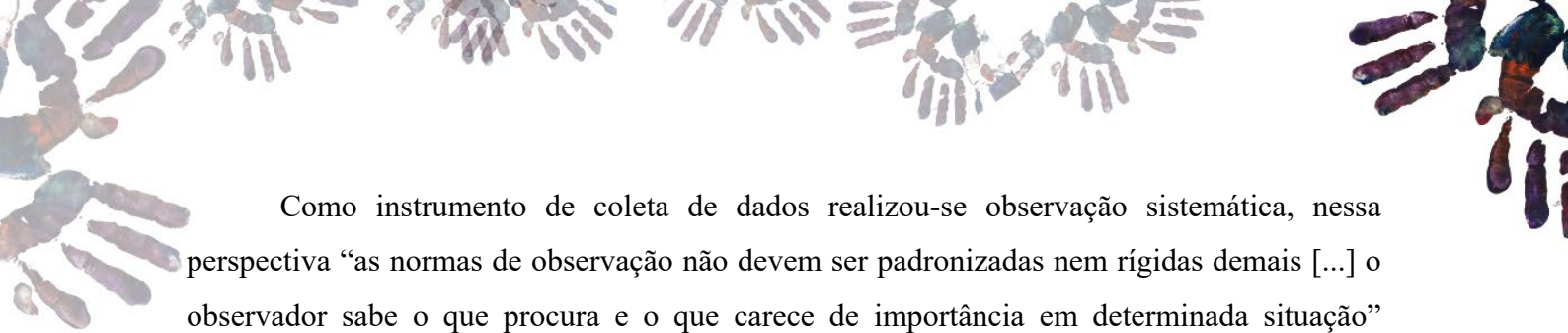
O objetivo deste estudo consiste em desenvolver junto aos professores do ensino básico que trabalham nas bibliotecas escolares, a socialização de conhecimentos voltado para essa atuação e principalmente propor atividades pedagógicas que possam ser desenvolvidas com os alunos.

Uma relação de *mentoring* é considerada eficaz quando o mentor é capaz de criar um ambiente onde o professor se sinta aceito e integrado. O papel do mentor nesse processo é de colaboração e um sustentáculo para o integrar no trabalho desenvolvido com os alunos. Poderá assumir um papel do mentor mais interveniente e incluir a ação direta de indicação ou exemplificação de como se pode fazer (AMADO, 2007).

Esta discussão retrata uma experiência relacionada com o processo de aperfeiçoamento profissional dos professores que trabalham em bibliotecas de escolas municipais, com o intuito de propor ações pedagógicas voltadas para explorar a criatividade e desenvolver um trabalho mais adequado. Pois, os profissionais que atuam nessas bibliotecas, em alguns casos, precisam de sugestões sobre propostas educativas e até mesmo como organizar o acervo e outros aspectos relacionados com essa rotina. Esses procedimentos devem ser realizados levando em consideração algumas orientações técnicas, já que irão contribuir com o trabalho realizado em suas instituições de ensino. É importante também que esses profissionais estejam disponíveis para ampliarem seus conhecimentos e permitam o desenvolvimento de suas habilidades.

CAMINHO METODOLÓGICO

Para a realização deste estudo utilizou-se o relato de experiência. Esse método quando vivenciado pelo pesquisador “pode ser útil para a pesquisa e muitas vezes significar o único recurso para coleta de dados, principalmente nas áreas onde o saber científico está se estruturando” (PÁDUA, 2012, p. 77). Os participantes deste estudo foram alguns professores que trabalham nas bibliotecas das escolas municipais de uma cidade no interior da Amazônia brasileira.



Como instrumento de coleta de dados realizou-se observação sistemática, nessa perspectiva “as normas de observação não devem ser padronizadas nem rígidas demais [...] o observador sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação” (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 211). Este estudo apresenta uma abordagem qualitativa, sendo assim Minayo (2001) a pesquisa qualitativa idealiza-se através de uma realidade que não pode ser quantificada, ela trabalha no contexto dos significados, não se relaciona com aspectos quantificáveis ou variáveis.

O MENTORING COMO ESTRATÉGIA DE APERFEIÇOAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

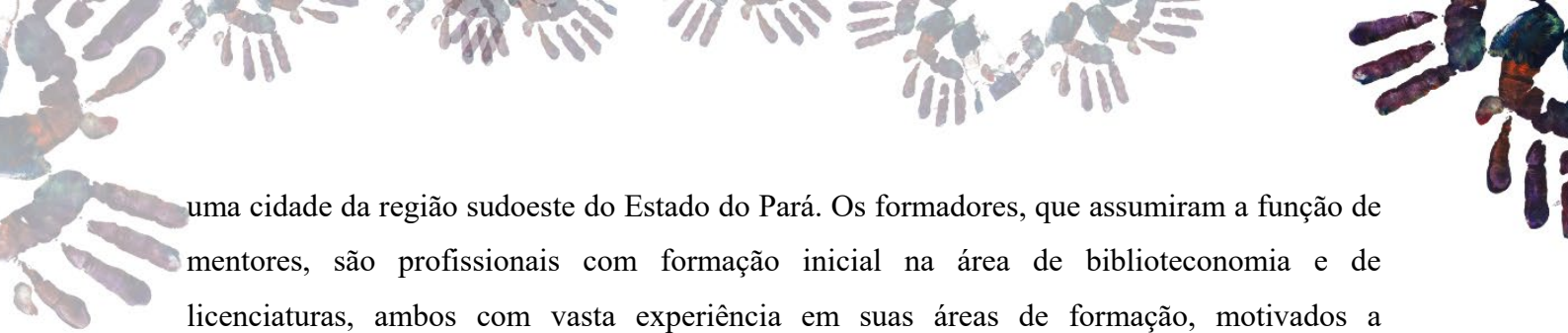
A biblioteca escolar é um importante espaço de aprendizagem. Nela devem ser praticadas ações que instiguem o interesse pela leitura, inter-relação entre os pares e que oportunize a troca de conhecimentos adquiridos a partir do envolvimento com as obras literárias ou não. A insuficiência de bibliotecários nas escolas brasileiras, leva frequentemente ao deslocamento de professores para desempenharem estas funções. Para Pimentel, Bernardes e Santana (2007, p. 24)

A escola que não proporciona aos alunos o contato com a leitura, não ensina a ler. Mas é bom lembrar que este deve ser um compromisso de todos que trabalham na escola. Uma grande força-tarefa deve ser formada para transformar a biblioteca em um espaço ativo para melhorar os índices de leitura. Este é um bom começo para envolver todos os profissionais de educação, em atividades como: hora do conto, contação de histórias, representação teatral, jornada pedagógica, concursos literários, recitais poéticos etc.

Esses profissionais precisam possuir criatividade para inovar e planejar atividades pedagógicas que complementem o aprendizado em sala de aula, que tornem o ambiente harmonioso, que possa ser atrativo aos seus usuários e que eles sintam satisfação em frequentar a biblioteca escolar.

Além dessas habilidades, esse professor também deve conhecer noções básicas da área de biblioteconomia, como organização dos livros no acervo, controle de movimentação (empréstimos/devoluções) e informações básicas voltadas para a gestão de bibliotecas escolares. Deste modo, pretende-se transformar a biblioteca em um espaço atrativo e democrático dentro das instituições de ensino, ao invés de um depósito de livros. Os professores da educação básica, podem prestar uma preciosa colaboração, contribuindo para criar na biblioteca um ambiente de aprendizagem.

Com a intenção de colaborar com o aperfeiçoamento desses professores, foi idealizada uma formação a esses profissionais que pertenciam às escolas da rede municipal de ensino, de



uma cidade da região sudoeste do Estado do Pará. Os formadores, que assumiram a função de mentores, são profissionais com formação inicial na área de biblioteconomia e de licenciaturas, ambos com vasta experiência em suas áreas de formação, motivados a compartilharem seus conhecimentos com esse público alvo.

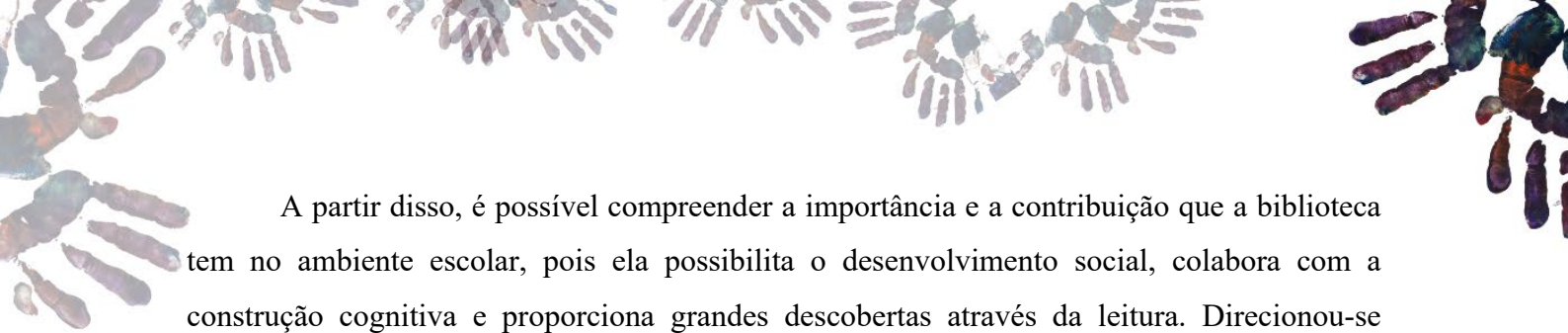
O *Mentoring* foi a estratégia de formação adotada para proporcionar aos professores da educação básica um conhecimento do trabalho em uma biblioteca escolar, a partir das experiências e conhecimentos dos formadores. *Mentoring* é um processo onde um profissional mais experiente, nesse caso o mentor, assume a responsabilidade de contribuir com um profissional iniciante, o mentorado, no intuito de melhorar seu desempenho, colabora com o exercício de novas funções e desenvolvendo assim sua carreira (GOMES et al., 2015). Ou seja, essa estratégia compreende uma relação entre pares e dependência de um conhecimento já construído profissionalmente por parte do mentor.

Uma das principais singularidades dos processos de *mentoring* o fato de ser destinado a profissionais inseridos no mundo do trabalho – em especial, corporativo – e que recebem apoio de alguém mais experiente, responsável por compartilhar seus conhecimentos e suas experiências, envolvendo, inclusive, a possibilidade de construção de uma relação de companheirismo e apoio, visando ao desenvolvimento integral do mentorado. Esse apoio não se restringe apenas aos aspectos de ordem profissional, mas pode estender-se a qualquer aspecto da vida do mentorado (SILVA, 2010, p. 303).

Percebe-se que o processo que envolve o *mentoring* está relacionado com a prática profissional. Esse envolvimento profissional do mais experiente com o menos experiente, pode promover também uma relação social e de amizade. Com o propósito de incentivar o desenvolvimento mais completo possível do mentorado, indo além das questões profissionais, mas podendo alcançar contribuições fora do ambiente corporativo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O evento teve início com a apresentação profissional dos mentores e explanação sobre o objetivo dessa formação continuada. Preliminarmente ocorreu uma dinâmica de apresentação entre os participantes. Na sequência foi realizada uma abordagem teórica, mostrando o contexto da biblioteca escolar, tendo como base o manifesto IFLA/UNESCO (2006) e apresentou-se a missão da biblioteca escolar segundo este manifesto, onde aborda que a biblioteca escolar proporciona informações e ideias fundamentais para sermos bem-sucedidos na sociedade atual, baseada na informação e no conhecimento. A biblioteca escolar desenvolve nos estudantes, competências para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve a imaginação, permitindo-lhes tornarem-se cidadãos responsáveis.



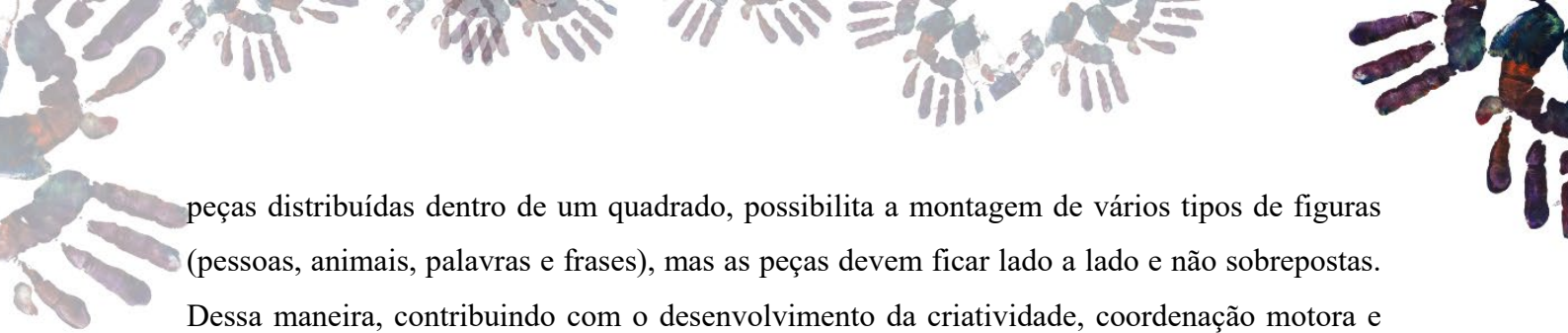
A partir disso, é possível compreender a importância e a contribuição que a biblioteca tem no ambiente escolar, pois ela possibilita o desenvolvimento social, colabora com a construção cognitiva e proporciona grandes descobertas através da leitura. Direcionou-se também orientações sobre como utilizar as fontes de informação disponíveis na internet para a realização de pesquisas escolares, pois os recursos tecnológicos são grandes aliados para a promoção da aprendizagem.

Foi feita uma contextualização para esclarecer que os alunos não podem ter o acesso limitado aos livros do acervo, mesmo que sejam novos, e nem deve haver o medo de que eles irão danificá-los. Os alunos têm o direito de ter acesso às obras, logo, cabe ao profissional que está em contato com os alunos, prestar orientações de como manuseá-los de maneira que não os danifiquem, sem privar o acesso. Faz-se necessário também manter o controle de movimentação do acervo, através de registro de empréstimo e devolução dos materiais de pesquisa, sendo esse, um serviço da biblioteca que os alunos, de modo geral, gostam de usufruir.

As três primeiras leis, entre as cinco, de Ranganathan, que foi uma grande personalidade da biblioteconomia, dizem que “os livros são para usar; cada livro tem seu leitor; cada leitor tem seu livro” (TARGINO, 2010, p. 122). Ficando evidente que não se pode censurar o acesso aos materiais informacionais que a biblioteca dispõe. Cada um tem suas preferências sobre determinados assuntos de leitura, e essas multiplicidades de gostos e interesses é que torna a biblioteca um importante espaço de aprendizagem e interação dentro do ambiente escolar.

Por fim, com relação à abordagem do conteúdo mais técnico, foi mostrado através de imagens em Datashow como os livros devem ser organizados nas estantes (sempre da esquerda para direita e começar da prateleira de cima para baixo). Para que os professores que trabalham nas bibliotecas escolares possam compreender que o desenvolvimento do trabalho no acervo não é aleatório, existem orientações padronizadas que podem ser esclarecidas pelos profissionais com formação em Biblioteconomia.

Posteriormente, ocorreu o momento de compartilhamento dos saberes acerca das atividades pedagógicas para serem desenvolvidas nas bibliotecas escolares. Nessa etapa, foi importante a participação dos mentores com formação em licenciatura, devido as experiências que acumulam em planejamento de práticas pedagógicas. A primeira delas foi o Tangram, segundo Pollon (2013) este recurso é um jogo de quebra-cabeça que possui sete



peças distribuídas dentro de um quadrado, possibilita a montagem de vários tipos de figuras (pessoas, animais, palavras e frases), mas as peças devem ficar lado a lado e não sobrepostas. Dessa maneira, contribuindo com o desenvolvimento da criatividade, coordenação motora e noções matemáticas.

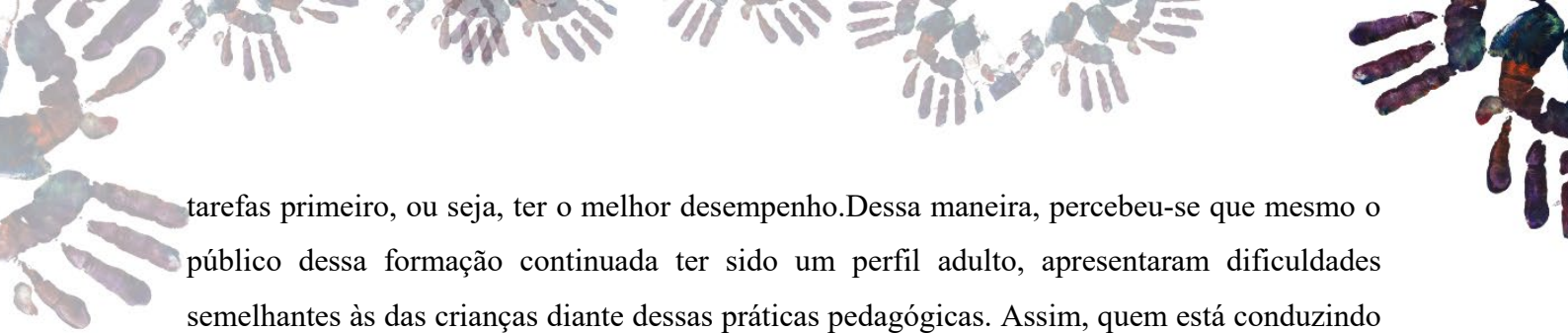
Após a apresentação deste recurso, foi solicitado aos participantes que pintassem cada peça do Tangram com cores diferentes e depois cortassem para que as peças fossem divididas. Através do slide foram mostradas algumas imagens montadas com o Tangram e foi solicitado que cada participante escolhesse uma delas e fizesse a montagem da imagem selecionada. Quando todos concluíram, foi montado um mural com todas as produções artísticas.

Em seguida, foi apresentada outra atividade pedagógica, com adaptações, para ser aplicada no contexto das bibliotecas escolares, chamado Zenit Polar. Para Stoppa e Delgado (2006) trata-se de um jogo que consiste em substituição de letras e a partir dele, é possível codificar e decodificar uma mensagem na linguagem Zenit Polar.

Nessa prática pedagógica utilizamos odicionário de maneira lúdica,mais precisamente decodificando as palavras previamente codificadas. Os participantes foram divididos em equipes, na execução da atividade eles receberam palavras codificadas,teriam que decodificá-las e em seguida deveriam localizá-las no dicionário. Dessa maneira, estimulando a agilidade na busca por determinada palavra em ordem alfabética e estímulo à atenção diante do processo de substituição das letras, conforme orientação do jogo, para que a tradução fosse feita corretamente e alcançassem o êxito.

Após essas etapas, ampliou-se a discussão para que todos pudessem socializar suas experiências, favorecendo um olhar diferenciado em virtude de conhecer novas propostas educativas. Assim, nos colocamos à disposição para as perguntas e dúvidas dos participantes. Identificamos que apesar de algumas ações como cortar papel dentro dos limites geométricos, pintar dentro das margens, parecerem procedimentos simples, alguns participantes sentiram dificuldades em executar essa ação. O trabalho em equipe foi algo bem evidente, porque alguns que possuíam mais habilidades auxiliavam os que apresentavam dificuldades. Embora havendo dificuldades ou não, por parte dos participantes, foi perceptível o interesse e dedicação em fazer o melhor possível. Além do entusiasmo em executar tais práticas pedagógicas e conhecimentos compartilhados, ao retornarem para as suas escolas.

Um fato a ser considerado é que quando a proposta pedagógica envolve competição, isso instiga um maior envolvimento dos participantes, porque todos querem concluir as



tarefas primeiro, ou seja, ter o melhor desempenho. Dessa maneira, percebeu-se que mesmo o público dessa formação continuada ter sido um perfil adulto, apresentaram dificuldades semelhantes às das crianças diante dessas práticas pedagógicas. Assim, quem está conduzindo uma atividade deve se manter atento para motivar e incentivar, pois o mais importante é a participação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Manter a continuidade das atualizações dos saberes profissionais se faz importante e necessário, pelo fato de contribuir com a própria valorização, repercutindo positivamente tanto para si quanto para a convivência com os demais. O *mentoring* surge com uma proposta de contribuição, com o propósito de que uma pessoa possa aprender com alguém que possua mais conhecimentos e experiências.

A socialização dos conhecimentos teóricos foi amplamente discutida, esclarecendo as dúvidas diante da manifestação dos participantes. Com relação as atividades pedagógicas, elas foram bem aceitas, a participação foi intensa e em alguns momentos eles comentavam sobre o quanto essas atividades propostas tinham um potencial para serem exploradas com os alunos no ambiente da biblioteca escolar onde eles trabalhavam.

Portanto, a partir dessa experimentação de atuação enquanto formadores/mentores, percebeu-se o quanto o público alvo demonstrou interesse, se envolveu nas discussões e nas atividades práticas. Enquanto mentores conseguimos conquistar a confiança, pela cordialidade, acessibilidade, atenção para ouvir e oportunidade para falar. Essa reciprocidade de conhecimentos é que fortalece o elo entre os formadores e formandos, mentores e mentorados.

REFERÊNCIAS

AMADO, Nélia. **O Professor Estagiário de Matemática e a Integração das Tecnologias na Sala de Aula: Relações de *mentoring* numa constelação de práticas.** 2007. 712 f. Tese (Doutoramento em Matemática na especialidade de Didática da Matemática) - Universidade do Algarve, Faro, 2007.

GOMES, Ana Paula Cortat Zambrotti; BARCAUI, André Baptista; SCOFANO, Anna Cherubina; GOMES, Dayse Azevedo. **Coaching e mentoring.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2015.

IFLA. **Diretrizes da IFLA/UNESCO para bibliotecas escolares.** Tradução de Maria José Vitorino. IFLA, 2006.



MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PIMENTEL, Graça; BERNARDES, Liliane; SANTANA, Marcelo. **Biblioteca escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

POLLON, Roseane. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: produções didático-pedagógicas**. Curitiba: Secretaria de Educação do Paraná, 2013.

SILVA, Carlos Roberto Ernesto da. Orientação profissional, mentoring, coaching e counseling: algumas singularidades e similaridades em práticas. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 11, n. 2, p. 299-309, jul./dez. 2010.

STOPPA, Edmur Antonio; DELGADO, Mônica. A juventude e o lazer. In: MARCELLINO, Nelson carvalho (Org.). **Lazer e recreação: repertório de atividades por fases da vida**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

TARGINO, Maria da Graças. Ranganathan continua em cena. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 39, n.1, p. 122-124, jan./abr. 2010.



CAPÍTULO 27

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DURANTE A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS

Ellen Milena Batista Pontes, Graduanda de Licenciatura em Matemática, UFPE
Thaize de Lima da Silva, Graduanda de Licenciatura em Matemática, UFPE
Jaine Macêdo Ferreira, Graduanda de Licenciatura em Matemática, UFPE
Natália de Oliveira Melo, Professora Substituta UFPE

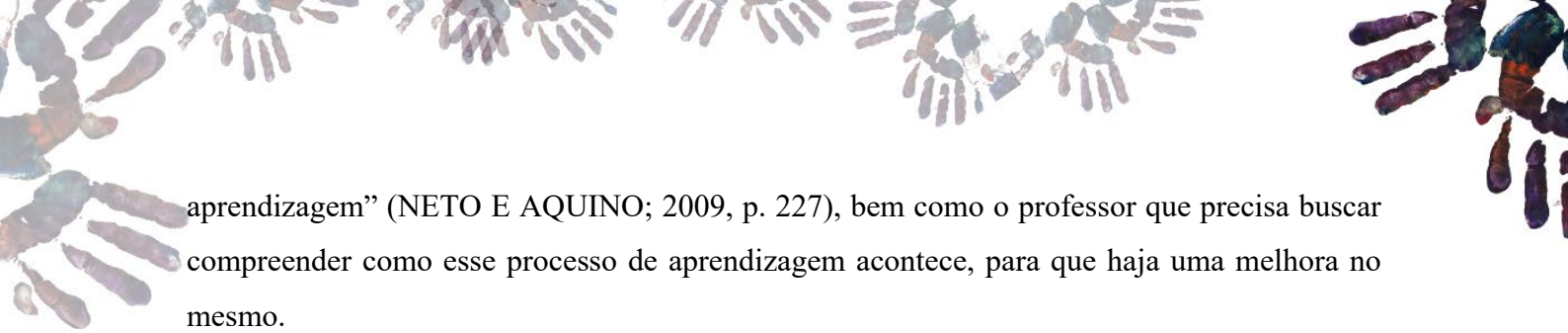
RESUMO

O campo teórico da avaliação da aprendizagem tem contradições, onde alguns (algumas) docentes acreditam que a avaliação se resume a um número, e outro campo, mais progressista de uma educação mais libertadora, acredita que a avaliação é um processo no qual a aprendizagem dos alunos é o objetivo principal, e essa avaliação vem como ajuda para a aprendizagem. Em meio a pandemia causada pelo COVID-19, assim como as aulas tiveram que ser adaptadas pelo(as) professores(as) para o formato remoto, a avaliação também precisou ser adaptada. Este artigo de natureza qualitativa, tem como objetivo compreender como acontece o processo de avaliação durante a pandemia do coronavírus na educação básica, através de um estudo de caso na cidade de Caruaru-PE. Para proceder na compreensão de como tem transcorrido o processo avaliativo dos(as) professores(as) da educação básica da cidade de Caruaru-PE do Agreste Pernambucano, foi disponibilizado um formulário online, no qual cinco destes professores(as) se dispuseram a contribuir com a pesquisa em questão. O embasamento teórico-metodológico foi o livro *Avaliação educacional: caminhando pela contramão* de Luiz Carlos Freitas (2017), *Avaliar para conhecer: examinar para excluir* de Méndez (2002), e *Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais* de Luckesi (2005). Após a análise das respostas dos(as) professores(as), observamos e concluímos que existem muitas dificuldades, por parte dos docentes, quanto ao uso das tecnologias e a relação professor(a)-aluno(a) que acaba sendo afetada devido ao distanciamento social e ainda que alguns profissionais têm uma visão limitada em relação ao conceito de avaliação da aprendizagem. Tais aspectos refletem nesse período de aulas remotas, período esse que divide os entrevistados em relação a sua aceitação.

Palavras-chaves: Avaliação da aprendizagem; Pandemia do coronavírus; Aulas remotas.

INTRODUÇÃO

O processo de avaliação da aprendizagem transcende exames e testes aplicados no final de um conjunto de assuntos dados pelo professor durante o ano letivo. A avaliação, como diz Freitas (2017), faz parte do processo de aprendizagem como um todo e não de uma parte isolada do mesmo, essa avaliação tem como objetivo ajudar o professor a enxergar o que foi ensinado e o que foi aprendido. Com isso, entendemos que é necessário um bom planejamento para a avaliação em sala de aula e que “a avaliação deveria acompanhar o aluno em seu processo de crescimento, contribuindo como instrumento facilitador da



aprendizagem” (NETO E AQUINO; 2009, p. 227), bem como o professor que precisa buscar compreender como esse processo de aprendizagem acontece, para que haja uma melhora no mesmo.

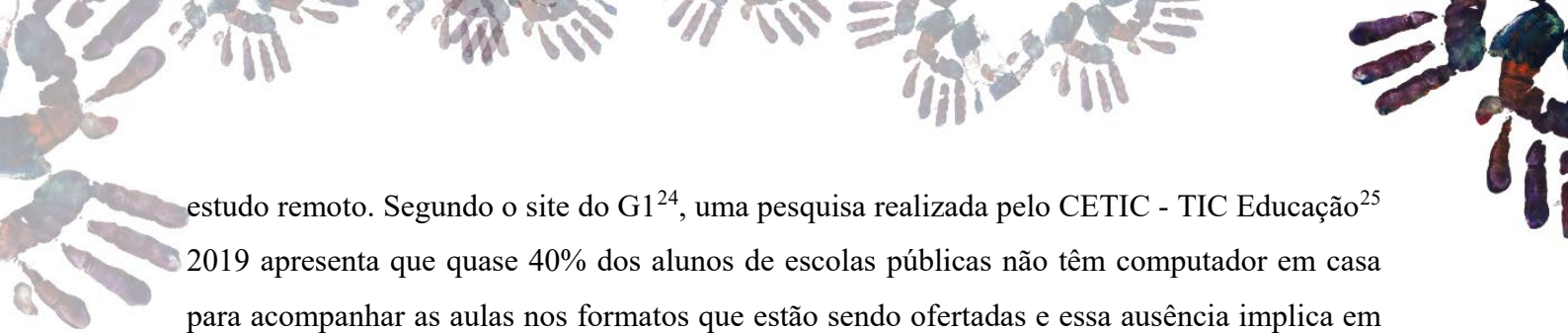
Devido a pandemia do Coronavírus, identificado pela ciência como SARS-COV-2 e causador da doença COVID-19, Segundo a OPAS (Organização Pan-Americana da Saúde) houve a necessidade de um distanciamento social como forma mais eficaz de evitar a maior propagação do vírus. As medidas de distanciamento social “continuam sendo nossa melhor aposta para reduzir a transmissão e retardar a propagação do vírus em nossas comunidades”, disse Etienne, diretora da OPAS. ²³

Assim como os diversos sistemas, o sistema educacional está, portanto, tendo que se adaptar a essa nova realidade, por isso as escolas adotaram as aulas remotas como forma de não interromper o ano letivo e de dar continuidade nas atividades escolares, bem como, às avaliações. Por falta de experiência com ensino a distância os professores e alunos podem se deparar com barreiras epistemológicas no processo de ensino-aprendizagem, o que os leva, também, à uma dificuldade no desempenho da avaliação nesse processo.

Deste modo, a realidade de professores e alunos foram mudadas repentinamente, e as salas de aula passaram de escolas para se restringem ao uso de plataformas digitais para que as aulas acontecessem remotamente. “O uso remoto das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs – se tornou a forma predominante para alavancar no contexto emergencial estratégias de Ensino a Distância – EAD” (SENHORAS; PAZ, 2019 apud SENHORAS, 2020, p. 129), e entendemos como isso pode afetar o processo avaliativo e a aprendizagem dos estudantes da Educação Básica. De acordo com Méndez (2002) a avaliação é parte dinâmica da aprendizagem, a mesma visa a aquisição, produção e reprodução do conhecimento. Será que essa aquisição, produção e reprodução do conhecimento está acontecendo de maneira satisfatória?

O sistema educacional brasileiro público, especificamente, apresenta algumas limitações no que se diz respeito ao acesso a internet e as ferramentas que possibilitam o

²³ A entrevista completa pode ser vista em: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6145:covid-19-diretora-da-opas-pede-extrema-cautela-na-transicao-para-medidas-de-distanciamento-social-mais-flexiveis&Itemid=812>. Acesso em: 17 de junho de 2020.



estudo remoto. Segundo o site do G1²⁴, uma pesquisa realizada pelo CETIC - TIC Educação²⁵ 2019 apresenta que quase 40% dos alunos de escolas públicas não têm computador em casa para acompanhar as aulas nos formatos que estão sendo ofertadas e essa ausência implica em alguns questionamentos que iremos abordar logo adiante.

O processo de avaliação envolve (ou pelo menos, deveria) muitos fatores. Muitas vezes essa é vista apenas como um número para quantificar o que o aluno aprendeu, o quanto ele acertou e o quanto errou; porém como bem salienta Silva et al (2018) no processo de ensino aprendizagem a avaliação ocupa um papel importante e pode exercer uma importante ajuda no mesmo.

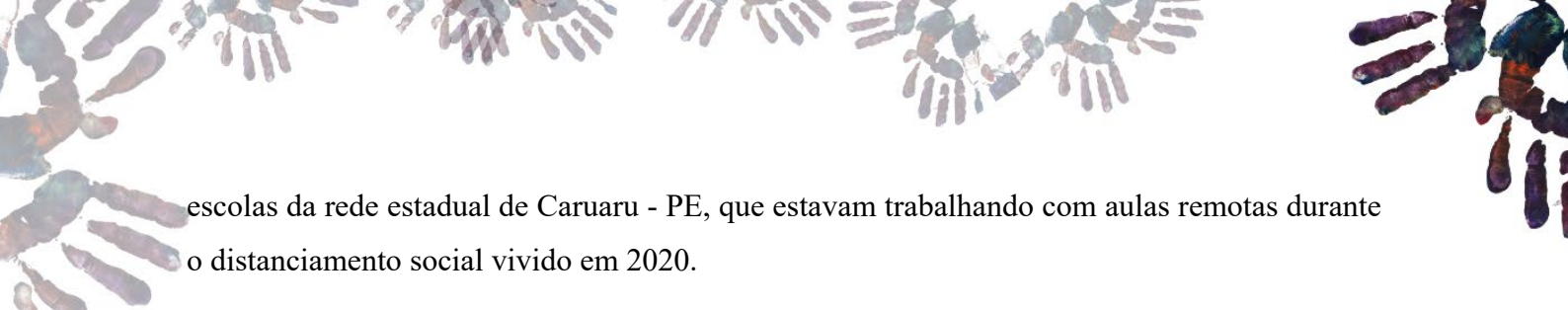
Avaliar deve ir além de apenas mensurar e atribuir uma nota, essa avaliação precisa acrescentar algo nesse processo de ensino aprendizagem, visto que "Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva" (LUCKESI, 2005, p. 84).

Por isso esse artigo tem como objetivo geral compreender como está se desenvolvendo o processo de avaliação da aprendizagem nas escolas durante esse período de aulas remotas na cidade de Caruaru-PE. Buscando atingir esse objetivo geral, iremos refletir sobre os princípios da avaliação da aprendizagem, debater como essa acontece durante o distanciamento social e compreender a realidade vivenciadas por parte dos docentes de escolas de ensino médio de Caruaru. Nessa direção, realizamos essa pesquisa com professores da rede pública estadual de Caruaru - PE e através de um questionário online no *Google forms*, buscamos compreender como está acontecendo esse processo avaliativo.

Este artigo tem como modalidade qualitativa, modalidade essa que segundo Moreira e Caleffe (2008) vai além do que números possam descrever, examina detalhadamente características de indivíduos ou de objetos; e estudo de caso que segundo Gil (2008) no qual, buscando conhecer de forma detalhado o objeto, é feito um exaustivo estudo sobre o mesmo. A técnica utilizada para coleta de dados foi um questionário online para professores(as) de

²⁴ Pode ser visto mais sobre a pesquisa em: em: <estudohttps://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/09/quase-40percent-dos-alunos-de-escolas-publicas-nao-tem-computador-ou-tablet-em-casa-aponta-estudo.ghtml>. Acesso em: 17 de junho de 2020.

²⁵ O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação - Tecnologias da Informação e Comunicação: Tem o objetivo de mapear o acesso, o uso e a apropriação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) em escolas públicas e privadas de educação básica.



escolas da rede estadual de Caruaru - PE, que estavam trabalhando com aulas remotas durante o distanciamento social vivido em 2020.

No qual tivemos o intuito de compreender as experiências vivenciadas por professores(as) da cidade de Caruaru, durante a pandemia do coronavírus que exala, não apenas a cidade em questão, mas também uma realidade difícil vivida em todo o mundo. Como também, a opinião dos mesmos sobre essa forma de educação aderida neste período de pandemia.

O questionário foi divulgado entre docentes de várias escolas do município de Caruaru, e foi respondido por cinco deles. Chamaremos os mesmos de professores(as) A, B, C, D e E, pois se faz necessário preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa. O mesmo foi composto por dez questões discursivas relacionadas à sua realidade quanto o processo avaliativo ocorrido durante as atividades remotas das aulas. Foi usada a plataforma do *Google* para realizar o questionário para não ir de encontro com o isolamento social pela qual a cidade passava.

O objetivo deste trabalho é compreender como acontece o processo de avaliação durante a pandemia do coronavírus, ou seja, durante o acontecimento das aulas de forma remota. Por isso nosso questionário buscou em três das suas dez perguntas entender a relação desses professores com o processo de avaliação da aprendizagem, o que eles estendiam por esse termo, qual a importância que enxergavam dele no processo de ensino-aprendizagem e o contato que tiveram com ele no seu processo de formação como professor(a). Essas perguntas foram as de número 1, 2 e 6 (Apêndice I).

Nas demais perguntas buscou-se entender como estava acontecendo esse processo de avaliação da aprendizagem durante as aulas remotas e quais as dificuldades e possíveis soluções na visão desses docentes e sua opinião sobre o ensino nesse período.

Com as respostas coletadas no formulário online, estruturamos uma análise qualitativa, no qual refere-se a como está acontecendo o processo avaliativo dos professores neste período das aulas remotas. A análise será com base nos principais teóricos, Freitas (2017), Méndez (2002), e Luckesi (2002) que fundamenta essa pesquisa.



DESENVOLVIMENTO

Nesse tópico traremos uma abordagem sobre a discussão que gerou essa pesquisa e os resultados da mesma. Discutiremos sobre avaliação da aprendizagem fazendo sua intercessão com as aulas remotas que foram instauradas graças a pandemia do Coronavírus.

Discutiremos ainda, buscando compreender a realidade vivenciada pelos professores(as) da Rede Pública Estadual do ensino médio, durante o distanciamento social na cidade de Caruaru-PE. Traremos ainda os resultados da pesquisa feita com os(as) docentes e faremos a discussão de acordo com as obras de Freitas (2017), Méndez (2002) e Luckesi (2005) que usamos como as principais referências desse trabalho.

Sentidos Epistemológicos da Avaliação da Aprendizagem no contexto de aulas remotas durante a pandemia do COVID-19

Avaliação da aprendizagem está presente no cotidiano da sala de aula, ela guia todo o processo de ensino aprendizagem. “Avaliar é diagnosticar a situação da aprendizagem, tendo em vista subsidiar a tomada de decisão para a melhoria da qualidade do desempenho do educando” (LUCKESI 2002, p. 84). Ela está além de um teste no fim de um determinado período de tempo, tem objetivos além de provocar competições e ‘medir’ se o aluno sabe ou não de algo, como é dito por Freitas (2017).

Avaliação vai além de um medidor de conhecimento, o professor pode usar a avaliação como um guia para o processo de ensino-aprendizagem. E a partir deste guia ele pode saber se deve continuar, ou interromper trazendo novas metodologias para sala de aula, como traz Méndez (2007, p. 64):

Por meio da avaliação, queremos conhecer a qualidade dos processos e dos resultados. E, em educação, queremos conhecer para valorizar os processos que produzem certos resultados e intervir a tempo, se necessário, com a sincera intenção de assegurar o êxito dos que participam do mesmo processo educativo - decisão que brota da própria atividade avaliadora.

Os impactos negativos da pandemia de Coronavírus estão presentes não apenas como um problema de saúde pública nos 188 países que foram cometidos pelas mesma²⁶, “mas antes geram um efeito cascata em uma série de atividades humanas frente às respostas de isolamento social vertical e horizontal implementadas pelos diferentes países” (SENHORAS, 2020, p. 128) e uma delas é a educação.

²⁶ Pode ser visto esse dado e outros sobre o acometimento da Covid-19 nos diversos países do mundo em: <<https://www.arcgis.com/apps/opsdashboard/index.html#/bda7594740fd40299423467b48e9ecf6>>. Acesso em: 28 de Junho de 2020.

Com a Pandemia decretada no Brasil graças ao Covid-19, a cidade de Caruaru aderiu ao isolamento social, por isso as aulas passando a acontecer de forma remota²⁷, trouxeram a avaliação também a essa realidade. Porém muitos (as) professores (as) têm dificuldade com o uso de tecnologias, o que reflete na avaliação durante o processo de ensino-aprendizagem. Essa dificuldade existe tanto no seu uso nas aulas presenciais, quanto para fazer delas sua nova sala de aula, como mostra a figura 1 abaixo:

Figura 1 - TIC Educação - Dados sobre ausência de cursos para uso do computador e da internet para aulas.



Fonte: Site do CETIC

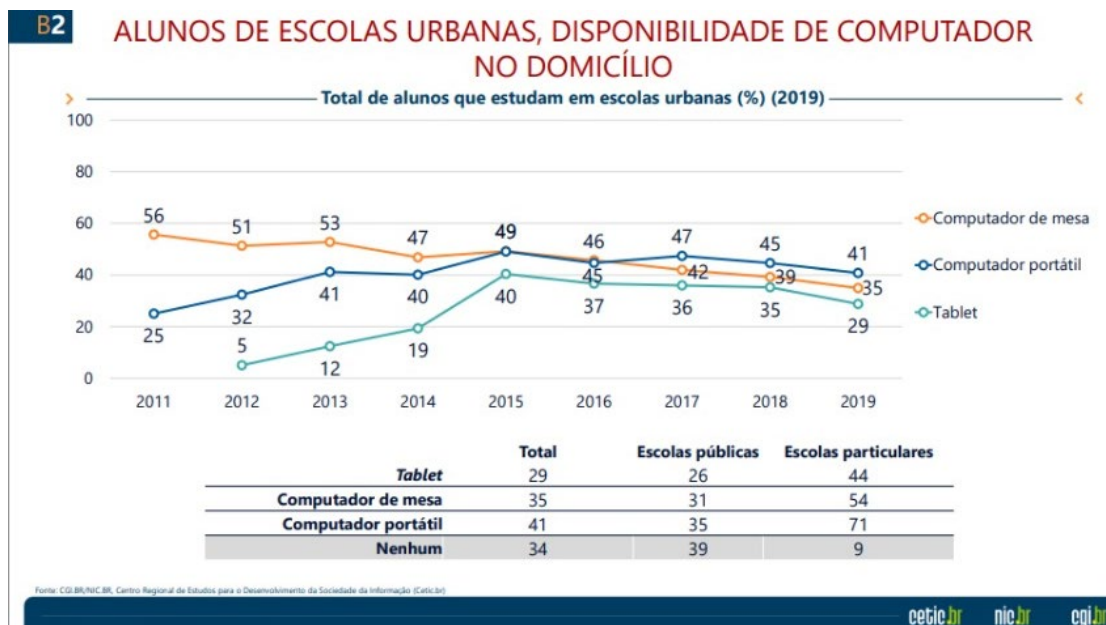
O gráfico acima traz alguns dos motivos que levam os docentes a ter essas dificuldades com o uso de tecnologias para atividades com seus alunos. A dificuldade parte não apenas da falta de formação específica para o professor, mas também de cobrança em relação à grande quantidade de conteúdo que deve ser ministrado em pouco tempo, preocupação com resultados de avaliações e até falta de estrutura nas escolas.

Se esses e outros impasses podem ser vistos na realidade escolar presencial, imaginemos como deve estar sendo um grande desafio destes profissionais em poder proporcionar uma educação de qualidade em meio a apreciação das aulas remotas e, além do mais, nesse período de pandemia global no qual estamos vivendo. Nesse momento de

²⁷ Nota de rodapé: Portaria N° 544, de 16 de junho de 2020. Consultar em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>>. Acesso em: 28 de Junho de 2020.

isolamento social pode-se destacar, ainda, a falta de equipamentos por parte dos alunos e até de internet de qualidade. (Figura 2)

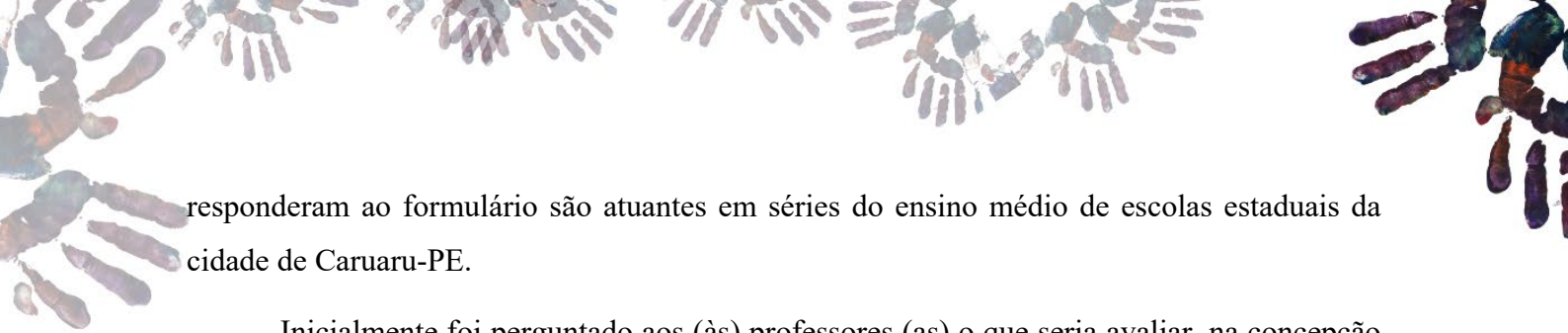
Figura 2 - TIC Educação: Alunos com disponibilidade de computador no domicílio



Essa falta de computadores e outros objetos com acesso à internet, dificultam o uso de algumas metodologias na sala de aula e de atividades a serem realizadas em casa no ensino presencial, mas a dificuldade é ainda maior no ensino remoto, onde essa condição exclui muitos alunos, e obriga outros a violarem o isolamento social para irem até a casa de conhecidos para assim terem acesso às aulas. Tudo isso traz uma maior dificuldade dos professores em fazer um bom uso da avaliação em todo processo, porque vai além do não entendimento que há muitas vezes em relação à avaliação e sua importância, agora tem a falta de uma boa comunicação vinda do bom diálogo entre alunos e professores que é indispensável ao processo avaliativo (MÉNDEZ, 2002).

Aprendizagem no contexto da pandemia do COVID-19: Um estudo de caso no ensino médio das escolas estaduais de Caruaru-PE

Por isso essa pesquisa buscou entender o que os (as) professores (as) entendem por avaliação da aprendizagem e como eles estão lidando com a mesma nesse novo jeito de ministrar aulas. Obteve-se resposta de cinco professores (as), as quais foram explanadas de acordo com o acervo bibliográfico apresentado nessa pesquisa. Os(As) professores (as) que



responderam ao formulário são atuantes em séries do ensino médio de escolas estaduais da cidade de Caruaru-PE.

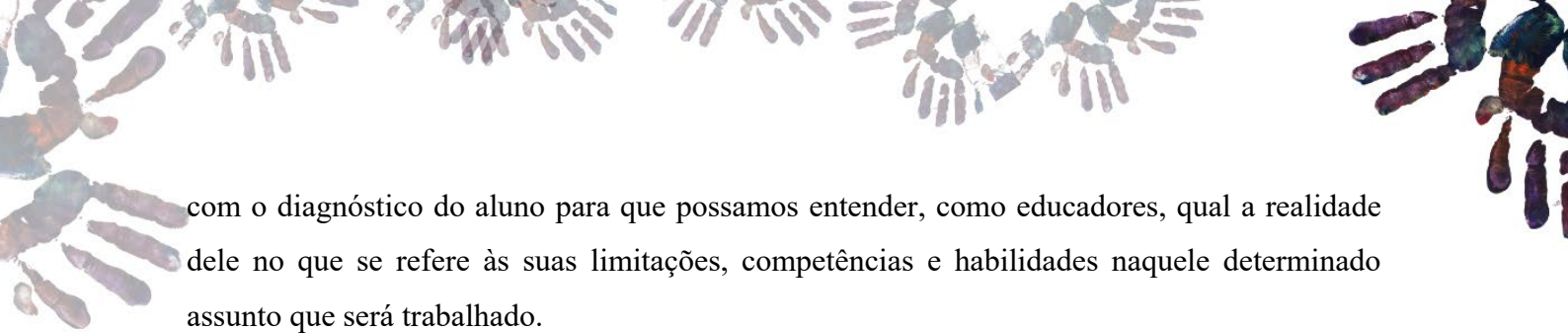
Inicialmente foi perguntado aos (às) professores (as) o que seria avaliar, na concepção deles; o(a) professor(a) A respondeu que avaliar “É medir, mensurar!”, e segundo Luckesi (2002, p. 84) “avaliar é diagnosticar a situação da aprendizagem, tendo em vista subsidiar a tomada de decisão para a melhoria da qualidade do desempenho do educando”. Logo, entendemos que o(a) professor(a) A (2020) não considera os outros aspectos que estão por trás da avaliação.

A avaliação deve ser mediadora, contínua e processual. Daí também ligamos a resposta desse mesmo professor e do(a) professor(a) B (2020) à pergunta 2, que questionava “na sua opinião, qual a importância da avaliação na construção do conhecimento dos alunos?”, que afirmaram, sucessivamente, concordando com o que nos trouxe Luckesi (2005): “Máxima, tendo em vista que é atracar do processo avaliativo que podemos compreender onde se está e pra onde se quer ir” e “Detectar seus pontos fortes e reforçá-los e orientar como melhorar seus pontos fracos”. Na fala desses dois docentes nota-se que entendem avaliação como um processo contínuo que vai guiar todo o processo de ensino-aprendizagem, como afirma Freitas (2017).

A avaliação é mediadora no sentido de “utilizar os instrumentos de avaliação como elementos de mediação na construção do conhecimento” (ROBSON, 2011, p. 105). Processual no sentido de que, ela não se restringe a exclusiva e unicamente a um exame avaliativo com perguntas e respostas objetivas no final da unidade, ela é contínua e processual durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Estando, justamente, de acordo com que foi apresentado pelo(a) professor(a) C (2020) no qual diz o seguinte: “Entendo ser um processo contínuo que acontece para que o professor perceba como estão os conteúdos assimilados pelos alunos, bem como analisar a metodologia e a didática do professor”. Portanto, o processo de avaliar também tem o papel, segundo André (2004), de acontecer uma autoavaliação no qual será possível compreender e melhorar a prática educativa.

Em contrapartida, o(a) Professor(a) D (2020) relatou o seguinte: “como o próprio nome diz AVALIAR é encontrar uma força de medir o quanto entendeu de um determinado assunto.” E sabemos, segundo o que já apresentado pelos autores acima, que o processo avaliativo ultrapassa as barreiras de aplicação de exames. O processo avaliativo tem início



com o diagnóstico do aluno para que possamos entender, como educadores, qual a realidade dele no que se refere às suas limitações, competências e habilidades naquele determinado assunto que será trabalhado.

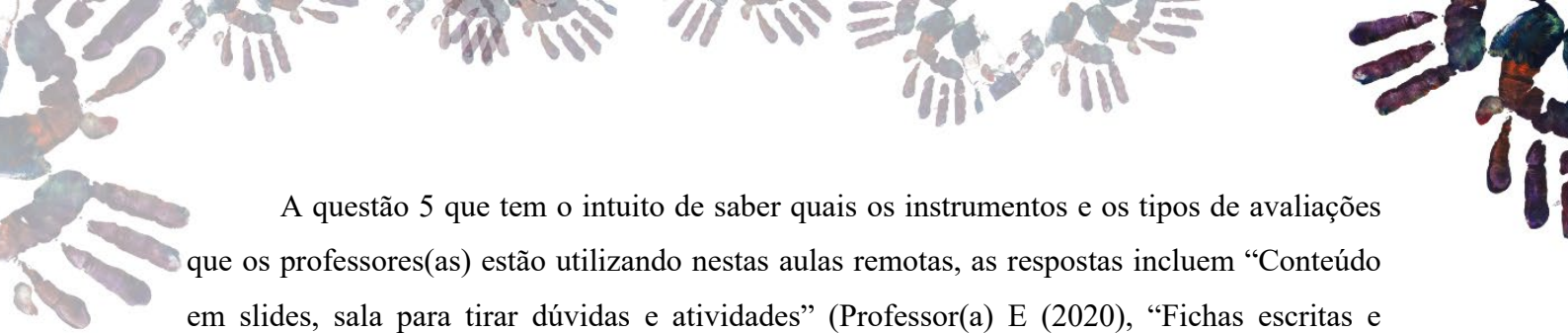
Nosso próximo questionamento referiu-se aos professores à realização, ou não, das aulas remotas neste período e como estariam gerenciando o processo avaliativo. O(a) Professor(a) A (2020) disse que sim, que estava sendo de maneira dialógica, assistida e escrita. No qual entendemos de dialógica como sendo uma relação professor-aluno de maneira ativa. Mas como realmente estaria sendo feito isso considerando que as aulas estão ocorrendo a distância?

O(A) Professor(a) B (2020) relata que para fazer as atividades avaliativas, têm utilizado uma plataforma digital chamada *Google Classroom*. Porém, observamos que não foi explicado, de fato, como estava sendo a avaliação. Se estava sendo feito um acompanhamento ativo a esses alunos. Se estavam sendo feitas correções após as atividades propostas, se estavam tirando dúvidas, não ficou muito claro, pelos professores, como estava acontecendo, de fato, a avaliação.

Segundo Freitas, Costa e Miranda (2014), diante do objetivo estabelecido pelo(a) professor(a), a avaliação formativa, que passa por um processo de construção, que é contínua, fornece a possibilidade de enxergar quais as dificuldades que seus alunos(as) apresentam ao decorrer da construção de sua aprendizagem.

O(A) professor(a) D (2020) em sua resposta à questão 4, onde foi questionado se a avaliação acontece de maneira satisfatória diante desse cenário, se posicionou afirmando que “Não. Poderíamos ter uma melhor aplicação avaliativa presencial, pois os alunos poderiam se colocar melhor e tirar dúvidas de forma coletiva.”. Entende-se que para esse professor(a) o fator presencial, onde o aluno(a) poderia se posicionar melhor, ajudaria para que a avaliação atingisse um de seus objetos segundo os autores citados, que seria perceber as dificuldades que o aluno(a) se depara durante o processo de aprendizagem.

Enquanto que o professor(a) A (2020), respondeu a mesma pergunta, afirmando que “Na verdade a avaliação hoje tem o formato de mensurar (medir) o saber e não saber o que foi aprendido.”, afirmação essa que vai de encontro ao posicionamento de Luckesi (2002, p. 85) onde ele conceitua que “Avaliação é diagnóstico que pode ser registrado em forma de nota, mas nota não é avaliação.”, nesse sentido, entendemos que ‘medir o saber’ é atribuir uma nota, e essa atribuição não significa avaliação.



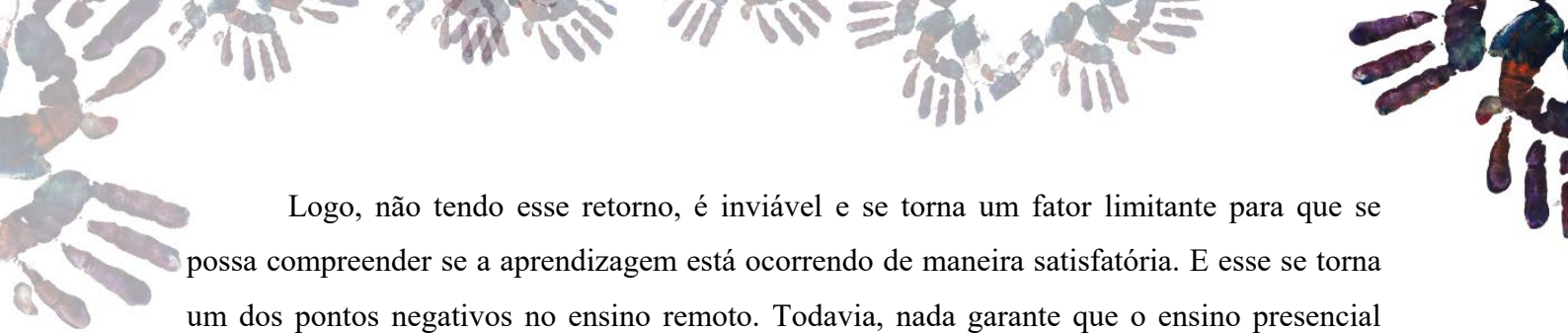
A questão 5 que tem o intuito de saber quais os instrumentos e os tipos de avaliações que os professores(as) estão utilizando nestas aulas remotas, as respostas incluem “Conteúdo em slides, sala para tirar dúvidas e atividades” (Professor(a) E (2020), “Fichas escritas e diálogo em rodas de conversas” (Professor(a) A (2020), assim como a resposta dada pelo(a) professor(a) C (2020) “Tipos: Diagnóstica, somativa, e formativa. Instrumentos: A interação efetiva do educando, atividades em grupo, prova dissertativa, prova objetiva...”.

Pela busca de variedade nos instrumentos e tipos de avaliações, fica evidente que os professores estão buscando o melhor caminho para que essa avaliação aconteça, estão buscando utilizar do que dispõe para fortalecer esse processo de avaliação, que está sendo também um processo de adaptação, tanto para alunos(as) como para professores(as).

Vale salientar nessa questão 5, a resposta do(a) professor(a) B (2020), na qual o mesmo afirma que o tipo de avaliação que se utiliza tem sido apenas a escrita. Esse mesmo professor, que também afirmou na questão 6, não estudou durante a graduação, a disciplina de avaliação da aprendizagem. Logo, podemos supor, que o mesmo não tem conhecimento dos diferentes instrumentos avaliativo além da escrita. Acreditamos que ele se referiu a provas ou atividades, por não ter cursado a disciplina de avaliação que possibilita o estudo de diversos meios de se fazer uma avaliação efetiva e eficaz.

Na questão 7 (Apêndice I) foi perguntado se os professores tinham facilidade quanto ao uso das plataformas digitais que estão sendo utilizadas para as aulas durante a pandemia, apenas o(a) professor(a) A afirmou ter a facilidade sem nenhum “porém”. Os sujeitos B (2020) e C (2020) afirmaram “algumas”, e D (2020) e E (2020) falaram da busca pelo aprendizado, por não haver tanta facilidade. O que nos leva também às respostas da questão seguinte.

A questão 8 tinha como objetivo entender quais estavam sendo as principais dificuldades, por parte dos(as) professores(as), durante a construção das diferentes avaliações da aprendizagem. E o(a) professor(a) A (2020) disse que a falta de *feedback* por parte dos alunos tem sido uma de suas dificuldades. Sabemos que é imprescindível que haja uma comunicação ativa entre professor e aluno, entre o que está sendo ensinado e o que está sendo aprendido. Que é, justamente o que MÉNDEZ (2002, p.39) nos diz que “A maneira como o sujeito aprende é mais importante que aquilo que aprende, porque facilita a aprendizagem e capacita o sujeito para continuar aprendendo permanentemente Conscientes do modo como o sujeito aprende, descobriremos a forma de ajudá-lo.”



Logo, não tendo esse retorno, é inviável e se torna um fator limitante para que se possa compreender se a aprendizagem está ocorrendo de maneira satisfatória. E esse se torna um dos pontos negativos no ensino remoto. Todavia, nada garante que o ensino presencial propicie, portanto, uma aprendizagem de boa qualidade, são diferentes fatores que podem tornar uma educação de qualidade.

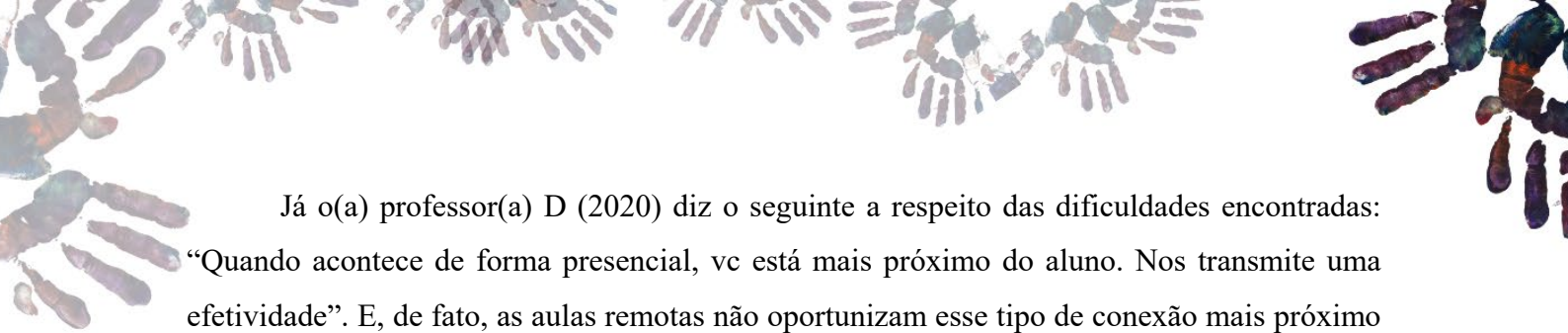
Em consonância com o professor supracitado, o(a) professor(a) B (2020) relata que fazer aulas ao vivo tem sido uma das suas dificuldades, por justamente, não saber se os alunos estão aprendendo, de fato. Se estão acompanhando o raciocínio do professor e, também, sabemos que a participação como agente ativo do aluno no processo de construção do conhecimento se torna um impedimento nesse tipo de ensino à distância.

Um outro fator que tem sido uma das objeções relatadas, o Professor C (2020) diz que “Lidar com as diferentes tecnologias. Não domino todas”. Apesar de vivemos sempre conectados, não estávamos habituados a utilizar a tecnologia ao nosso favor no que se refere-se à educação. Muitos professores nunca nem se quer utilizaram a internet para compor, de alguma maneira, o processo de ensino-aprendizagem.

Existem inúmeras plataformas que estão sendo utilizadas para tal demanda atual e tem ajudado muito a gestão dos conteúdos e atividades, porém, sabemos que uma parte desses profissionais não tiveram formação e nem oportunidade de conhecer esses novos meios de se relacionar com os alunos, enfatizamos, principalmente, os docentes que a muito tempo exercem a profissão.

De acordo com a CETIC TIC Educação 2019, 36% dos professores sentem falta de um apoio pedagógico, por parte das instituições de ensino, para o uso de computador e internet em atividades pedagógicas, neste caso nas aulas presenciais. No qual, essa experiência possibilita uma maior facilidade agora que estão ocorrendo as aulas remotas.

Apesar de sabermos que não houve nenhuma preparação antecipada para tal situação, planejar cursos específicos para os professores para uso de computador e internet seria muito importante, tendo em vista que estamos na era da tecnologia e quem não se habituar a realidade, ficam cada vez mais para trás na evolução humana e, conseqüentemente, na realização das atividades profissionais que, neste caso, seria as aulas remotas. E, segundo a CETIC TIC Educação 2019, conforme figura 2, 53% dos professores relatam essa ausência em investimento para preparação do corpo docente para o uso das tecnologias.



Já o(a) professor(a) D (2020) diz o seguinte a respeito das dificuldades encontradas: “Quando acontece de forma presencial, vc está mais próximo do aluno. Nos transmite uma efetividade”. E, de fato, as aulas remotas não oportunizam esse tipo de conexão mais próximo entre professor e aluno.

Percebemos o quanto os dados da pesquisa que foi citada sobre muitos alunos de escola públicas não possuírem computadores (quase 40%) se fazem presentes na realidade de Caruaru, fica evidente na resposta do professor B (2020) a pergunta 9, onde ele afirma que com relação ao que poderia ser feito para que haja uma aprendizagem significativa com as avaliações nessas aulas remotas, seria “Poder ter acesso a todos os alunos . Nem todos possuem celular ou computador . Nem internet.”.

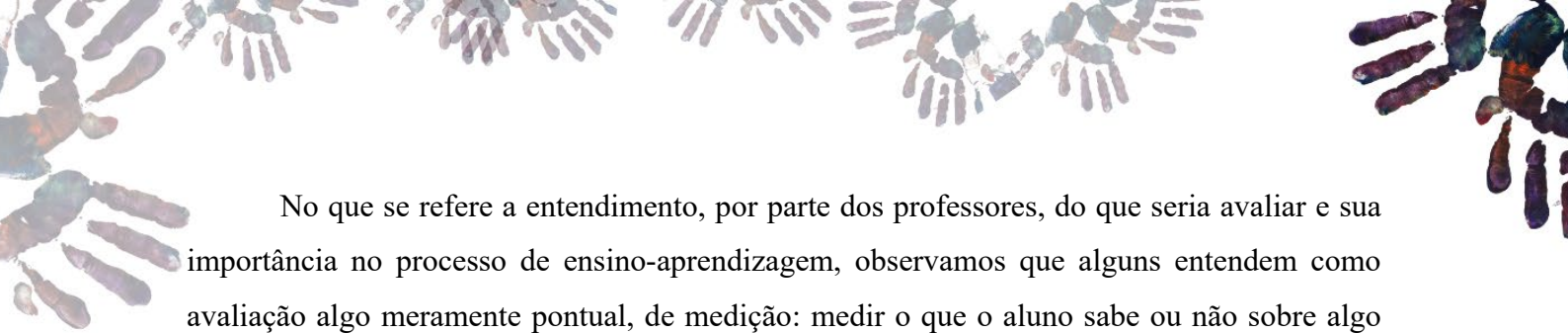
A dificuldade na utilização de algumas plataformas torna-se um barreira também para os professores(as) nesse processo de aprendizagem e avaliação, o(a) professor(a) C (2020) afirma a cerca da questão 9 que “É uma resposta difícil, mas alguns professores apresentam dificuldades em T.I não haver Net.”, o que é reforçado pelo(a) professor(a) B (2020) que opinar que “O que deveria ter sido feito era um pesquisa para entender as dificuldades dos alunos e professores”; é uma realidade nova para alunos e professores, que traz consigo muitas dificuldades.

Por fim, foi questionado se eles apoiam as aulas no formato remoto. 40% deles afirmou concordar, o professor(a) C (2020) diz ser mais um recurso didático, enquanto o professor(a) A (2020) afirma ser uma forma de não interromper o aprendizado neste momento de isolamento social. Essa foi a forma que as escolas e seus profissionais encontraram para que não houvesse um interrompimento nas atividades do ano letivo.

Entre os que afirmaram não concordar, a professor(a) B (2020) afirma “Não. Não fui capacitada para esse tipo de aula, me sinto insegura”. Essa afirmação vem de um déficit na formação de muitos professores que muitas vezes não trabalham o ensino a distância e até as tecnologias que podem ser usadas em sala de aula em sua graduação.

CONCLUSÃO

O objetivo do presente artigo foi o de compreender como estava ocorrendo o processo de avaliação, por parte dos docentes, na educação básica da rede estadual de Caruaru-PE. No qual as aulas estavam ocorrendo de forma remota através de plataformas digitais devido a pandemia do Covid-19 e as aulas presenciais foram suspensas. A análise das respostas obtidas nos permite fazer algumas considerações finais do que consideramos relevantes.



No que se refere a entendimento, por parte dos professores, do que seria avaliar e sua importância no processo de ensino-aprendizagem, observamos que alguns entendem como avaliação algo meramente pontual, de medição: medir o que o aluno sabe ou não sobre algo no qual está sendo ensinado. Contrapartida, outros entendem que a avaliação é um processo contínuo e que tem o papel de mediar o processo de ensino-aprendizagem, no qual é possível entender suas limitações e poder ajudá-los nesse quesito em questão.

Partindo para a compreensão do processo avaliativo pelas aulas remotas durante esse período de pandemia, observamos que estavam utilizando plataformas online, como o *Google Classroom*, até o mesmo *Whatsapp* e *E-mail* como uma maneira de enviar as atividades avaliativas, porém, não ficou claro como realmente, de fato, estavam acontecendo. Se eram aplicadas atividades, prova. Se eram escritas, com questões objetivas ou discursivas, ou mesmo através de apresentações online pelos alunos. Algo que não ficou claro nas respostas dos participantes da pesquisa.

Os participantes da pesquisa, relataram que tiveram dificuldades quanto ao uso das plataformas digitais por ser algo que, muitos deles, ainda não tiveram contato e como foi algo repentino, não obteve um momento de treinamento para poderem trabalhar melhor com essas ferramentas. Outro questionamento se deu pelo fato de não ocorrer um *Feedback* por parte dos alunos após as aulas e atividades colocadas e aplicadas online. Sabemos que, em aulas presenciais, é mais fácil ocorrer essa troca de experiências, dúvidas e questionamentos entre um professor-aluno. E, as aulas sendo a distância, essa relação acaba sendo afetada de alguma maneira.

Essas considerações nos evidenciam o quanto está sendo um processo complicado e complexo as aulas e avaliações estarem sendo realizadas de maneira remota. Por diversos motivos, nos quais apresentamos neste artigo. Nele, apresentamos o lado do professor diante dessa realidade, no que se remete as suas dificuldades, limitações e inquietações. Porém, sabemos que existe o lado do aluno, no qual, muitas vezes, não têm acesso à internet, vive em situações de vulnerabilidade, dentre diversos fatores.

Portanto, acreditamos ser de grande valia a extensão desta pesquisa no que se diz respeito ao sujeito aluno dessa equação. Essa pesquisa, no qual pode-se perceber, aponta a novas pesquisa no que se diz respeito à relação-professor aluno diante dessa realidade de pandemia, bem como a compreensão da aprendizagem por parte do aluno.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer: examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2004.

BRASIL. Ministério da educação. **PORTARIA Nº 544, DE 16 DE JUNHO DE 2020**. Brasília: Junho, 2020.

COVID-19: Diretora da OPAS pede ‘extrema cautela’ na transição para medidas de distanciamento social mais flexíveis. Disponível em: <paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6145:covid-19-diretora-da-opas-pede-extrema-cautela-na-transicao-para-medidas-de-distanciamento-social-mais-flexiveis&Itemid=812>. Acesso em: 17 de junho de 2020.

FREITAS, Luiz Carlos et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Editora Vozes Limitada, 2017.

Freitas, S. L.; Costa, M. G. N.; Miranda, F. A. **Avaliação Educacional: formas de uso na prática pedagógica**. Meta: Avaliação, v.6, n.16, p. 85-98, Rio de Janeiro, 2014.

Gil, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6º ed. São Paulo: Editora Atlas S.A. 2008.

Johns Hopking University (JHU). **Painel COVID-19 do Centro de Ciência e Engenharia de Sistemas (CSSE)**. Disponível em: <<https://www.arcgis.com/apps/opsdashboard/index.html#/bda7594740fd40299423467b48e9ecf6>>. Acesso em: 27 de jun. de 2020

Luckesi, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais**. EccoS Rev. Cient., UNINOVE, v.4, n.2, São Paulo, 2002.

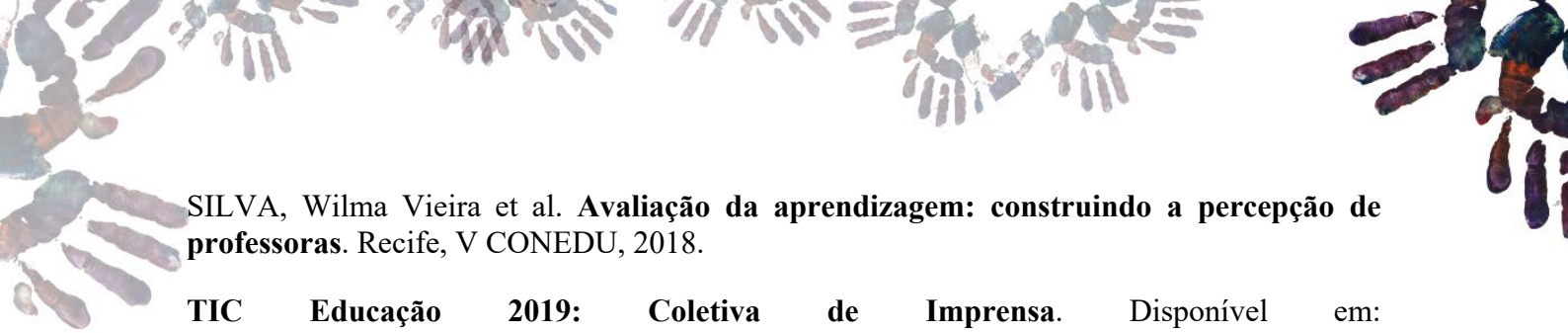
Moreira, H.; Caleffe, L. G. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. 2º ed. Rio de Janeiro: Lamparina. 2008.

Neto, A. L. G. C.; Aquino, J. L. F. **A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO UM ATO AMOROSO: o que o professor pratica?** Educação em Revista, v.25, n.02, p.223-240, Belo Horizonte, 2009.

Quase 40% dos alunos de escolas públicas não têm computador ou tablet em casa, aponta. Disponível em: <estudo<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/09/quase-40percent-dos-alunos-de-escolas-publicas-nao-tem-computador-ou-tablet-em-casa-aponta-estudo.ghtml>>. Acesso em: 17 de junho de 2020.

ROBSON, A. S. **Avaliação: instrumento de desenvolvimento pedagógico**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 100-109, v. 9.

SENHORAS, Eloi Martins. Coronavírus e Educação: Análise dos Impactos Assimétricos. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 5, p. 128-136, 2020.



SILVA, Wilma Vieira et al. **Avaliação da aprendizagem: construindo a percepção de professoras**. Recife, V CONEDU, 2018.

TIC Educação 2019: Coletiva de Imprensa. Disponível em: <https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2019_coletiva_imprensa.pdf>. Acesso em: 17 de junho de 2020.



CAPÍTULO 28

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NO CHÃO DA ESCOLA: A VIVÊNCIA DE PROJETOS INTERDISCIPLINARES COMO ALTERNATIVA AO TRADICIONALISMO DA SALA DE AULA

José Marcio de Oliveira Santana, Graduando em Pedagogia, UFPE
Maria Edna da Silva Pereira, Graduanda em Pedagogia, UFPE
Miky Wesley da Silva Santos, Graduando em Pedagogia, UFPE

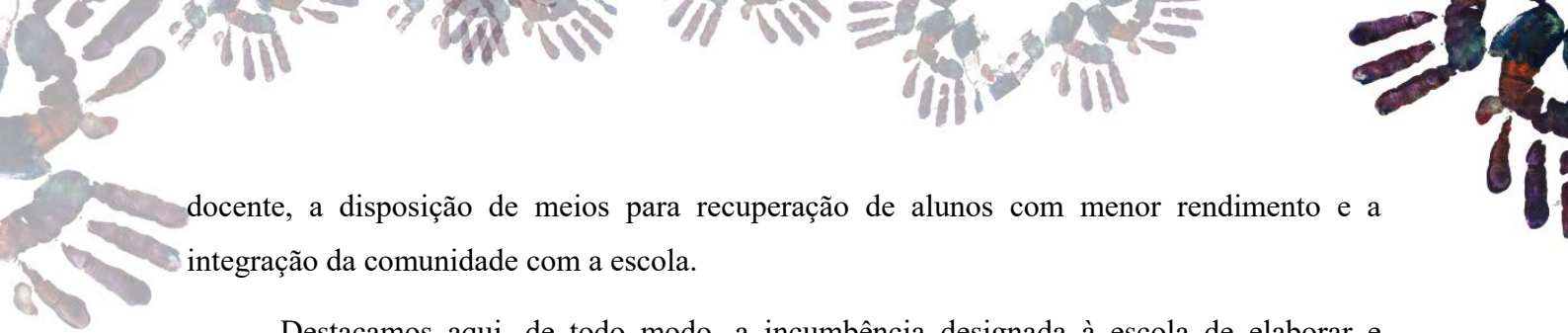
RESUMO

A pesquisa expressa por este capítulo é resultado das indagações construídas pelo componente curricular *Pesquisa e Prática Pedagógica 2*, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, discutindo primordialmente a importância do projeto político-pedagógico bem como a vivência de projetos no chão da escola e sua relevância no processo de ensino-aprendizagem a partir da interdisciplinaridade. Desse modo, estabelecendo como objetivo geral: compreender a vivência de projetos interdisciplinares como alternativa ao tradicionalismo da sala de aula; e como objetivos específicos: identificar a importância do projeto político-pedagógico no chão da escola; descrever a vivência de projetos interdisciplinares no contexto escolar. Para tal, utilizamos como percurso metodológico a observação estruturada junta de um armazenamento de registros, questionários, análise documental e, posteriormente, a análise de dados. Com o estudo, pudemos contemplar a importância apresentada pela adoção de metodologias ativas, representando um caráter reflexivo-emancipatório aos sujeitos da educação, como pôde ser visto com a observação dos projetos: Semana do índio; Semana da Mulher; O Fantástico Mundo do Conhecimento.

Palavras-chave: Projeto político-pedagógico; Interdisciplinaridade; Protagonismo.

INTRODUÇÃO

O atual modelo de organização da educação preza pela hierarquia do poder, sendo a escola o ambiente mais micro possível, se considerarmos, por exemplo, a Secretaria de Educação, o Conselho Nacional da Educação, entre muitos outros âmbitos. Poderíamos considerar, dada essa afirmação, pois, que a escola nenhuma autonomia tem, porém esta seria uma afirmação equivocada e errônea. No artigo 12, da Lei nº n. 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, Brasil (1996) incumbe às instituições de ensino a elaboração e execução da sua própria proposta pedagógica, além da administração de pessoal e finanças, assecuração do cumprimento dos dias letivos e do plano de trabalho de cada



docente, a disposição de meios para recuperação de alunos com menor rendimento e a integração da comunidade com a escola.

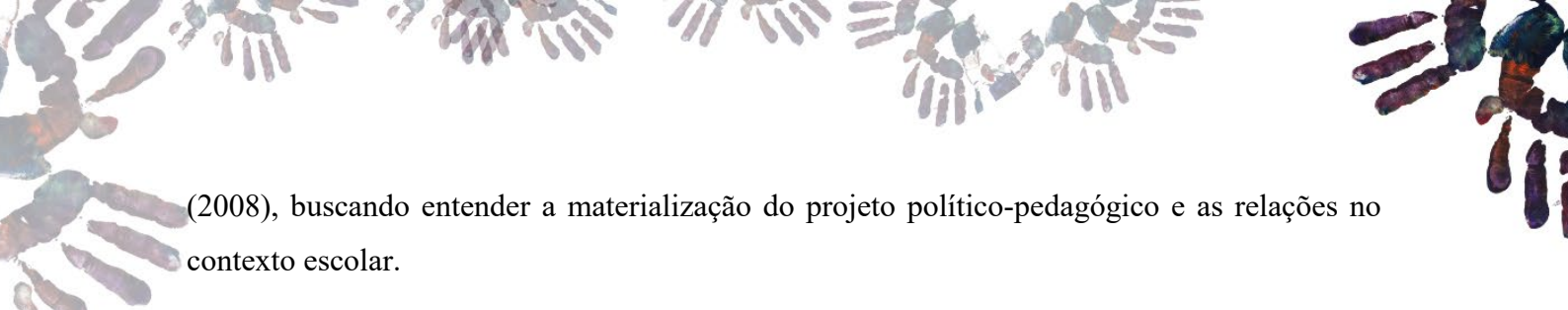
Destacamos aqui, de todo modo, a incumbência designada à escola de elaborar e executar sua proposta pedagógica, pois enxergamos este como um dos grandes passos rumo ao exercício de poder protagonizado pelas instituições de ensino que se encontram na esfera mais micro da educação, porém o mais importante, sendo, conseqüentemente, um dos grandes passos rumo à autonomia. É com essa autonomia, portanto, que a escola pode romper com a lógica escolar que paira sobre a educação nos dias atuais, de grade curricular, onde os conteúdos e disciplinas têm de ser apartados, trabalhos desconectados da realidade do alunado, onde o docente é detentor de todo o conhecimento em sala de aula, entre muitos outros aspectos.

É nessa perspectiva de rompimento com a atual lógica escolar que destacamos a adoção de projetos interdisciplinares, como poderá ser visto ao decorrer desse capítulo. Tendo como questão central do estudo que originou esse texto que você agora lê: como a vivência de projetos interdisciplinares na escola pode servir de alternativa ao tradicionalismo da sala de aula?; temos, como objetivo geral: compreender a vivência de projetos interdisciplinares como alternativa ao tradicionalismo da sala de aula; e como objetivos específicos: identificar a importância do projeto político-pedagógico no chão da escola; descrever a vivência de projetos interdisciplinares no contexto escolar.

De modo a responder à questão central do estudo, juntamente com os objetivos, adentramos em uma escola de referência em Ensino Médio do município de Altinho, no Agreste Pernambucano, adotando como sujeitos da pesquisa a gestão, professores, alunos e demais funcionários que compunham o corpo social da instituição em questão e, também, utilizando os seguintes procedimentos de coleta de dados:

Utilizamos da análise documental pois, como discorre André (1995), os documentos são usados a fim de contextualizar o aspecto estudado e evidenciar dados mais intensos, compreendendo-os como fotografias, fontes escritas e não-escritas, como afirma Bell (2008), o que nos possibilitou a análise de redes sociais da instituição, vindo a comprovar a materialização dos aspectos presentes no projeto político-pedagógico da escola estudada.

Foi aplicado também o questionário fundamentado em Günther (2003) com os professores, com o intuito de saber mais sobre o projeto político-pedagógico vigente na escola, além da observação estruturada com armazenamento de dados fundamentado em Bell



(2008), buscando entender a materialização do projeto político-pedagógico e as relações no contexto escolar.

Esse questionário foi encaminhado para 15 professores, estes atuando nas áreas de linguagem, ciências naturais e exatas, e ciências humanas, sendo identificados nesse estudo por nomes fictícios, dados por eles mesmos. No entanto, os 15 professores não foram evidenciados nesse capítulo, pois houve consonância de ideias entre eles. O questionário foi dividido em 10 questões acerca do perfil profissional e 15 questões que visavam compreender aspectos voltados ao projeto político-pedagógico e às práticas de interdisciplinaridade, se referindo ao processo de ensino-aprendizagem.

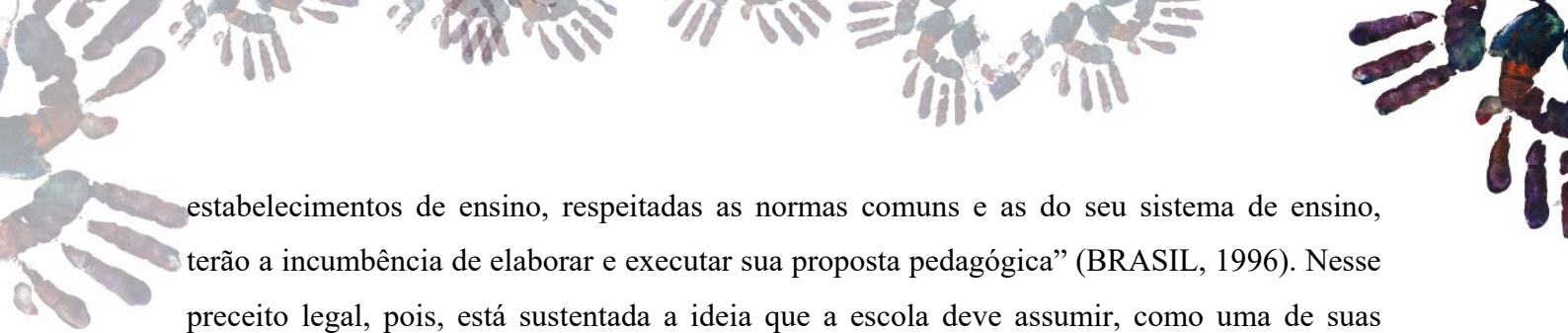
Com o término dos procedimentos de coleta de dados, a análise das informações coletadas foi baseada em Franco (2008) e Minayo (2006), adotando o procedimento de eleger dados por temáticas comuns e, assim, proporcionar resistência e relevância aos dados.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E INTERDISCIPLINARIDADE: SIGNIFICADOS E CONCEPÇÕES TEÓRICAS

O delineamento e a explicitação de fatores acerca do projeto político-pedagógico nos possibilitam destacar a educação a partir da contribuição do educador e filósofo brasileiro Paulo Freire. Numa revisitação às obras do educador, Vasconcelos e Brito (2014, p. 83) destacam que a educação “é, antes de mais nada, um ato de amor e coragem, que está embasada no diálogo, na discussão e no debate”. No entanto, a partir dos últimos meios citados, observa-se que o planejamento educacional, econômico e social sempre esteve historicamente intrínseco, isto é, a educação foi constituída para o desenvolvimento econômico, não contribuindo para sua função de colaboração para a população.

Neste sentido, no tocante à organização da educação, a Constituição da República do Brasil de 1988 demarca em sua composição grandes avanços em relação à história da educação brasileira, mas apenas recentemente as reflexões sobre esse tema pareçam ter se transformado em ações práticas. Diante das possibilidades construídas a partir da Constituição Federal, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, aprovada pelo Congresso Nacional em 17 de dezembro de 1996, apresenta outros avanços à educação básica brasileira.

Diante disso, a abordagem acerca do projeto político-pedagógica é enfatizada em lei, estabelecendo uma prescrição legal de confiar à escola a responsabilidade de elaborar, executar e avaliar seu projeto pedagógico. Em seu artigo 12, inciso I, a LDB aponta que “os



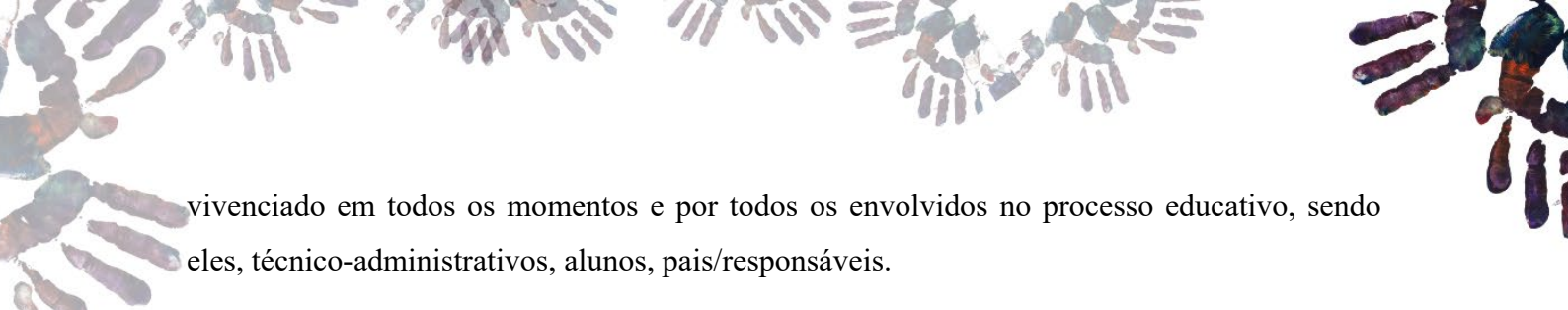
estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996). Nesse preceito legal, pois, está sustentada a ideia que a escola deve assumir, como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa.

Nesse sentido, o projeto político-pedagógico tem como finalidade o trabalho educativo das instituições de ensino, tendo o propósito de buscar inovações e mudanças que possibilitem ao contexto escolar a formação e construção do conhecimento em sala de aula, mobilizando os variados atores da instituição a fim de atingir a educação. Dessa forma, Silva (2003), uma das pioneiras em pesquisa e escrita acerca de tal temática, prevê que o projeto-político pedagógico é um documento teórico-prático, tendo de ser elaborado coletivamente, pois aglutina fundamentos societários, além de qualificar as funções sociais e históricas que são responsabilidade da escola.

Mediante essas concepções, Veiga (2004) ainda enfatiza que, ao se constituir em um processo participativo de decisões, o projeto político-pedagógico preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, desconstruindo o mando pessoal, e assim, permitindo relações horizontais ao interior da escola. Dessa forma, Veiga (1995, p. 14) ainda destaca que “a principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, fundada na reflexão coletiva”.

Desse modo, Veiga (1995; 2004) contribui para com a reflexão que o projeto político-pedagógico se volta ao trabalho pedagógico da escola, plano de trabalho, atividades pedagógicas e administrativas. No sentido de que os processos de aprendizagem são condicionantes de ações sociais, culturais e políticas, sendo essas indissociáveis do processo de ensino-aprendizagem, conseqüentemente dá-se a importância em estabelecê-las no projeto político-pedagógico.

Neste sentido, o projeto político-pedagógico, de acordo com Santiago (1997), é a aproximação do que se pensa sobre a educação, os conteúdos do ensino, sobre o aluno com a prática pedagógica que se realiza nas escolas, bem como a relação entre o que se pensa ser a tarefa da instituição escola e trabalho que se desenvolve na escola. Com isso, o mesmo deve ser construído de acordo com a realidade da instituição escolar, e assim, também sendo



vivenciado em todos os momentos e por todos os envolvidos no processo educativo, sendo eles, técnico-administrativos, alunos, pais/responsáveis.

Ademais, ao contexto de ensino-aprendizagem, um dos principais elementos constituintes do projeto político-pedagógico é o currículo, no qual apresentam-se projeções, objetivos e diretrizes para o processo de ensino. Desse modo, o currículo é o que define o que se ensina, como se ensina e o que se aprende, desde concepções técnicas até políticas, sendo o professor o principal mediador da proposta pedagógica. Para com isso, Veiga (1995) aponta que:

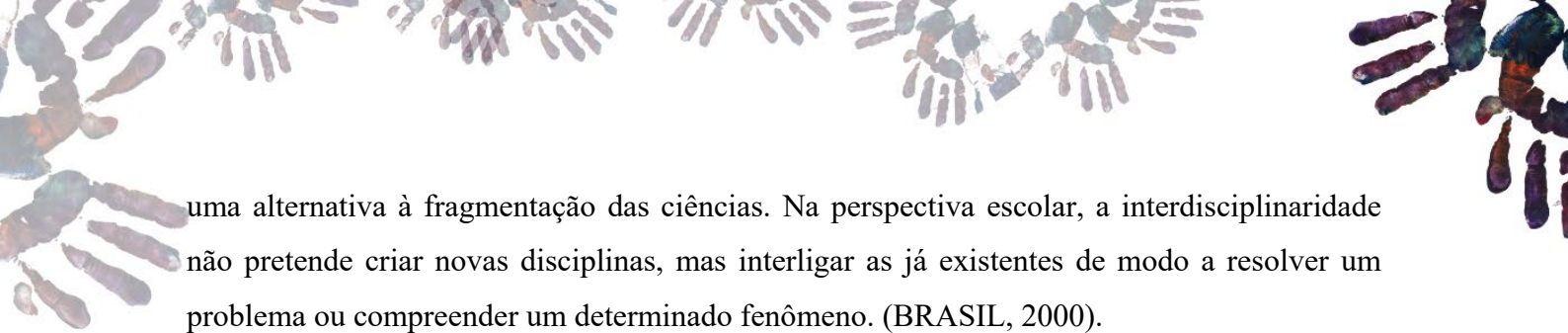
Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. Neste sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar. (Ibidem, 1995, p. 26-27)

Portanto, o projeto político-pedagógico é o direcionador das práticas educativas de ensino que se revelarão em aprendizagem. É a partir das palavras de Freire (1992, p. 155) que entendemos que “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”, e assim, definimos o projeto político-pedagógico, constituído de objetivos, ações e reformulações, e o principal, o sonho de colaborar para formação de cidadãos íntegros.

Neste sentido, o ambiente escolar é responsável pela construção e reconstrução do conhecimento e, desse modo, é imprescindível que este esteja em constante renovação, de modo a acompanhar as transformações do mundo e do âmbito educacional, propondo um projeto educativo cada vez mais atualizado e contextualizado.

Atentos à essa necessidade, muito se discute acerca da utilização da metodologia de projetos em resposta aos modelos enrijecidos de tradicionalismo, tendo em vista que há grandes chances de melhoras nos índices de aprendizagem e desempenho por meio destes. Projetos são, pois, “um plano de realização de algo, que demanda um planejamento para definir o caminho e as estratégias a serem seguidas” (CEDAC, 2016, p. 5). Estes exigem, portanto, comprometimento para com a execução, planejamento e inovações, cabendo ao docente estar em constante análise de seu desenvolvimento, de modo a atingir aquilo que se espera.

Mediante a isso, enfatiza-se a necessidade da integração entre os conhecimentos e, embora não haja uma definição consensual sobre a interdisciplinaridade, esta revela-se como



uma alternativa à fragmentação das ciências. Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não pretende criar novas disciplinas, mas interligar as já existentes de modo a resolver um problema ou compreender um determinado fenômeno. (BRASIL, 2000).

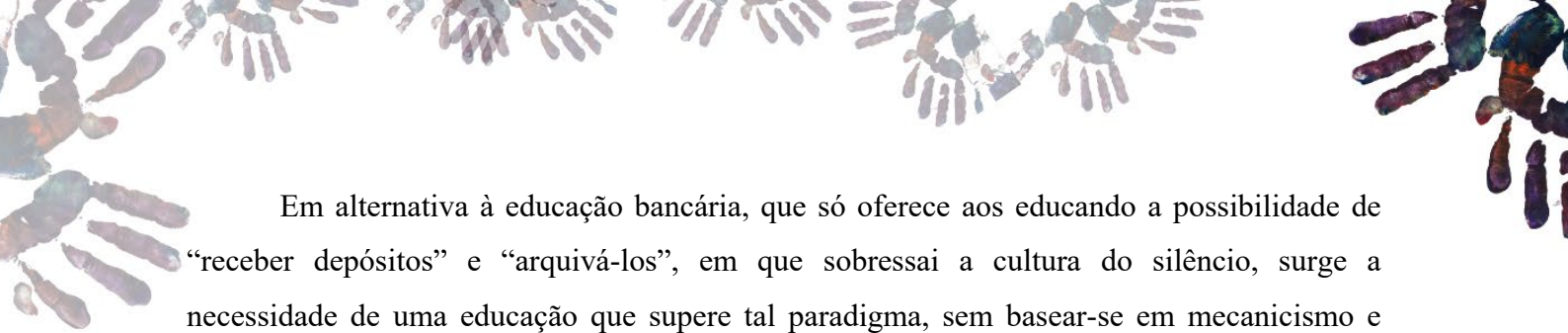
Apoiados nessa perspectiva, compreendemos que a interdisciplinaridade e, sobretudo, o trabalho com projetos interdisciplinares, promove o aperfeiçoamento de muitas competências que favorecem o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o trabalho com projetos interdisciplinares constitui-se como uma alternativa para inovação de métodos, organizando o ato educativo, favorecendo o processo formativo, ultrapassando a sistematização e fragmentação de conteúdo das disciplinas. Assim:

A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento de informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitam aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação precedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. (HERNANDEZ; VENTURA, 1998, p. 61)

Seguindo a perspectiva destacada pelos autores, apontamos que a aprendizagem não se concretiza isoladamente, mas em constante conexão com outros campos de conhecimento e, sobretudo, com a própria realidade do educando, sendo de fato um diálogo entre conhecimento e representação do real. Tendo em vista a complexidade da realidade, esta não pode ser compreendida de modo fragmentado e, por isso, “[...] ao buscar-se uma visão integradora de fenômenos e processos, a interdisciplinaridade mostra-se uma das principais estratégias para transpor as fronteiras das ciências em busca da articulação entre os saberes” (ELALI; PELUSO; 2001, p. 227 *apud* SAMPAIO, 2015, p. 29).

Imersos nesse contexto, Freire (1993) alerta sobre o caráter muitas vezes dissertador e narrador das relações estabelecidas no interior da escola, entre educador e educando, que reflete muitas realidades de metodologias extremamente rígidas e tradicionais, em que o educador recebe a função de “encher” seus educandos de conteúdos, que por sua vez, estão desvinculados entre si e com o mundo em sua totalidade. Concordamos com a perspectiva de que a realidade não é estática, nem compartimentada, daí a necessidade da integração, de modo a instigar a construção de novos conhecimentos, sem dissociar-se do campo experiencial do educando.

Enquanto a concepção “bancária” [...] o educador vai “enchendo” os educandos de falso saber, que são conteúdos impostos; na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhe aparece, em suas relações com eles não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo. (FREIRE, 1993, p. 71)



Em alternativa à educação bancária, que só oferece aos educando a possibilidade de “receber depósitos” e “arquivá-los”, em que sobressai a cultura do silêncio, surge a necessidade de uma educação que supere tal paradigma, sem basear-se em mecanicismo e fragmentação, sem depósitos, mas uma problematização em relação ao mundo, que incite a constante reflexão e possibilite a compreensão da riqueza da realidade e os aproxime de uma formação cidadã qualificada e integral.


A utilização dos projetos é um recurso pertinente para desenvolver uma educação problematizadora, pautada em temas geradores que superem essa fragmentação do saber, propiciando, assim, o processo dialético de aprendizagem, que se funda no debate e comunicação, além da participação coletiva, para que possam se educar em comunhão, mediatizados com o mundo (FREIRE, 1993). Dessa maneira, por meio do diálogo entre as ciências, amplia-se o conhecimento e olhar crítico perante a realidade, pois haverá a transversalidade entre saberes novos e aqueles já adquiridos, além de enriquecer as relações coletivas.

Embora a perspectiva interdisciplinar seja um desafio, é de fundamental importância que o educador se permita ser interdisciplinar, apesar de ser uma prática não-habitual em seu cotidiano e que possa despertar insegurança, além de exigir mais dedicação e tempo. Ademais, para o agir integrado, é essencial que haja interação, responsabilidade e comprometimento individual e coletivo.

Todo conhecimento é socialmente comprometido e não há conhecimento que possa ser aprendido recriado se não se parte das preocupações que as pessoas detêm. O distanciamento entre os conteúdos programáticos e a experiência dos alunos certamente responde pelo desinteresse e até mesmo pela deserção que constatamos em nossas escolas. (BRASIL, 2000, p. 22)

Sendo assim, a escola deve possibilitar a coletividade e o protagonismo dos jovens, tornando-o autor principal de seu processo de ensino-aprendizagem, explorando sua criatividade e sendo ativo, além da aproximação dos conteúdos de ensino com as vivências cotidianas, de modo a propiciar ao educando uma aprendizagem mais significativa, tendo relação com o mundo.

Portanto, o trabalho com projetos implica romper com hábitos e com o tradicionalismo de aulas apenas expositivas, estando sempre aberto à inovação e renovação, pois a pedagogia de projetos vem justamente redefinir as interações escolar para fundamentalmente vivas e reais em sua complexidade, de forma que aproxime o educando do conteúdo explicitado, permitindo que o mesmo construa seu conhecimento com autonomia e motivação.



UM OLHAR AO CAMPO DE ESTUDO: PROJETOS INTERIDISCIPLINARES E SUA VIVÊNCIA COMO RUPTURA AO TRADICIONALISMO DA SALA DE AULA

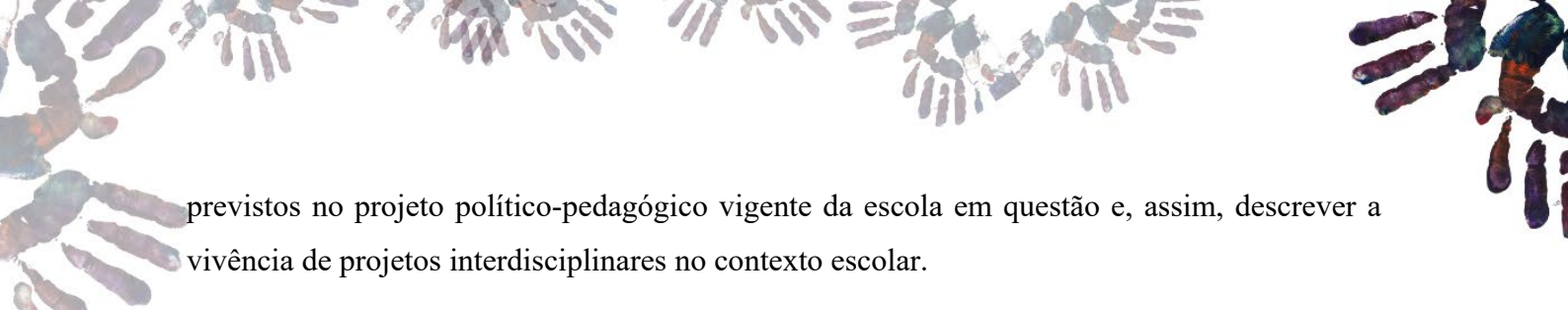
O projeto político-pedagógico, conforme Libâneo; Oliveira; Toschi (2003), é um documento que reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, visando que o processo de escolarização atenda todos os alunos. Mediante a isto, observa-se a importância do projeto político-pedagógico no contexto escolar, havendo uma articulação e integração entre os diversos âmbitos que o constituem. Para tanto, por meio dos questionários que foram encaminhados aos professores a fim de identificar a importância do projeto político-pedagógico no chão da escola, evidenciou-se que:

“A importância do projeto político-pedagógico perpassa pela necessidade de estabelecer as diretrizes a serem almejadas pelo corpo docente e discente da escola, junto com a comunidade” (PEDRO, Questionário, 2019) e que este é [...] um instrumento de melhoria de qualidade da escola. É nele que estão inseridas as metas, os objetivos, ou seja, as finalidades de um processo educativo. Para isso, é de extrema importância que ele seja construído coletivamente” (JANDUY, Questionário, 2019).

Assim, é notória a importância que se concede ao documento a partir dos professores, visto que o mesmo é norteador das ações da instituição escolar. Dessa maneira, é importante uma participação coletiva em sua construção e efetivação, para que o mesmo atenda às diferentes necessidades presentes no âmbito educativo, não apenas voltando-se à gestão, mas sim à toda comunidade escolar.

Os dados acima ressaltam a vivência do projeto político-pedagógico na escola estudada assim como apresenta Veiga (2003), constituído de forma coletiva e continuada, reconhecendo as especificidades dos indivíduos que compõem o corpo social da instituição. Mediante a elaboração do projeto político-pedagógico, é necessário que sua materialização seja concretizada no ambiente escolar como garantia do processo educativo, pois compõe as particularidades dos constituintes da instituição, atingindo-a de forma global.

Neste sentido, Veiga (2003) destaca que a organização das atividades-fim e meio da instituição educativa por meio do projeto político-pedagógico sob a ótica da inovação emancipatória e edificante traz consigo a possibilidade de união e separação de alunos, professores, servidores técnico-administrativos de acordo com as necessidades do processo. Durante as observações, pudemos constatar a materialização de propostas e projetos que estão



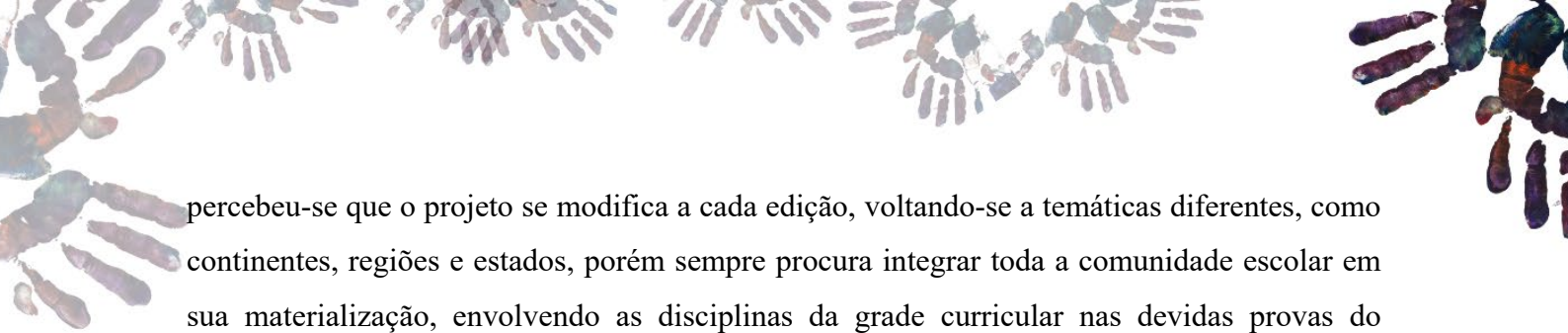
previstos no projeto político-pedagógico vigente da escola em questão e, assim, descrever a vivência de projetos interdisciplinares no contexto escolar.

Dessa maneira, como destaca Araújo e Freitas (2018), quando a escola constrói, concretiza e avalia sua proposta pedagógica coletivamente, envolvendo todos os participantes do processo, proporciona a gestão democrática na escola pública que, com qualidade social, contribui para a emancipação do ser humano. Uma boa proposta no sentido de desenvolver a prática reflexiva e, posteriormente, emancipar o ser humano, são os projetos interdisciplinares, pois estes possibilitam a transversalidade entre conhecimentos variados, aproximação com a realidade e interação, assim como a participação do educando como sujeito ativo em sua aprendizagem.

Dos projetos acontecidos na escola estudada, pudemos vivenciar alguns deles, como a Semana do índio. “Mediada pelos professores de História e Direitos Humanos, teve início o diálogo do povo Xucuru de Orubá, do município de Pesqueira, localizado em Pernambuco. O líder dos povos delineou sua história e cultura, explicando rituais, pinturas e objetos” (DIÁRIO DE CAMPO, 24 abr. 2019). A visita do povo indígena causou uma enorme surpresa no alunado, pois o líder afirma ter graduação em filosofia, além de dizer que utiliza meios tecnológicos, como celular e internet. Podemos afirmar, pois, que essa visita rompeu com o paradigma que até então pairava sobre o alunado, que os povos indígenas são atrasados, vivendo totalmente apartados da sociedade moderna, não sendo por ela influenciados e, infelizmente, o ensino tradicional, pautado em livros didáticos, contribui para o fortalecimento desse paradigma.

Outro momento que pudemos vivenciar foi a Semana da Mulher, mais especificamente uma palestra de combate ao feminicídio. Essa palestra “[...] contou com advogadas, policiais, assistentes sociais e a equipe Amigos do Bem, que realiza ações por todo o município de Altinho” (DIÁRIO DE CAMPO, 27 mar. 2019). Durante a palestra, pudemos notar como esta promoveu uma formação reflexiva em que dela participou, destacando a extrema participação do alunado no momento das perguntas aos palestrantes, nos saltando aos olhos a participação dos homens, num nível quase equiparável ao nível de participação das mulheres, o que para nós é extremamente importante, pois consideramos que a conscientização sobre esse assunto tem de atingir não somente o público feminino, mas também o público masculino.

O Fantástico Mundo do Conhecimento, por sua vez, foi o projeto interdisciplinar que mais se destacou durante o estudo na escola em questão. Durante a análise documental,



percebeu-se que o projeto se modifica a cada edição, voltando-se a temáticas diferentes, como continentes, regiões e estados, porém sempre procura integrar toda a comunidade escolar em sua materialização, envolvendo as disciplinas da grade curricular nas devidas provas do projeto, que acontece na modalidade de gincana.

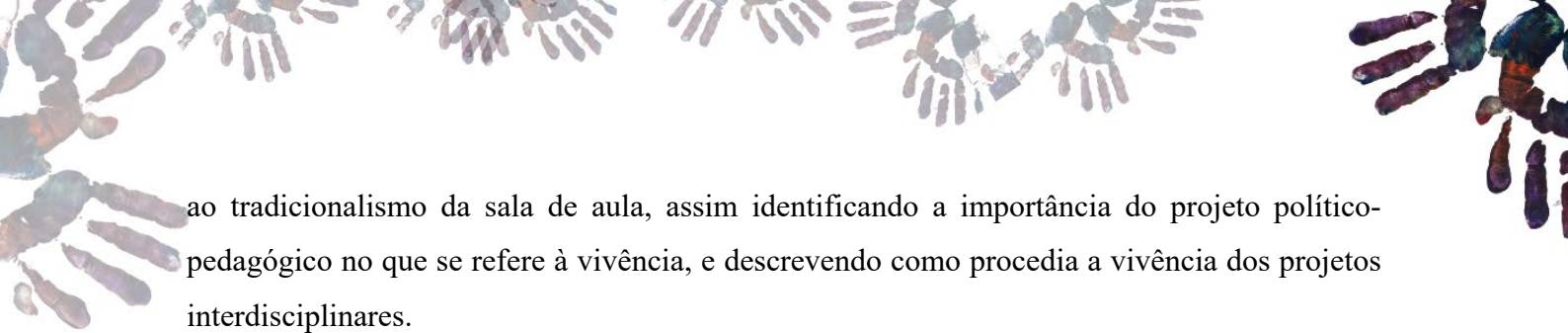
Em conversa informal com os sujeitos da pesquisa, pudemos constatar que este projeto teve início com o chamado “O Fantástico Mundo da Matemática”, porém este só envolvia uma disciplina. No ano seguinte, surgiu a necessidade de ampliação para todas as outras disciplinas da grade curricular e, a partir disso, elenca-se uma temática principal e atrelam-se a esta os aspectos das mais variadas disciplinas. Por se tratar de uma gincana, os alunos não focavam na questão da nota, como muito se vê, mas no objetivo de ser vivenciada a temática elencada, apresentando-a. Um ponto que se sobressai, de todo modo, é a inserção de uma prova de Libras, pois nesta escola é comum a presença de alunos com deficiência auditivas, gerando um respeito dos colegas para com eles e uma inclusão, de modo geral, no contexto escolar.

O desenvolvimento de projetos, como evidenciado por Nogueira (2001) *apud* Sampaio (2015), destaca a necessidade que se tenha a interação entre os conhecimentos, havendo a necessidade de construir como aspecto do cotidiano. Ademais, é fundamental que na área da educação se constituam ações interdisciplinares no sentido de contribuição para a formação do alunado.

Fica evidente, pois, quanto o projeto político-pedagógico é importante para nortear as ações pedagógicas ou não do âmbito escolar e quão essenciais são suas propostas curriculares, atendendo às necessidades da comunidade e dos participantes do corpo social da escola e do sujeito principal do processo de ensino-aprendizagem: o aluno. A escola, pois, deve possibilitar a coletividade e protagonismo do alunado, atrelando cotidiano ao currículo, o que os projetos interdisciplinares proporcionam, rompendo com o tradicionalismo na sala de aula e a educação bancária, possibilitando a inovação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a importância do projeto político-pedagógico, sendo o mesmo, a partir das leituras realizadas antes e ao decorrer deste estudo, o documento que norteia as ações pedagógicas no âmbito educativo, além do sustentáculo para elaborações de propostas pedagógicas as quais abarquem as reais necessidades do contexto escolar, nos propusemos a entender como a vivência de projetos interdisciplinares na escola podem servir de alternativa



ao tradicionalismo da sala de aula, assim identificando a importância do projeto político-pedagógico no que se refere à vivência, e descrevendo como procedia a vivência dos projetos interdisciplinares.

Nesse sentido, notou-se a importância atribuída pelos docentes a esse documento, tendo em vista sua influência para o funcionamento da lógica escolar, visto que traça todos os objetivos e ações que serão realizadas no projeto educativo. Além disso, é ressaltada a necessidade de constante reconstrução e participação de toda a comunidade na elaboração do documento, pois este deve atender às especificidades da comunidade escolar.

Em relação às vivências de projetos interdisciplinares, notou-se que a instituição de estudo adota algumas práticas de interdisciplinaridade por meio de projetos que permitem a integração dos saberes, participação, interação e, conseqüentemente, uma aprendizagem significativa, atrelada ao campo experiencial do aluno, permitindo-o uma formação mais ampla e reflexiva.

Desse modo, pode-se concluir diante do contexto apresentado que a vivência de projetos propõe implicações que vêm a romper com uma educação tradicional que tem como epicentro a sala de aula, possibilitando a inovação, bem como as evidências retratadas nas diretrizes do projeto político-pedagógico e, assim, permitindo ao alunado motivação, interação ao currículo e participação no seu próprio ato educativo. Com isso, inferiu-se a importância da coletividade e o protagonismo do seu alunado, atrelando o conteúdo do componente curricular à vivência cotidiana e à autonomia.

BIBLIOGRAFIA

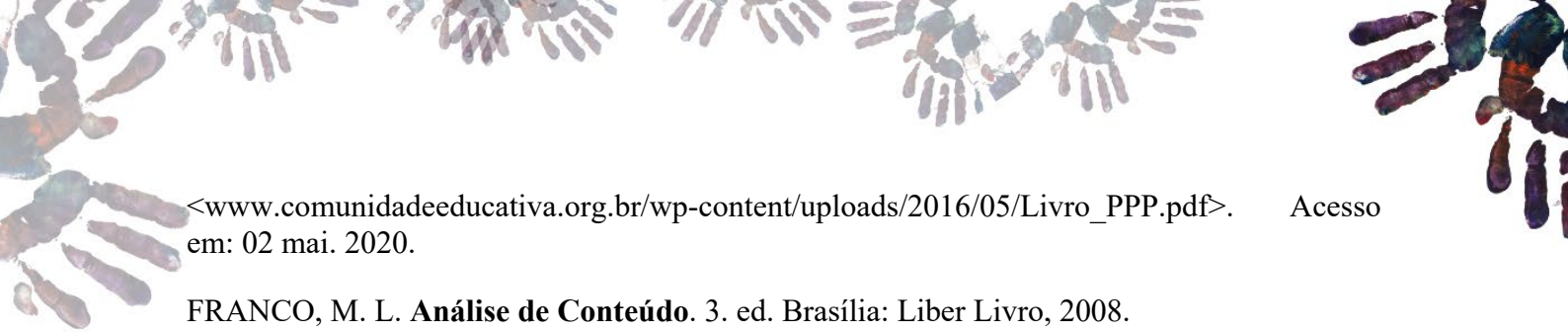
ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 1995.

BELL, J. **Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília: DF. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2020.

CEDAC. **Projeto Político Pedagógico: orientações para o gestor escolar entender, criar e revisar o PPP**. São Paulo: Moderna, 2016. Disponível em:



<www.comunidadeeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Livro_PPP.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2020.

FRANCO, M. L. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993

GÜNTHER, H. **Como elaborar um questionário**. Universidade de Brasília: UnB, 2003.

HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2006.

SAMPAIO, C. F. **Projetos Interdisciplinares: Concepções e Práticas de Docentes do Ensino Médio**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2015. Disponível em: <www.univates.br/bdu/bitstream/10737/1055/1/2015ClautonFonsecaSampaio.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2020.

SILVA, M. A. **Do projeto político-pedagógico do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira**. Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a03v2361.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2020.

VASCONCELOS, M. L. M. C.; BRITO, R. H. P. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VEIGA, I. P. **Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VEIGA, I. P. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma ação regulatória ou emancipatória?** Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2020.



CAPÍTULO 29

O USO DO SIMULADOR “*PROPRIEDADES DOS GASES*” COMO AUXILIADOR PARA A COMPREENSÃO DO CONTEÚDO ESTUDO DOS GASES

Selena Pedro da Silva, Curso FIC Ead no Campus avançado Natal-Zona Leste, Licenciatura em Química - IFRN

Suely de Oliveira Sousa, Curso FIC EaD no campus avançado Natal-Zona Leste, Licenciatura em Química- IFRN

Mikel Nilcilândio de Sena, Pós-graduando em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância, Graduado em Licenciatura Plena em Química - IFRN

Francisco Suelânio Alves da Silva, Licenciatura em Química - IFRN

Bruno Castro Barbalho, Professor do IFRN - Campus São Paulo do Potengi

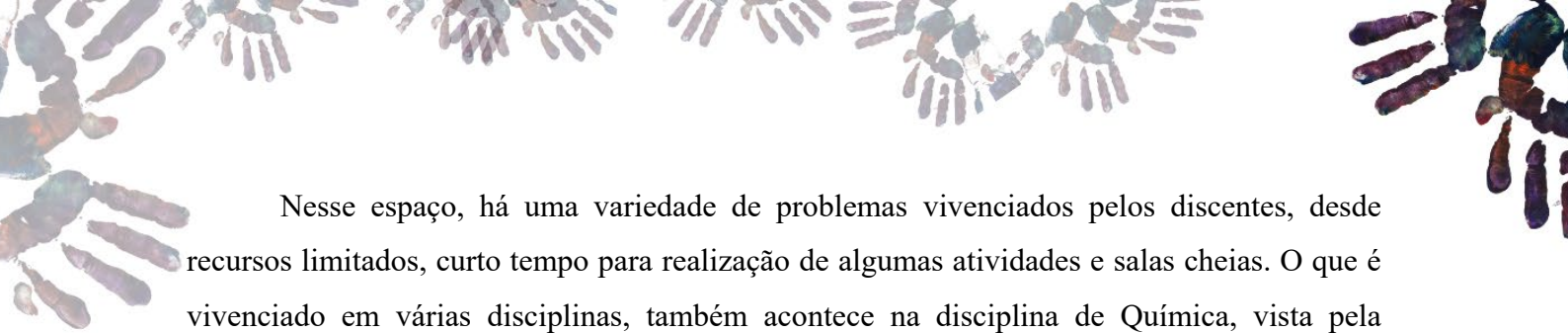
RESUMO

A falta de motivação e interesse por parte dos alunos na disciplina de Química, chama a atenção. O que se faz necessário um olhar específico sobre a interdisciplinaridade e a necessidade de mudanças nas metodologias e estratégias de ensino. A utilização e escolha dessas estratégias devem considerar as particularidades de cada aluno, o que pode proporcionar um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, despertando maior interesse e comprometimento dos discentes. Como ferramenta relevante para essa adversidade, utilizou-se o simulador Propriedades dos Gases como auxiliador para a compreensão do conteúdo lei dos gases, aplicado no IFRN-campus Pau dos Ferros. Objetivava-se, desse modo, analisar o desempenho do uso desse recurso em sala de aula. Além disso, utilizou-se o método de pesquisa-ação, visando uma abordagem qualitativa. Tendo como base para análise as informações coletadas por meio de questionários que foram respondidos posteriormente à realização das atividades com simulador. Desta forma, detectou-se que o uso do simulador permitiu um maior envolvimento dos discentes, maior atenção e interesse pelos conteúdos apresentados. Além de facilitar no ensino-aprendizagem e conteúdos abstratos no ensino de Química, considerados de difícil entendimento para o aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Simulador, Ensino de química, Ensino-aprendizagem, Pesquisa-ação.

INTRODUÇÃO

O ambiente educacional é classificado como espaço que propicia a construção intelectual dos indivíduos. Este, por sua vez possibilita a sistematização de competências e habilidades que contribui na formação do senso crítico do discente e que o ajude no raciocínio e interpretação de conteúdo. Neste sentido, considera-se a necessidade da utilização de metodologias que direcionem e auxiliem o aluno para que a educação não se limite apenas em memorização de formulas, mas que gere possibilidades na assimilação do saber.



Nesse espaço, há uma variedade de problemas vivenciados pelos discentes, desde recursos limitados, curto tempo para realização de algumas atividades e salas cheias. O que é vivenciado em várias disciplinas, também acontece na disciplina de Química, vista pela maioria dos alunos uma matéria cansativa. Com base neste cenário, como uma alternativa de ensino-aprendizagem, a inclusão do simulador tem sido bastante observada trazendo grandes benefícios na educação. O uso dessas representações enriquece o modelo simulado e facilita o aprendizado dos conceitos científicos abordados na aula (DOERR, 1997).

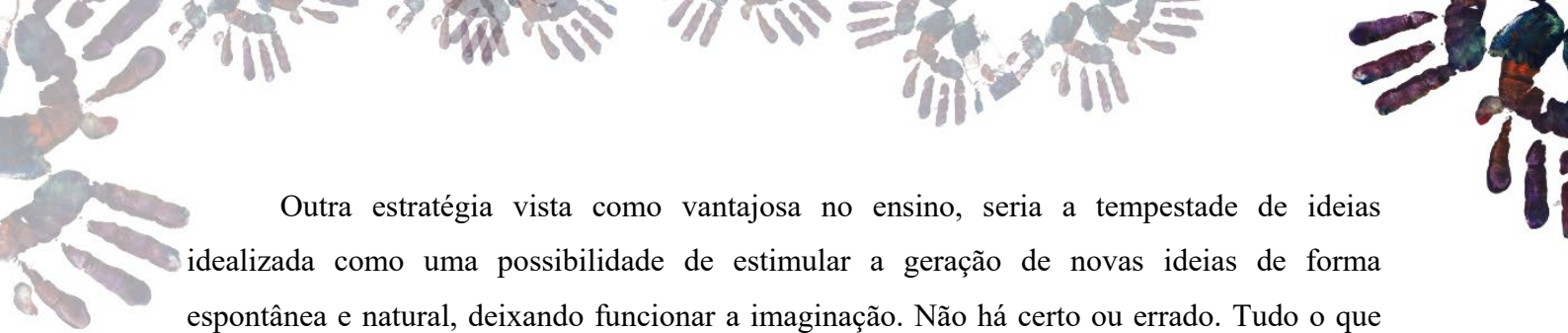
Desta forma, este trabalho tem por objetivo expor como o uso da simulação pode contribuir significativamente no ensino-aprendizagem a partir do Estudo dos Gases, bem como analisar o uso desta ferramenta e o desempenho da sua utilização em sala de aula. Além disso, propor uma alternativa que busque a interação dos novos conhecimentos com os já existentes na estrutura cognitiva do alunado.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O ensino de Química

A educação atualmente enfrenta diversificadas problemáticas, como a desmotivação do alunado em sala de aula. Muitas vezes a sala de aula, torna-se um ambiente onde o docente faz do seu saber uma verdade absoluta, abordando os conteúdos como algo reproduzível e que o saber é dependente a uma mera reprodução.

A química é caracterizada como um acúmulo de fórmulas, teorias abstratas e nomes “estranhos” de substâncias. Nessa perspectiva, os educandos se limitam apenas a memorizar e reproduzir os conteúdos de forma mecânica sem nenhuma reflexão ou impacto que os mesmos podem gerar no seu cotidiano. Essa falta de contextualização pode torna a química uma disciplina monótona e tediosa para parte dos alunos. Como alternativa para a quebra deste paradigma, autores como ANASTASIOU; ALVES (2004) expõem propostas de estratégias para o ensino que diversifiquem e motivem os alunos. Sair da zona do conforto e enfrentar desafios é um passo relevante na atuação do docente. Desta forma, os autores denotam como uma valiosa estratégia de ensino o portfólio que é a identificação e a construção de registro, análise, seleção e reflexão das produções mais significativas ou identificação dos maiores desafios/dificuldades em relação ao objeto de estudo, assim como das formas encontradas para superação. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 81).



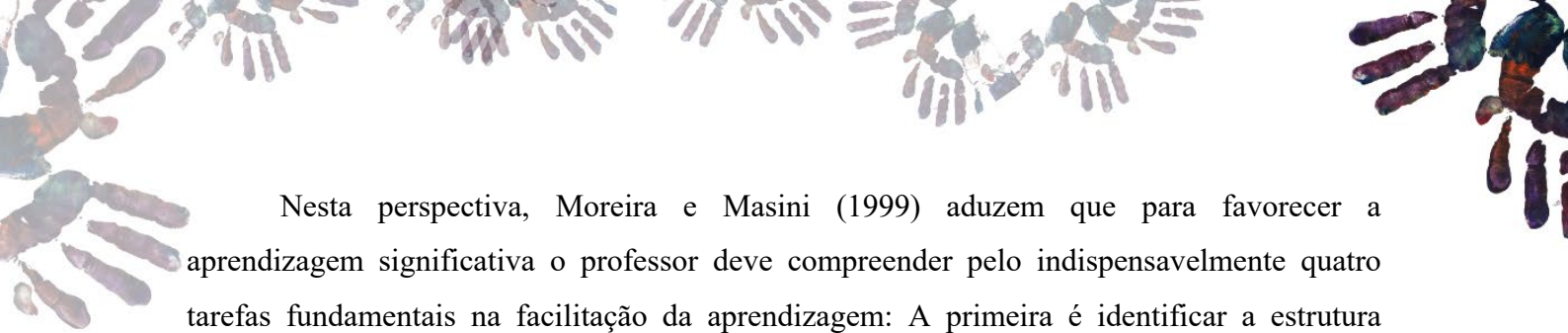
Outra estratégia vista como vantajosa no ensino, seria a tempestade de ideias idealizada como uma possibilidade de estimular a geração de novas ideias de forma espontânea e natural, deixando funcionar a imaginação. Não há certo ou errado. Tudo o que for levantado será considerado, solicitando-se, se necessário, uma explicação posterior do estudante. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 82). Dessa forma, é notório que inúmeras ferramentas podem ser usadas como auxiliares e instigadores no processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, autores relatam que existem dificuldades na assimilação dos conteúdos de química. Descrito por Gibin e Ferreira (2013) em razão da exploração praticamente exclusiva do nível de conhecimento simbólico nas aulas de Química ao invés do nível microscópico. Isso faz com que os educandos apresentem limitações no que se refere à transposição no que corre a nível microscópico para uma linguagem da equação Química (ALDÁ & RECENA, 2009). Os autores propõem que o uso de visualizações de fenômenos microscópicos é importante para se apropriar do conhecimento químico. Outra ferramenta essencial é o professor durante esse processo.

Aprendizagem Significativa

O ambiente educacional deve desviar-se do ensino de Química distante dos discentes e de seus interesses, apegando-se a um ensino que conduza o aluno ao aprendizado científico para o exercício da sua cidadania. Com tudo, faz-se necessário que ele seja alfabetizado cientificamente, analisando que todos os alunos precisam aprender o mínimo de conceitos científicos. Nessa perspectiva, percebemos que a Teoria da Aprendizagem Significativa fornecerá elementos para alcançar os objetivos propostos ao longo desta pesquisa.

Nessa abordagem é importante salientar a ação do docente como mediador e condutor do processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, Ausubel (1982) considera que há três tipos de aprendizagem: a cognitiva, a afetiva e a psicomotora. A sua teoria focaliza a aprendizagem cognitiva. Segundo Ausubel apud Moreira (2003), aprendizagem cognitiva é aquela que resulta no armazenamento de informações na mente do discente, ou seja, a coerência e organização do material na estrutura cognitiva do indivíduo. Ademais, no processo da aprendizagem significativa faz-se necessário que o mediador inicialmente detecte os conceitos prévios existentes na estrutura cognitiva dos alunos. Deve haver uma conexão entre esses conceitos e as novas informações a serem arquivadas.



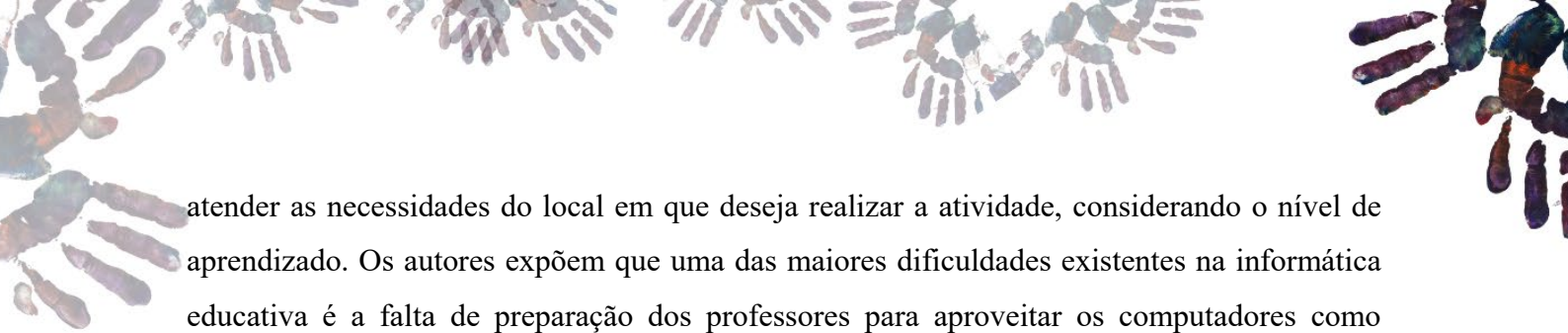
Nesta perspectiva, Moreira e Masini (1999) aduzem que para favorecer a aprendizagem significativa o professor deve compreender pelo indispensavelmente quatro tarefas fundamentais na facilitação da aprendizagem: A primeira é identificar a estrutura conceitual e proposicional da matéria de ensino. Além de identificar quais as subsunções (conceitos, proposições e ideias claras, precisas e estáveis) são relevantes à aprendizagem do conteúdo a ser ensinado. Seguidamente diagnosticar aquilo que o aluno já sabe e por último ensinar utilizando recursos e princípios que possam facilitar a aquisição de conteúdos vistos em sala de aula de maneira significativa.

O uso dos simuladores computacionais no ensino de química

Os simuladores computacionais podem ser uma possibilidade de transição dos modelos tradicionais de ensino para a construção de formas alternativas de ensinar química, também possibilitam uma interação entre conceitos novos e os já existentes buscando, dessa maneira, uma aprendizagem significativa. A simulação talvez seja o ambiente mais popular de aprendizagem da química usando o computador. Com base em Souza (2004), o uso de recursos computacionais nas aulas de Química representa uma alternativa viável, pois pode contribuir no processo educacional e na tentativa de contextualizar a teoria e prática. Destacando que alguns dos motivos do uso da informática no ensino dessa disciplina são a melhoria da capacidade de compreensão, a intensificação da aprendizagem visual, o desenvolvimento auto didático e auxílio na visualização de conteúdos mais abstratos

Os softwares de simulação podem ser usados em aulas expositivas em sala de aula, porque não expõem os alunos a riscos de acidentes, não há gastos de reagentes e não gera resíduos de substâncias Químicas nocivas à natureza. Dessa forma, ao invés do educando observar a realidade “fragmentada como nos laboratórios de Química e Física, as práticas laboratoriais são simuladas na tela do computador” (MELO & MELO, 2005, p. 54). Nesse sentido Pessoa (2007) evidencia a vantagem de utilizar simulações, assegurando que estes softwares consentem a exploração de situações fictícias e de risco, possibilitando, por exemplo, trabalhar com materiais radioativos sem termos consequências futuras.

Ademais, Eichler e Del Pino (2000) citam que o software utilizado no processo educativo deve ser adequado aos objetivos do professor e às características dos estudantes, possibilitando várias possibilidades de aprendizagem. É essencial que o software esteja associado ao currículo e com as atividades de sala de aula, pois este mecanismo não constrói conhecimento sozinho. Dessa forma, pertence ao educador avaliar qual software utilizar para



atender as necessidades do local em que deseja realizar a atividade, considerando o nível de aprendizado. Os autores expõem que uma das maiores dificuldades existentes na informática educativa é a falta de preparação dos professores para aproveitar os computadores como recurso educacional. Deste modo, o professor deve planejar todas as etapas que serão necessárias para o uso desse recurso. Nessa perspectiva, pesquisadores como (Merçon et al., 2012) destacam a importância do professor no planejamento e desenvolvimento de estratégias didáticas que contemplem o software em sua prática docente, propiciando maior liberdade para o processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, o trabalho com informática na educação torna fundamental para formação do professor nessa área, de forma que ele possa desenvolver técnicas de integrar o computador ao processo ensino-aprendizagem.

METODOLOGIA

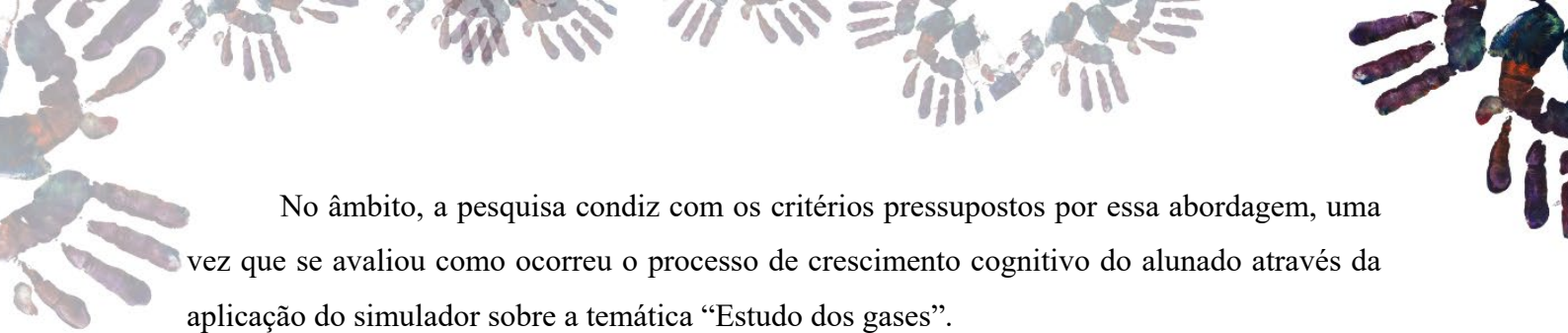
Esse tópico, trata-se de uma breve apresentação dos procedimentos que foram realizados neste estudo. Os quais, contribuíram para a análise da temática abordada. Descreve também, o caminho que foi percorrido com o intuito de comprovar que o uso de simuladores, explicitamente “Propriedades dos gases”, pode motivar o interesse pelo conteúdo estudado, e ampliar os conhecimentos dos discentes acerca de novas ferramentas que possam auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa

Cada pesquisa utiliza um artifício distinto para a obtenção de dados. Nesta pesquisa foi utilizado o método pesquisa-ação sob uma abordagem qualitativa.

Para construção desse trabalho, a fim de obter dados do objeto em estudo, seguiu-se as seguintes etapas: exercício de coleta de dados, uso de um simulador e aula dialógica. As referidas etapas seguiram os critérios abordados pela pesquisa-ação, na qual a atuação dos pesquisadores é de suma importância, para modificação da realidade.

Nesse método, os pesquisadores têm o papel ativo, ou seja, são os responsáveis por possíveis soluções para a problemática. O referido, não permanece apenas citando problemas, mas sim, buscando soluções. Além disso, a pesquisa baseia-se no método qualitativo. Uma vez que, supõe-se o contato direto e prolongado do pesquisador, com o ambiente e a situação que está sendo investigada”.



No âmbito, a pesquisa condiz com os critérios pressupostos por essa abordagem, uma vez que se avaliou como ocorreu o processo de crescimento cognitivo do alunado através da aplicação do simulador sobre a temática “Estudo dos gases”.

O objeto de estudo

A proposta metodológica o uso do simulador “Estudo dos gases”, foi aplicado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte-Campus Pau dos Ferros–RN, em uma turma do segundo ano do curso de apicultura.

Com o intuito de conhecer o que os discentes sabiam do conteúdo, foi executado um questionário, o qual continha questões teóricas e também algumas contextualizadas com situações do cotidiano. Essa etapa foi aplicada por meio do professor da turma para que não houvesse nenhuma alteração no ambiente de sala de aula. O objetivo desta ação foi coletar dados para a elaboração do roteiro, que foi executado juntamente com o simulador, a fim de que o aluno soubesse os passos a serem analisados no simulador.

De posse das informações sobre os conhecimentos prévios dos discentes no tocante ao conteúdo em estudo; foi executado aos mesmos uma aula dialogada com o auxílio do simulador propriedades dos gases, em que os mesmos acompanhavam por meio de um roteiro. A referido roteiro serviu como alicerce para avaliar o crescimento cognitivo do alunado. Durante a aplicação do simulador, observou-se lacunas conceituais no tocante a relação do conteúdo com a excursão do simulador, os quais foram discutidos no decorrer da aula.

Após a aplicação do simulador, realizou-se uma discussão, tendo o pesquisador como mediador do processo, sobre os resultados do mesmo, e a confrontação das previsões propostas por eles a fim de contribuir para o entendimento e proposição de explicações para a questão problema.

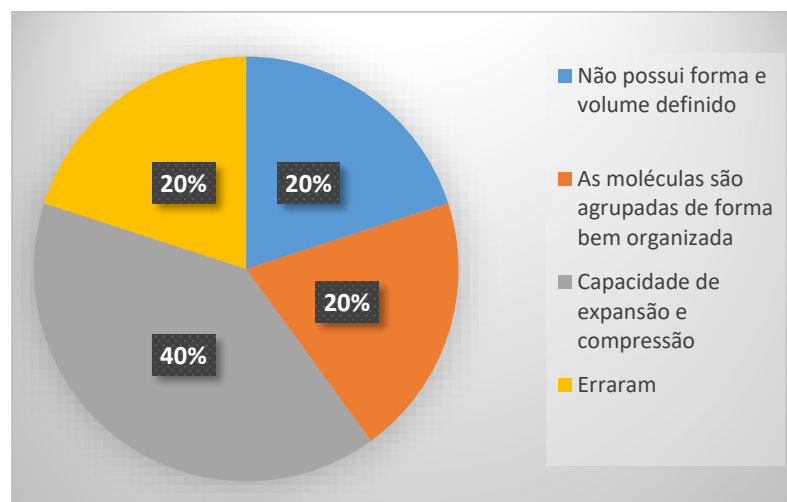
RESULTADOS E DISCUSSÕES

Primeiro momento

Diante das pesquisas realizadas, bibliográficas e teóricas, relacionadas à importância da utilização do simulador como auxiliador no ensino de Química, bem como a discussão sobre o papel do docente à frente dessa alternativa e qual a opinião dos alunos mediante essa aplicação. Serão descritos os resultados do estudo.

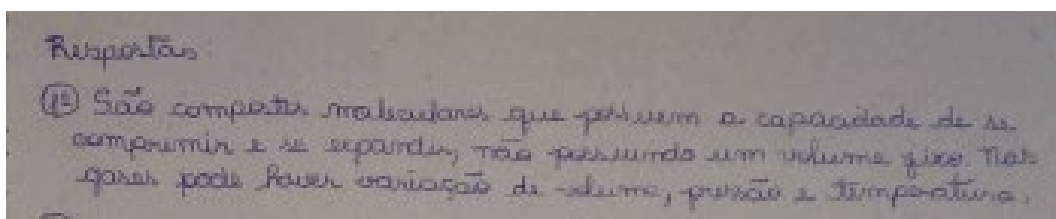
No primeiro momento foi aplicado um questionário para realização da coleta de informações sobre o conhecimento prévio dos discentes, e para nortear a atividade com o simulador contendo algumas perguntas referentes ao conteúdo Estudo dos Gases. Durante a análise deste questionário foi perceptível notar que os alunos se mantiveram curiosos com relação a nossa abordagem, mantivemos o foco nas perguntas do questionário para uma melhor coleta de dados. Mediante a isso, segue a baixo a análise dos dados coletados:

Gráfico 1: o que vocês compreendem por gases relacionado à Química?



No Gráfico 1 acima podemos notar que cerca de 40%, ou seja, a grande maioria da turma relatou em suas respostas, que a relação dos gases com a Química seria a capacidade de expansão e compressão que um determinado gás exerceria, como relata o grupo A (Figura 1).

Figura 2 – Resposta do grupo A relacionado à pergunta sobre o que vocês compreendem por gases relacionado à Química?

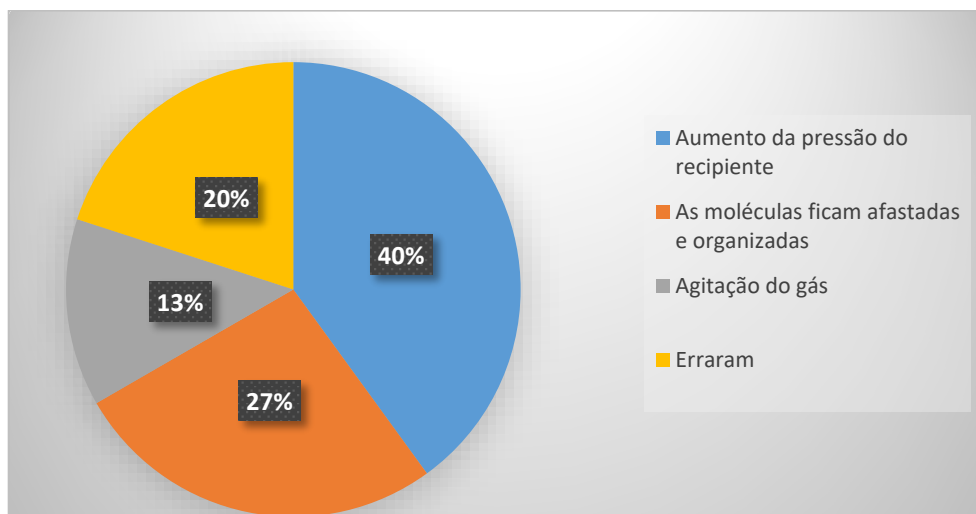


Fonte: Autoria própria.

Essa observação descrita por eles pode ser algo observado no cotidiano, assim como também 20% descreveu que os gases não possuem forma e volume definido. Porém, o restante da turma errou a questão por relatarem que as moléculas dos gases são agrupadas de forma bem organizadas. Nesse caso, 20% das respostas indicam que esses alunos apresentam erros conceituais sobre as características e comportamento dos gases. Essa justificativa pode-

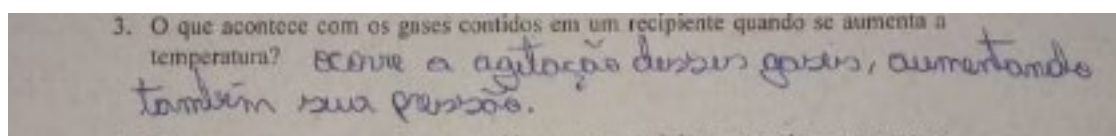
se considerar faltar de atenção com relação ao se confundir os conceitos entre os estados físicos da matéria.

Gráfico 2: O que acontece com os gases contidos em um recipiente quando se aumenta a temperatura



A seguir foi executado um questionamento sobre o comportamento de um gás contido em um recipiente com aumento da temperatura. De acordo com os dados do gráfico acima, 40 % descreveram o aumento da pressão do recipiente, como relata o grupo B.

Figura 3 - Resposta do grupo B relacionado à pergunta sobre o que acontece com os gases contidos em um recipiente quando se aumenta a temperatura.



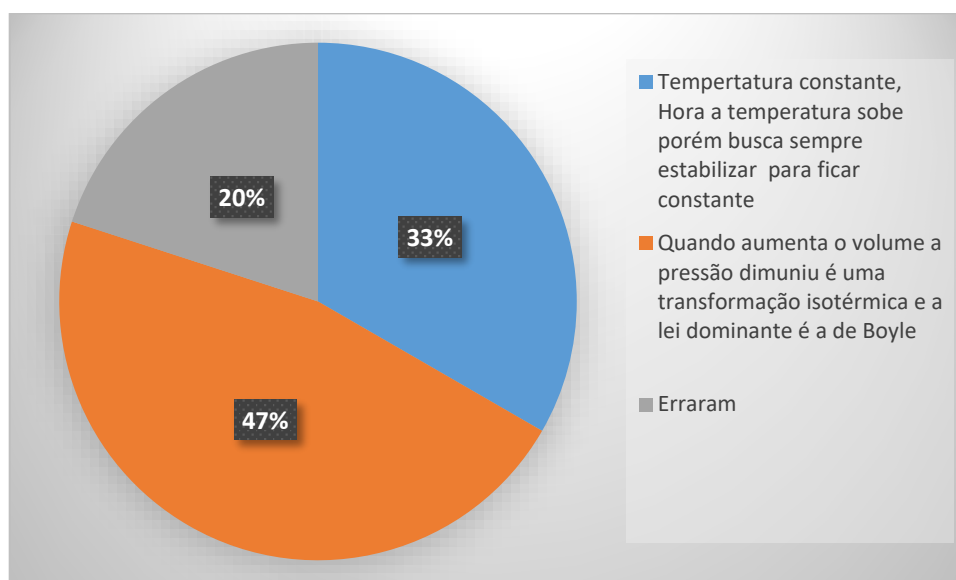
Fonte: Autoria própria.

Essas observações foram muito significativas na qual eles notaram que com o aumento da temperatura no recipiente, haveria a agitação das moléculas dos gases que consequentemente aumenta a pressão. Contudo 20% da turma errou a questão, houve incerteza de conceitos, assim como equívocos com relação às respostas. 27% conseguiram identificar que aumentaria a pressão, mas descreveram que as moléculas dos gases com o aumento as temperaturas, ficariam afastadas e organizadas, no entanto esse termo “organizado” não se encaixa na propriedade de um gás, como foi mencionado anteriormente as moléculas de um gás se comporta de forma desorganizada.

Roteiro de atividade

Durante a realização da atividade, aplicou-se um roteiro de atividade para auxiliar a simulação. Observou-se maior interesse dos discentes após terem o primeiro contato com o simulador PHET, mostraram curiosidade e interatividade. É importante salientar que por meio deste recurso é possível que o aluno, um dos centros do processo educativo interaja com os recursos computacionais. Além disso, a atividade em grupo favoreceu discussões e compreensão, levantando diversas hipóteses sobre a temática. Inicialmente, os alunos descreveram dados ao longo da atividade, informações como moléculas adicionadas, anotações sobre as grandezas envolvidas, assim como as transformações e leis que predominavam em cada processo. Como descrito no gráfico abaixo:

Gráfico 3: Comportamento das moléculas durante a simulação e Identificação do tipo de transformação e qual lei a caracteriza?

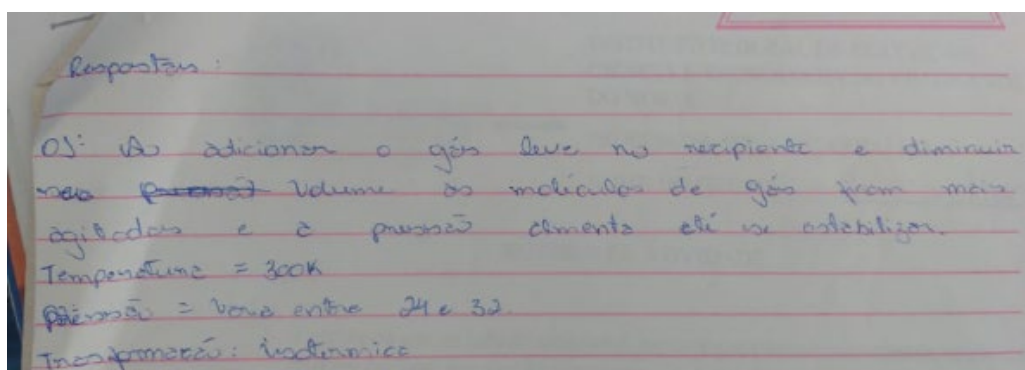


Acredita-se que um percentual significativo apresentou seguranças em suas respostas após a efetivação da simulação. Enquanto, 47% observaram e descreveram o comportamento das três grandezas, temperatura, volume e pressão, realizando as anotações e expondo dados numéricos sobre as variantes. Fundamentado por Machado & Santos (2004) as mídias, especificamente os simuladores, favorecem e auxiliam os estudantes a estabelecerem conexões entre os assuntos estudados, uma vez que possibilita criar facilmente ligações entre conceitos, definições, representações e aplicações relacionadas, ampliadas com a adição de som, movimento e gráficos. Além disso, o conhecimento proporcionado por essas conexões

apresenta um maior potencial para o processo de ensino de conceitos abstratos ou mais complexos, que o conhecimento obtido pelas metodologias tradicionais

Ademais, relataram a transformação que caracterizava este processo. 33% dos alunos, não realizaram anotações, sobre as variantes, porém analisaram que a temperatura durante a prática virtual permanecia sempre constante o que caracterizava a transformação isotérmica. Como ressalta o grupo C.

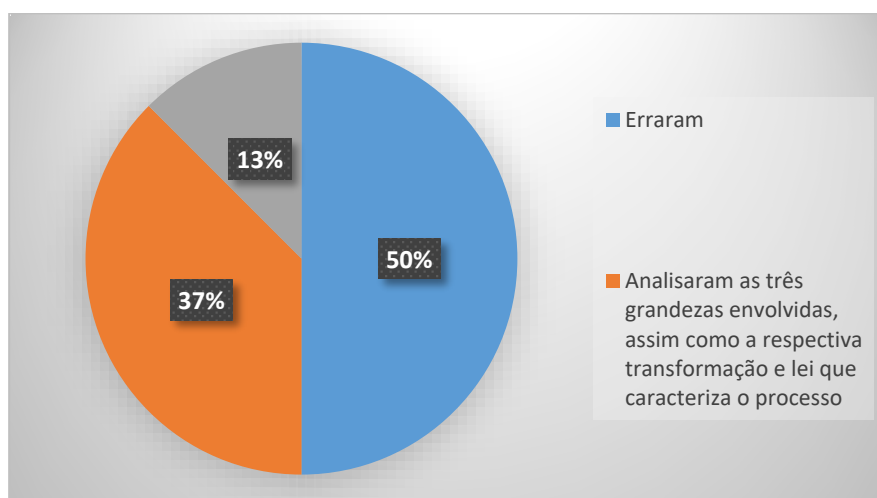
Figura 4 - Resposta do grupo C relacionado a pergunta sobre o comportamento das moléculas durante a simulação e Identificação do tipo de transformação e qual lei a caracteriza?



Fonte: Autoria própria.

O percentual de erro aplicou-se em algumas respostas que apresentavam confusões no que diz respeito a transformação e as leis. A aceitação por grande parte dos discentes foi imediata, nesta concepção, outra lei e transformação foram abordadas. De acordo com o gráfico 4.

Gráfico 4: Comportamento das moléculas durante a simulação e Identificação do tipo de transformação e qual lei a caracteriza?



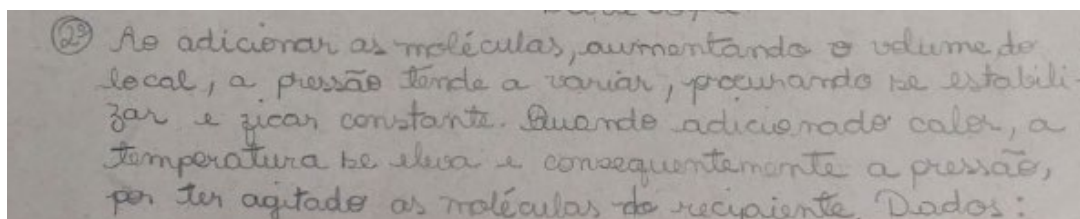
A margem de erros predominou por desorganização de algumas ideias. Como pode ser visto nas respostas abaixo.

GRUPO A *“Quando adicionamos calor, as moléculas se agitam, a temperatura aumenta e o volume se expande, são grandezas inversamente proporcionais, a transformação é isobárica devido a pressão ser constante o que caracteriza a lei de Charles.”*

É perceptível a análise do grupo com relação ao processo isobárico, onde eles descrevem que o recipiente possui pressão constante e quando é submetido ao aquecimento, percebe-se que as moléculas começam a se agitar constantemente, expandindo o volume, uma correção a ser feita é que nesse processo as grandezas são diretamente proporcionais. E a lei predominante é de Gay Lussac.

Um outro percentual que pode ser destacado, foi de 37% que relataram o comportamento e análise de cada gás contido no recipiente, descrevendo suas características e observando cada variante. E ainda descrevendo de maneira correta as transformações e leis deste processo. 13 % desses discentes demonstraram ter conhecimento desse assunto, porém não suficiente para descrição das respostas, algumas foram incompletas, por falta de informações, como analisado na resposta do grupo D.

Figura 5 - Resposta do grupo D relacionado a pergunta sobre o comportamento das moléculas durante a simulação e Identificação do tipo de transformação e qual lei a caracteriza?

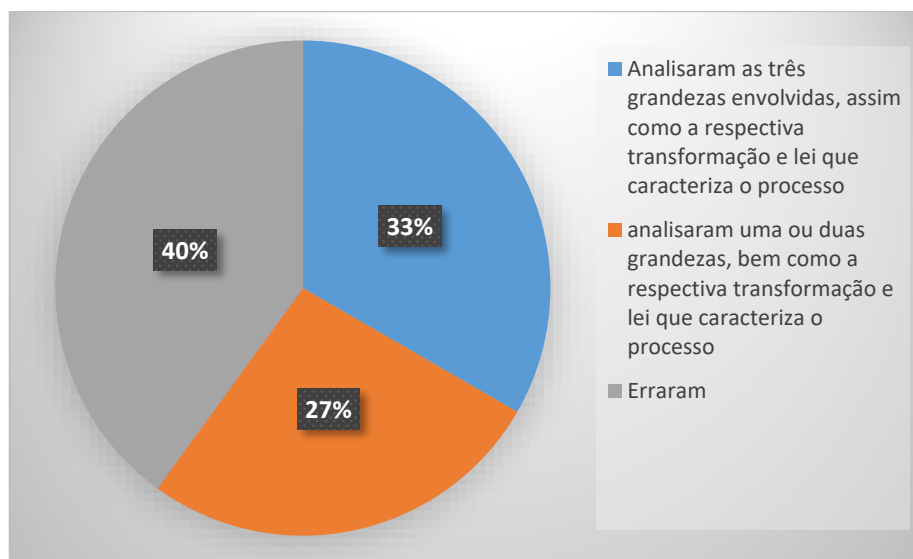


② Ao adicionar as moléculas, aumentando o volume do local, a pressão tende a variar, procurando se estabilizar e ficar constante. Quando adicionado calor, a temperatura se eleva e consequentemente a pressão, por ter agitado as moléculas do recipiente. Dados:

Fonte: Autoria própria.

Realizando o mesmo procedimento, porém com identificações de leis e transformações divergentes. Como está caracterizado no gráfico 5.

Gráfico 5: Comportamento das moléculas durante a simulação e Identificação do tipo de transformação e qual lei a caracteriza?



É notório o percentual de erros, porém pelos mesmos motivos descritos acima, desordem das ideias. 33% mostraram-se seguros nas respostas além de explicarem as três grandezas e seu comportamento ao longo da prática virtual. Mostraram conhecimento sobre as transformações e leis. 27% apresentaram também respostas válidas, mas fazia-se necessário complementos para preencher lacunas que existiam, como relata o grupo B.

Figura 6 - Resposta do grupo B relacionado à pergunta sobre o Comportamento das moléculas durante a simulação e Identificação do tipo de transformação e qual lei a caracteriza?

03) A Temperatura e a pressão é variável de acordo com o aquecimento.
 Temperatura: 333K - aquecido
 Pressão: 0,34 atm - aquecido
 Processo isocóric
 Lei de Charles

$$\frac{P_1}{T_1} = \frac{P_2}{T_2}$$

Fonte: Autoria própria.

Após a atividade, em conversa com os discentes, estes disseram que, apreciam o uso do simulador, relataram que as aulas são mais interessantes e fáceis de compreender. Os alunos tiveram oportunidade de aplicar e verificar a teoria já estudada, ter mais uma chance de esclarecer suas dúvidas e/ou conceitos, notou-se maior participação na aula, quando eles foram submetidos a discutir as respostas do roteiro de atividade.



CONCLUSÕES

Diante do que foi exposto nesta pesquisa sobre a utilização dos Simuladores, considera-se que as aulas auxiliadas por essas ferramentas de ensino, facilitam a interação do aluno com o professor, possibilitam melhor entendimento dos conteúdos em sala. Visto que, alguns conceitos eram abstratos para os discentes, mas ao serem relacionados ao cotidiano e à informatização, eles conseguiram compreender melhor a temática. O recurso garantiu, ainda, envolvimento da maior parte dos estudantes, que passaram a demonstrar maior atenção e interesse pelos conteúdos apresentados.

Além disso, a possibilidade de se utilizar um simulador virtual permite ao aluno explorar situações virtuais extremas, que dificilmente teria condições de realizar em condições reais, contribuindo para efetivação de uma aprendizagem significativa. Desta forma, afirma-se o conceito que a simulação requer um espaço na prática pedagógica dos educadores. Acredita-se que essa ferramenta impulse e desenvolva a cognição, interação e argumentação.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.
- Ausubel, D.P. (2003). **Aquisição e retenção de conhecimentos**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- GIBIN, Gustavo Bizarria; FERREIRA, Luiz Henrique. **Avaliação dos Estudantes sobre o Uso de Imagens como Recurso Auxiliar no Ensino de Conceitos Químicos**. Química Nova na Escola, v. 35, n 1, p. 19-26, fev. 2013.
- MACHADO, D.I.; SANTOS, P.L.V.A.C. **Avaliação da Hipermídia no Processo de Ensino e Aprendizagem da Física: O Caso da Gravitação**. Ciência & Educação, 10 (1),75-100. 2004.
- MERÇON, F., SOUZA, M. P., VALADARES, C. M. S., PEREIRA, J. A. S., SILVA, J. A., OLIVEIRA, R. E. C. **Estratégias Didáticas no Ensino de Química**, E-Mosaicos – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp – UERJ), v. 1, n. 1, p. 79 – 93, 2012.
- MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Unb, 1999a. 129p.
- SOUZA, Marcelo P. de et al. **Desenvolvimento e Aplicação de um Software como Ferramenta Motivadora no Processo Ensino-Aprendizagem de Química**. Rio de Janeiro: UERJ, 2004.



CAPÍTULO 30

TÉCNICAS DE INGLÊS INSTRUMENTAL PARA AUXILIAR OS ALUNOS DE ENSINO MÉDIO PARA O ENEM

Bruna Maria Paz de Lira, Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Inglesa - FAFIRE

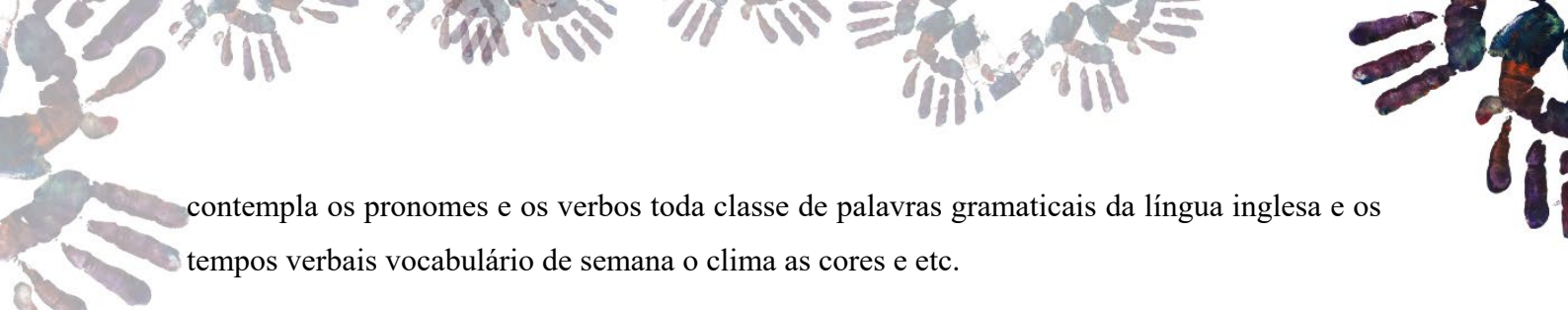
RESUMO

Neste artigo tem a proposta de explicar a importância das competências de leitura e a consciência crítica dos alunos do Ensino médio, usufruindo as técnicas de Inglês Instrumental, referente a prova do Enem, na escolha optativa da prova para Língua Estrangeira, doravante da Língua Inglesa. Quando nós, professores de Língua Inglesa, poderíamos usar estes recursos que estão implantados nesta linha de ensino, abordando nas aulas como forma de preparativos da prova de vestibular – o ENEM, como: Reconhecimento de cognatos, palavras repetidas, dicas tipográficas, skimming, scanning, prediction, selectivity, inferência. Dando suporte aos estudantes, para a leitura e compreensão dos vários gêneros textuais que estão incluindo neste sistema de avaliação – o ENEM. E sim, o professor deverá saber, que seus estudantes deverão ter domínio de estratégias de leitura, caso, não tenham tido uma boa capacitação dentro da grade curricular escolar, durante todo o seu percurso histórico escolar, principalmente para aos alunos de escolas públicas, que sofrem no seu processo de aprendizagem, obstáculos prejudiciais, como greves, por exemplo. Será embasado nas seguintes autoras e autores, que remetem todo o assunto do estudo, são: VICENTE, Bruna Gabrielar Corêa; e SILVA, Vanessa da (2014), elas explicam este processo de estratégia para o ensino de Língua Inglesa, contribuindo a realização do ENEM. LOPES (2016), o seu material de apoio, é riquíssimo para ajudar tanto aos docentes e os discentes no entendimento de cada estratégia/técnica da área Língua Inglesa instrumental, incluindo concepções e atividades. E conceitos bem estruturados, dos autores SILVA, João; A., GARRIDO, Maria Lina; BARRETO, Tania Pedrosa (1995). Dentre Outros que serão destacados ao decorrer do texto. Utilizando de todo o dorso em pesquisas bibliográficas, visando um levantamento de diálogos entre os autores. E já é atribuído resultados finais concretas das autoras citadas acima: VICENTE, Bruna Gabrielar Corêa; SILVA, Vanessa da (2014). Permeando na temática de formação de professores, portanto fazendo a interligação entre os subtemas: Línguas Estrangeiras; Linguística; e. Educação.

Palavras-chave: Inglês Instrumental. Estratégias de Aprendizagem. ENEM.

INTRODUÇÃO

Durante o ensino médio, os alunos eles têm aula de Língua Estrangeira (LE) na escola pública, a língua estrangeira que é obrigatório na sala de aula é a língua inglesa. Os alunos escolas públicas têm aulas de inglês desde o início do sexto ano do Ensino Fundamental anos finais E durante esse percurso os alunos eles vivenciam a gramática né de nível básico onde



contempla os pronomes e os verbos toda classe de palavras gramaticais da língua inglesa e os tempos verbais vocabulário de semana o clima as cores e etc.

Um dos principais campos de campanha para a Educação no Brasil tem sido o de formulação de leis. Textos legais são produtos de processos e confrontos e disputas, por vezes realizados ao longo de longos períodos, por muitos grupos organizados da sociedade, em torno de múltiplos interesses. Sua aprovação, portanto, significa ao mesmo tempo o ápice de um processo de campanha para o estabelecimento de certas ideias - desde declarar algo como um direito é reconhecê-lo politicamente -, e a indispensável continuidade do curso de busca para sua plena realização em eventos diários de instituições e relações humanas, incluindo seu questionamento e revisão.

Com esta pesquisa objetivamos explicar a importância das competências de leitura e a consciência crítica dos alunos do Ensino médio, usufruindo as técnicas de Inglês Instrumental, referente a prova do Enem, na escolha optativa da prova para Língua Estrangeira, doravante da Língua Inglesa.

O estudo foi traçado a partir de conhecer uma dificuldade de língua estrangeira (inglês), no período dos jovens e dentro do ambiente escolar na fase do Enem, logo na opção de língua estrangeira:

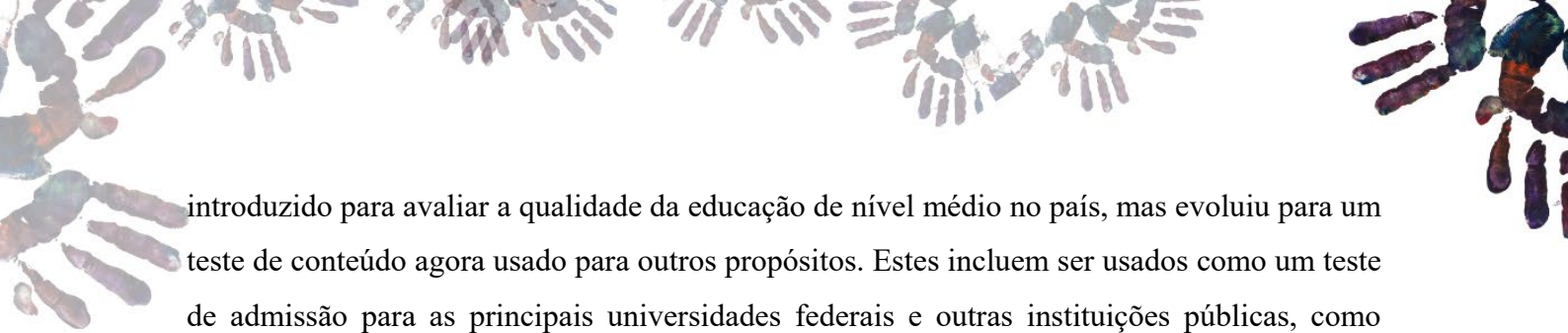
- Explicar o processo do Enem e a opção língua estrangeira;
- Expor a situação das dificuldades dos alunos de escolas públicas em relação ao Inglês;
- Indicar formas de intervenções do profissional docente

A fim de combater a esta barreira da aprendizagem esta pesquisa de cunho qualitativo e bibliográfico foi realizada através de materiais de websites acadêmicos e livros.

Valemo-nos da metodologia quantitativa, em uma linha de pesquisa bibliográfica, permitirá selecionar informações através de levantamentos de dados teóricos, como livros e artigos científicos encontrados em websites acadêmicos e em dois meses.

DESENVOLVIMENTO

Esta época do ano é fundamental para milhões de estudantes em todo o Brasil. A temporada de vestibulares para o ensino superior começa no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), organizado pelo Ministério da Educação. O ENEM foi originalmente



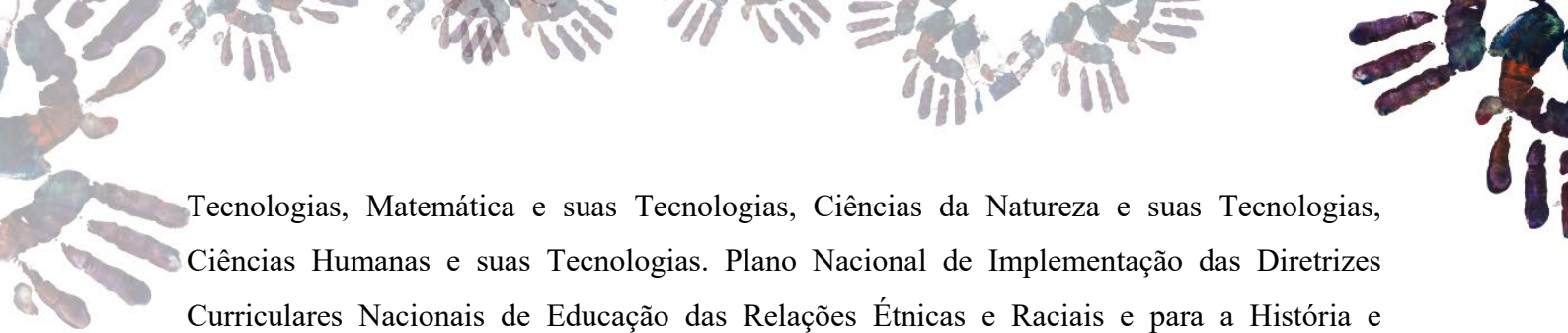
introduzido para avaliar a qualidade da educação de nível médio no país, mas evoluiu para um teste de conteúdo agora usado para outros propósitos. Estes incluem ser usados como um teste de admissão para as principais universidades federais e outras instituições públicas, como uma forte influência na distribuição de apoio financeiro aos estudantes, e como uma exigência para bolsas e programas como o programa Ciência sem Fronteiras.

Há quase 8 milhões de alunos matriculados para o exame deste ano, que estão competindo por aproximadamente 250 mil vagas no sistema federal de ensino superior, o chamado Sistema Único de Seleção (SISU). Este exame é feito simultaneamente em todo o país, no antigo estilo de cópias de exames impressos que exigem respostas escritas à mão; isso apresenta muitos desafios logísticos e representa um custo enorme.

Em primeiro lugar, o crescente domínio desse exame - que requer um profundo conhecimento de matemática, física, química, biologia, inglês, português, história, geografia e redação - agora molda efetivamente o currículo do segundo grau com claras desvantagens para aqueles que não participam do SISU e daqueles que não pretendem se inscrever em nenhuma faculdade.

No Brasil, devemos desenvolver um currículo de ensino médio que possa acomodar um certo grau de diversidade, como tem sido feito em muitos outros países, não um único currículo orientado para um exame que não seja relevante para todos. Um núcleo de educação geral comum deve ser a base de todos os programas, seguido por caminhos eletivos que ofereçam um conhecimento mais específico e profundo para aqueles que querem prosseguir estudos acadêmicos ou uma carreira de ensino superior mais especializada ou preparação profissional ou técnica para graduados. Assim, o ENEM precisaria ser modificado, com foco na avaliação do ensino médio, levando em conta a inevitável diversidade de alunos e objetivos do aluno dentro do sistema. Deve ser um teste de conhecimento geral com foco em comunicação e raciocínio matemático com diferentes avaliações para os diferentes caminhos que serão perseguidos por diferentes alunos, incluindo um sistema de certificação para as carreiras técnicas e profissionais.

Estruturação da prova em base aos conteúdos de Língua Inglesa é de nível intermediário, pois até o ano de 2008, o ENEM era composto por uma composição e sessenta e três questões objetivas, que não eram classificadas pelo campo do conhecimento. Em 2009, foi instalado o chamado Novo ENEM, mantendo a composição, e introduzindo cento e oito questões igualmente divididas em quatro campos de conhecimento: Idiomas, Códigos e suas



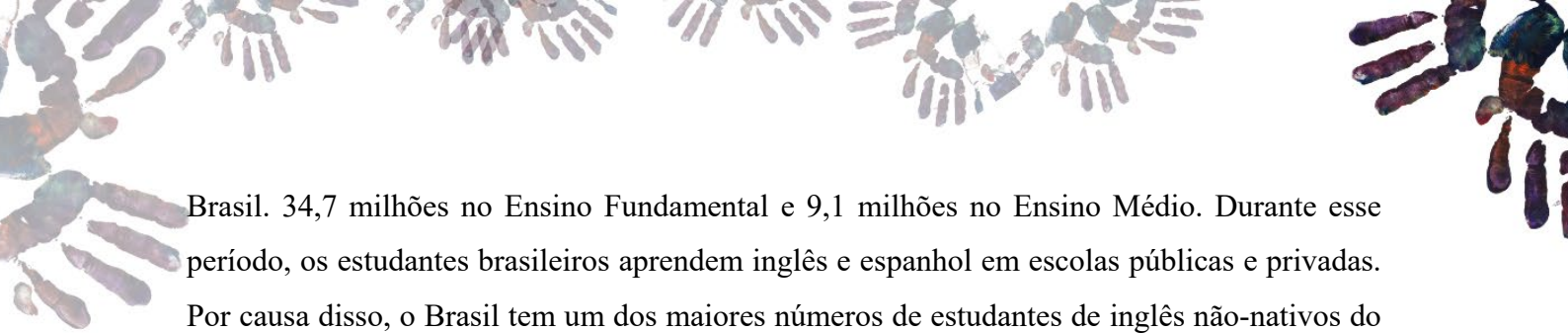
Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação das Relações Étnicas e Raciais e para a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, até 2009 (BRASIL, 2009), prevê, entre as ações voltadas para a Escola Secundária.

Desde o início dos anos 70, uma quantidade considerável de pesquisa foi feita para explorar os principais fatores que melhoram ou dificultam a aprendizagem de um segundo língua. Entre esses fatores estão a aprendizagem estratégias utilizadas para estudar uma segunda língua, motivação dos alunos para estudar uma segunda língua, suas atitudes em relação ao aprendizado da língua, percepção de sua aprendizagem de línguas ambiente e a idade em que eles são expostos ao estudo de uma segunda língua. A autora VICENTE (2014) identificaram o estratégias que os aprendentes de idiomas bem sucedidos empregado para facilitar a aprendizagem do segunda língua, classificando-os em três principais tipos: metacognitivo, cognitivo e social estratégias. Estudos anteriores especularam que se alunos de línguas são ensinados a usar estes diferentes estratégias de linguagem, eles provavelmente se tornaria mais eficaz e independente. Sabermos que a realidade da escola pública em relação ao ensino da Língua Inglesa, como opção de prova de língua Estrangeira, é um contraste do se exige como aptidão para realizar uma prova, que é o ENEM, da qual o alunado da rede pública, não possui coo eficiência para tal ato.

A INSERÇÃO DO INGLÊS A ESCOLA PÚBLICA: A GRANDE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Nesta secção, podemos perguntar ao leitor, por quanto tempo você estuda inglês no Brasil? Você já teve interesse em estudar outras línguas como espanhol, francês ou italiano? Talvez você tenha pensado em mandarim, afinal, estamos experimentando uma invasão chinesa. Mas o aluno chegou nos Estados Unidos e não conseguiu se comunicar de forma eficaz. O que aconteceu com todos esses muitos anos de estudo de inglês? Esta tem sido a razão pela qual muitos brasileiros perderam oportunidades de ouro em todo o mundo. Alguns brasileiros realmente perceberam isso enquanto outros ainda estavam no escuro.

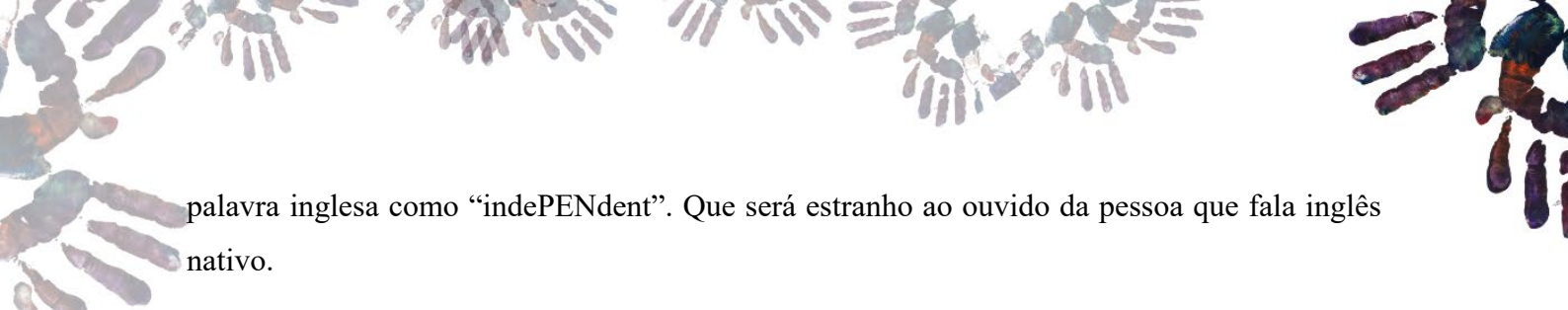
No Brasil, (quase) todo mundo estuda inglês, mas ninguém fala e nem escreve. Uma pesquisa feita em 2011 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - Instituto Anísio Teixeira de Pesquisa e Estudos para a Educação - mostrou que havia 57 milhões de estudantes que frequentavam o ensino fundamental e médio no



Brasil. 34,7 milhões no Ensino Fundamental e 9,1 milhões no Ensino Médio. Durante esse período, os estudantes brasileiros aprendem inglês e espanhol em escolas públicas e privadas. Por causa disso, o Brasil tem um dos maiores números de estudantes de inglês não-nativos do mundo. Infelizmente, nem as Escolas Públicas nem Privadas são capazes de educar os alunos a falar, ler, ouvir e escrever Inglês adequadamente. Se você está realmente interessado em aprender inglês corretamente, você precisa frequentar um instituto particular de ensino de inglês como o English Language Centre e pagar taxas exuberantes.

No Brasil, existem cerca de 70 empresas que ensinam exclusivamente outras línguas com uma rede de mais de 6000 afiliados. A Education First - uma empresa presente em 55 países e, principalmente, lecionando outras línguas, bem como intercambiando estudantes para diferentes países -, classificou o Brasil em 38 dos 60 países com baixa proficiência em inglês. Um grande número de empresas de idiomas no Brasil atesta que os métodos de ensino de idiomas de escolas públicas e privadas falharam. A presença de tantos institutos particulares de idiomas não ajuda realmente a mentalidade geral e a confiança do homem na rua em relação à educação de idiomas no Brasil. O maior problema, infelizmente, é: no Brasil todos estudam inglês mas ninguém fala e nem escreve.

Quantas vezes o leitor já ouviu brasileiros se queixarem de não serem compreendidos quando falam inglês em um país estrangeiro, apesar de terem bastante conhecimento de inglês? Muitas e muitas vezes. Isso tem sido uma realidade para os brasileiros. A razão para isso é o que eu chamo de “problema fonético”. Os professores no Brasil não estão se concentrando na pronúncia correta audível de seu aluno de inglês, mas na gramática, piorou, focado no velho *VERB TO BE*, do sexto ano ao ensino médio, principalmente. Encontrar um professor que possa realmente ensinar as habilidades de fala fonética corretas é raro. Muitos bons professores nunca viajaram para fora do Brasil. Esta pode ser a razão pela qual eles fracassam tanto. Os brasileiros nem sempre percebem o quão forte é o seu sotaque português ao falar inglês. Imagine um americano falando português com um sotaque inglês e você entenderá. Esta é a situação dos alunos da rede pública de ensino. A questão fonética é pior nos países em que o inglês é o segundo idioma oficial. O maior problema é a diferenciação de acentos nas sílabas das palavras. Por exemplo: em inglês, a palavra sotaque "independente" aparece na primeira e terceira sílaba "INDEPENDENTE". Mas em português é “independente” Por isso, só será natural que uma pessoa de língua portuguesa pronuncie a



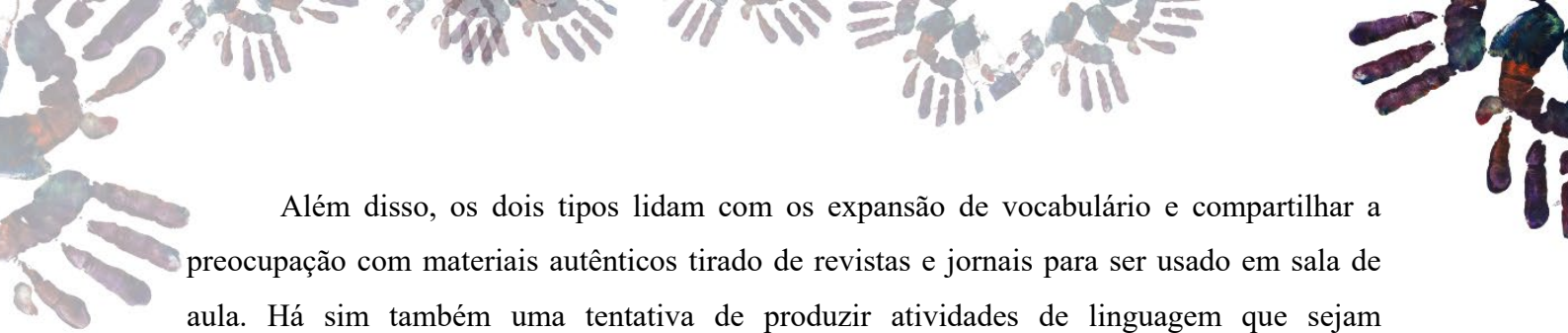
palavra inglesa como “indePENDent”. Que será estranho ao ouvido da pessoa que fala inglês nativo.

A mentalidade das aulas de inglês no Brasil está desatualizada. No Brasil, os alunos recebem conteúdo para aprender. Eles nunca têm a oportunidade de pensar, ou descobrir por si mesmos. Os alunos aprendem gramática e muito tempo durante anos e, se não desistirem, acabarão aprendendo a falar. Isto é quase como ensinar alguém a dirigir um carro, mostrando-lhe imagens e explicando o funcionamento mecânico mais interno do motor por anos e anos e, então, ele só será autorizado a ficar atrás do volante. O processo natural de obter conhecimento útil é absolutamente o oposto. Onde moro, no Oriente Médio, os centros de idiomas têm aulas quatro vezes por semana. Essas aulas são 2h 30min cada. Os alunos são, portanto, expostos principalmente a inglês falado durante 10 horas por semana. Essa alta exposição à língua inglesa permite que o aluno conclua os Cursos Fundamental, Intermediário e Avançado em pelo menos dois anos. O impacto no processo de aprendizagem é alto. Positivamente, muitos estudantes continuam falando inglês fora da sala de aula, o que não acontece no Brasil. É comum ver pessoas falando inglês e árabe na mesma conversa aqui.

Falar deve ser a prioridade em aprender qualquer idioma. A gramática deve ser aprendida quase por “acidente”. Muitos professores podem questionar essa afirmação. É, no entanto, de acordo com este escritor, mais importante ser entendido do que falar em uma língua gramaticalmente correta. Também é importante entender quando falado nesta língua, portanto, os exercícios de escuta são igualmente importantes. Na atual mentalidade de ensinar inglês no Brasil, esses objetivos serão difíceis de alcançar. Por outro lado, a leitura seria a principal habilidade a ser enfatizada com alunos que estão sendo preparados para ingressar em cursos de graduação através do ENEM, que exigem proficiência no idioma inglês para tal fim.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

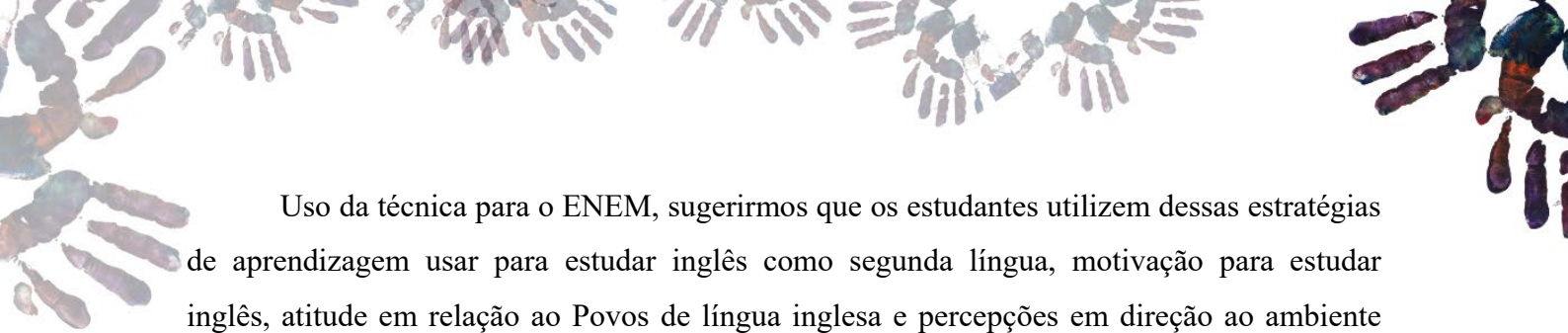
Sugerimos nas aulas de inglês em escolas públicas, os professores de língua inglesa utilizarem o Inglês instrumental (ESP, ou LSP) também têm semelhanças como atribuições que os distinguem das metodologias convencionais para o ensino de inglês para uso geral. Essas semelhanças e diferenças relacionar-se com o conteúdo, o contexto para o uso da linguagem e as necessidades e objetivos dos alunos. O ponto principal em comum é que, como a abordagem convencional, as aulas de inglês instrumental são comunicativo e também explorar a visão da linguagem como um meio de comunicação.



Além disso, os dois tipos lidam com os expansão de vocabulário e compartilhar a preocupação com materiais autênticos tirado de revistas e jornais para ser usado em sala de aula. Há sim também uma tentativa de produzir atividades de linguagem que sejam significativas e o mais próximo possível de situações de leitura na vida real. Outro ponto a destacar é que o uso de atividades comunicativas como role playing, preenchendo palavras cruzadas, ouvindo e interpretando pop músicas, ouvir notícias (de uma fita) e escrever um resumo sobre as informações ouvidas fazem parte dos dois tipos de cursos. Além disso, ambas abordagens têm que ser eficientes e motivadoras para os alunos que são levando-os. A principal diferença, no entanto, reside no contexto em que a língua.

As aulas de inglês, as atividades de aprendizado são normalmente conteúdo profissional específico ou de áreas de estudo, tais como química, ou biologia, ou ecologia que se aproxima das necessidades dos alunos ao uso da linguagem na sala de aula. Por exemplo, um diálogo da vida real entre uma aeromoça e um passageiro, ou um conjunto de instruções sobre como O tipo certo de operação do equipamento que pode ser utilizado pode ser incorporado no evento de ensino. Desenvolvimento de competências básicas para a utilização da língua em contextos acadêmicos. Além disso, o Inglês Instrumental pode se concentrar em apenas uma das habilidades (com o complemento dos outros) para atender para as necessidades dos estudantes e essa perspectiva é raramente adotada em Inglês geral.

Outro atributo distintivo é o inglês instrumental que é dirigida ao ensino de leitura faz uso sistemático de estratégias na tentativa de ensinar os alunos a ler de forma mais eficiente com o objetivo final de desenvolver sua autonomia. Como resultado, há uma constante preocupação em conscientizá-los sobre a utilidade de estratégias de leitura para um processamento melhor e mais adequado da informação em inglês. A escolha da leitura como foco principal do evento de ensino significa essa leitura será considerada como uma tarefa comunicativa. Isso implica o uso de textos autênticos extraídos de suas fontes. Isso também sugere que as atividades de leitura serão concebido de forma a aproximar as tarefas de leitura da vida real em que a pessoa lê por prazer, ou para extrair alguma peça específica de informações ou para fins de pesquisa. Desta forma, a leitura será ensinada a alcançar suas funções sociais com os alunos sendo engajados em um processamento mais significativo de informações. Portanto, o inglês instrumental é uma abordagem que é propensa a reconhecer a principal importância das características comunicativas da linguagem e define a suas estratégias de ensino nessa direção de maneira apropriada.



Uso da técnica para o ENEM, sugerimos que os estudantes utilizem dessas estratégias de aprendizagem usar para estudar inglês como segunda língua, motivação para estudar inglês, atitude em relação ao Povos de língua inglesa e percepções em direção ao ambiente onde a aprendizagem é ocorrendo, em termos de percepções em relação professores e cursos de inglês. O questionário composto por duas partes. Se a percepção dos aprendizes da língua inglesa em estudo é positiva, sua motivação será alta, o que por sua vez, influenciar sua aprendizagem dessa língua. O ENEM e a técnica inglês instrumental faz associação entre o a disposição dos alunos para se envolverem em estudos culturais e sua motivação e atitude em relação aprendendo Inglês. Ele encontrou fortes associações entre disposição, motivação e atitude. Os alunos que gostavam de estudar sobre os países falantes de inglês tendiam a ter mais atitude positiva e uma maior motivação para estudar o idioma Inglês.

CONCLUSÃO

As escolas públicas ainda têm dificuldade em garantir que seus alunos obtenham notas altas no Enem, utilizando na opção de língua inglesa. As maiores médias para as escolas no exame em 2016 confirmam essa realidade: apenas cerca de 1 em cada 10 das escolas do grupo dos 10% superiores são escolas públicas - a maioria dessas escolas federais, técnicas ou de aplicação.

No outro extremo, no grupo dos 10% mais pobres, todas as 831 escolas são escolas públicas estaduais. Um terço deles matricula os alunos dos grupos socioeconômicos "baixo" ou "muito baixo", que representam os alunos com as duas características que definem os alunos mais pobres, de acordo com a escala de sete níveis criada pelo Ministério Federal da Educação (MEC).

A maioria dos alunos, escolhem como solução em cursinhos para resolver o problema para aprender inglês com aulas particulares. Ignore todos os outros centros de idiomas. É quase impossível aprender a falar fluentemente qualquer idioma, se o aluno não conversar em uma base “um-para-um”. Além de procurarem um bom profissional que já desenvolveu um método para ensinar *peer-to-peer*. E melhoramento na escrita e leitura de textos para compreensão nas provas aplicadas acerca da disciplina.

Além de pensarem, os alunos, que a melhor maneira, no entanto, é ir morar no país da língua que ele está tentando aprender, em uma situação caseira onde ninguém fala sua língua.



REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.** 3º ed. São Paulo: Parábola, 2007.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC. 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf > Acesso 20 maio 2018.

Coelho, H. S. H. (2006). “**É possível aprender inglês na escola?**” **Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas.** In: A. M. F. Barcelos & M. H. V. Abrahão (eds.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.* p.125-143. Campinas, SP: Pontes Editores.

CORACINI, M. J. (Orgs.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.* Campinas: Pontes, 1999.

JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, L. M.; MARINI, J. A. S. **Uso de estratégias de leitura por alunos do ensino médio.** Disponível em: < <http://docplayer.com.br/42852701-Uso-de-estrategias-de-leitura-por-alunos-do-ensino-medio-1.html> >. Acesso em: 05 mai. 2019. Lima, D. C. de (ed.). (2011). **Inglês em escola pública não funciona? Uma questão de múltipla escolha:** São Paulo: Parábola Editorial.

LOPES, D.V. ; SILVA, V. L. . **Estratégias e técnicas de leitura em língua inglesa no Ensino Médio: uma abordagem instrumental.** *Educação e (Trans)formação* , v. v.1, p. 33-46, 2016.

MARACUZZO, P. **O papel da leitura crítica no ensino de inglês como língua estrangeira.** Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28981> >. Acesso em: 05 mai. 2019.

MONTREZOR, B. M.; SILVA, A. B. **A dificuldade no aprendizado da Língua Inglesa.** *Cadernos UniFOA.* Volta Redonda, ano IV, n. 10, agosto. 2009.

OLIVEIRA, L. A. (2009). **Ensino de línguas estrangeiras para jovens e adultos na escola pública.** In: Lima, D. C. de (ed.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.* p. 21-30. São Paulo: Parábola Editorial.

OLIVEIRA, R. A. de (2011). **A matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento.** In: Lima, D. C. de (ed.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares.* p. 67-78. São Paulo: Parábola Editorial.

OLIVEIRA, Débora Lopes de; DERING, Renato de Oliveira. **BNCC E Língua Inglesa: Reflexões e implicações no processo de aprendizagem a partir da leitura.**

HON NO MUSHI - ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES JAPONESES - ISSN 2526-3846, [S.l.], v. 3, n. 4, p. 190-200, jun. 2018. ISSN 2526-3846. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufam.edu.br/HonNoMushi/article/view/4601>>. Acesso em: 12 maio 2019.

SILVA, João Antenor de C., GARRIDO, Maria Lina, BARRETO, Tânia Pedrosa, **Inglês Instrumental: Leitura e compreensão de textos.** Salvador: Centro Editorial e Didático,



UFBA, 1994, 110p. TAYLOR, J. N. Gramática Delti da Lingua Inglesa. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1995..

VICENTE, Bruna. G. C. . **Inglês instrumental voltado para a prova do ENEM**. In: Seminário de Licenciaturas do Câmpus de Ciências Sócio Econômicas e Humanas, 2014, Anápolis. Caderno de resumos [do] Seminário de Licenciaturas do Câmpus CCSEH - UEG: formação do professor em debate. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2014. v. 1.



CAPÍTULO 31

ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA BNCC: REFLEXÕES SOBRE O EIXO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Francisco Rafael Mota de Sousa, Mestrando em Linguística, UFC

Mônica de Souza Serafim, Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística, UFC

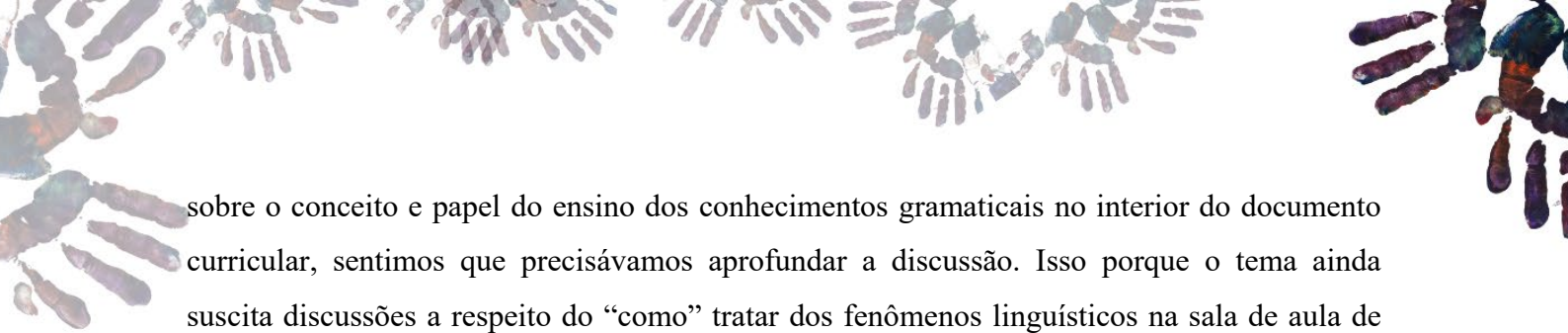
RESUMO

Este artigo propõe alguns apontamentos sobre como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) concebe e define habilidades para o ensino do eixo de análise linguística na escola em relação às outras práticas de linguagem. Diante do processo de implementação do documento na práxis pedagógica das escolas do país, acreditamos que ao conhecer e refletir sobre os fundamentos teóricos e os saberes a serem desenvolvidos na prática escolar estabelecidos pelas orientações curriculares, teremos a possibilidade de criar estratégias práticas de inseri-los e desenvolvê-los de forma eficaz no cotidiano da aula de português. Para isso, baseados no conceito de “análise linguística” defendidos por Geraldí (2011), Mendonça (2006) e Wachowicz (2012), um estudo exploratório de caráter bibliográfico-documental foi realizado no qual se analisou o texto oficial do documento, buscando identificar e tecer reflexões sobre os pontos definidos por esta pesquisa. Os resultados obtidos demonstram que a BNCC corrobora com a necessidade de um ensino de língua materna também preocupado com os componentes linguísticos, analisados nos processos de leitura e compreensão de textos. Assim, a noção do termo análise linguística é ampliada abrangendo qualquer prática de análise sobre a linguagem que vise compreender a constituição e o funcionamento das diferentes semioses. Esses resultados nos fazem concluir que a proposta para o ensino de análise linguística apresentada na BNCC, ao focar nas experiências de uso-reflexão, promove um ensino e um estudo mais produtivo sobre o funcionamento da língua, auxiliando os sujeitos a construir experiências de linguagem mais criativas, libertadoras e cidadãs.

Palavras-chave: Análise linguística, Base Nacional Comum Curricular, Ensino de língua materna.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente texto constitui uma discussão mais aprofundada de alguns aspectos apresentados em um artigo nosso produzido em 2019 (no prelo) a respeito do tratamento dado ao ensino de gramática na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, doravante). Nesse texto, cujo foco era apresentar um exemplo de atividade de gramática (ou análise linguística/semiótica, como propõe o documento) no processo de leitura de gêneros textuais a ser aplicada para estudantes do 9º ano do ensino fundamental, embora tivéssemos refletido



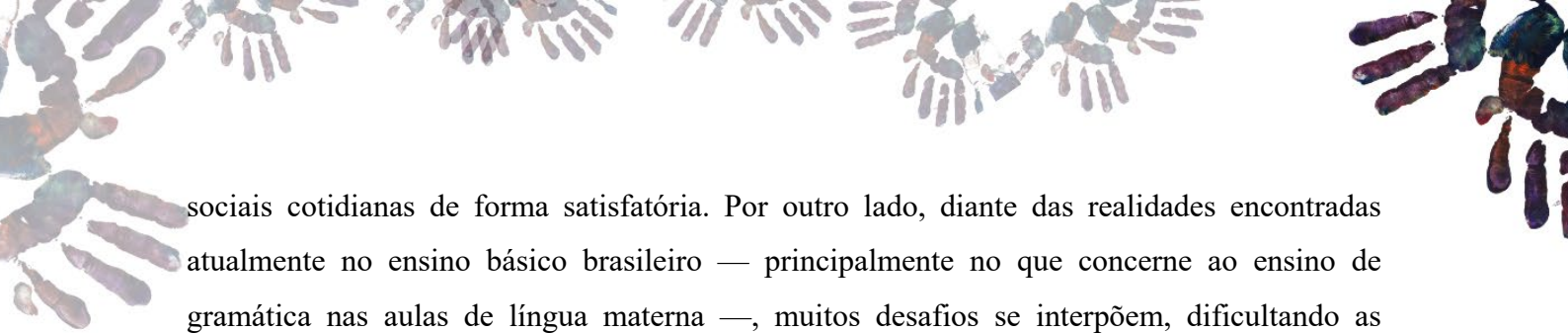
sobre o conceito e papel do ensino dos conhecimentos gramaticais no interior do documento curricular, sentimos que precisávamos aprofundar a discussão. Isso porque o tema ainda suscita discussões a respeito do “como” tratar dos fenômenos linguísticos na sala de aula de forma mais produtiva. Nasceu, dali, portanto, a ideia de escrever outro texto, o qual agora temos a oportunidade de apresentar.

Como se sabe, os debates sobre o ensino da gramática na escola ganharam, já algum tempo, os espaços do pensamento científico e de todos aqueles que se envolvem direta ou indiretamente com a práxis pedagógica. Em comum entre eles, uma mesma preocupação é evidenciada: como promover um ensino dos elementos gramaticais de forma a desenvolver as competências necessárias para que o indivíduo possa, de forma eficaz, usar a linguagem nas mais diversas situações de interação social? Essa inquietação atravessou os anos e, ainda hoje, mostra-se mais do que atual e pertinente a busca por soluções (práticas, inclusive) que consigam suprir essa lacuna no ensino de língua materna em nosso país.

Dizemos “ainda hoje” porque, mesmo após quase quarenta anos de pesquisas, publicações científicas e encaminhamentos pedagógicos sob as mais diferentes perspectivas teórico-metodológicas, o ensino de língua portuguesa parece não ter incorporado, na sua prática, grande parte dessas discussões. Apesar de avanços perceptíveis nas concepções pedagógicas — seja dos documentos oficiais que norteiam o ensino de língua materna no país, seja dos professores e demais membros da comunidade escolar — encontram-se ainda práticas pedagógicas de ensino de gramática cujo foco recai na simples transmissão de conteúdo, mecanização de procedimentos de análise e prescrição de formas corretas ou incorretas de uso da linguagem.

Recentemente, contudo, mais uma tentativa foi lançada com o objetivo de redimensionar e fixar os pressupostos teóricos que fundamentam, atualmente, o ensino de língua materna no Brasil. A homologação em dezembro de 2017 da BNCC com a promessa explícita de “garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros” (p. 5) é um marco na história curricular do país e vem exigir, igualmente, um rigoroso e profícuo alinhamento de processos e práticas de ensino e aprendizagem condizentes às demandas requeridas pelo mundo contemporâneo, evidenciadas pelo documento.

À luz desse registro oficial de caráter normativo, dois desdobramentos se interpodem. De um lado, temos um instrumento oficial que norteia quais competências e habilidades os estudantes precisam desenvolver para acompanhar e se inserir nas práticas



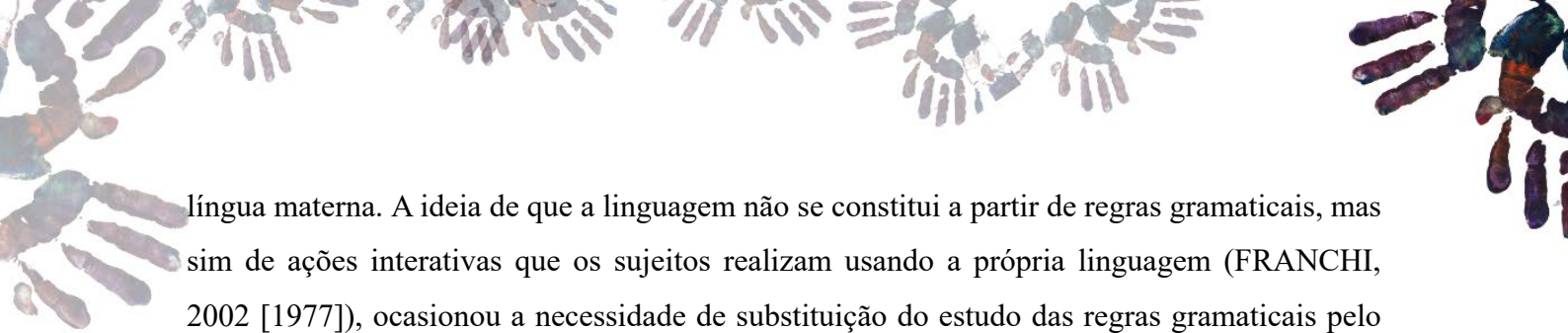
sociais cotidianas de forma satisfatória. Por outro lado, diante das realidades encontradas atualmente no ensino básico brasileiro — principalmente no que concerne ao ensino de gramática nas aulas de língua materna —, muitos desafios se interpõem, dificultando as possibilidades (existentes, aliás) de desenvolvimento dessas competências e habilidades. Ultrapassar tais desafios reivindica a constante proposição de reflexões e ações concretas que visem dar início a um ensino mais construtivo, cujas práticas sejam mais sólidas, libertadoras e significativas.

Nessa perspectiva, este artigo busca promover uma reflexão sobre os princípios atuais que norteiam o ensino dos conhecimentos linguísticos na sala de aula. Ancorados no conceito de “análise linguística”, desenvolvido inicialmente por Geraldí (2011 [1984]) e, em seguida por Mendonça (2006) e também Wachowicz (2012), buscamos trazer algumas considerações e apontamentos sobre o modo como a BNCC concebe o ensino de análise linguística, incluindo aí os textos multissemióticos, em relação às outras práticas de linguagem, definidas pelo documento (leitura/escuta, produção de textos e oralidade). Acreditamos que, conscientes dos fundamentos que embasam os recentes materiais que norteiam o ensino de língua materna no país, teremos a possibilidade de criar estratégias não só para compreendê-los enquanto constituidores da disciplina de língua portuguesa, mas — e principalmente — de criar mecanismos práticos de inserir suas bases teóricas nos diferentes cotidianos da aula de português.

BASES TEÓRICAS DA ANÁLISE LINGUÍSTICA: POR UM ESTUDO FUNCIONAL DA LÍNGUA

O ensino de língua materna no Brasil, durante muitos anos, esteve alicerçado numa concepção formalista da linguagem, isto é, que tomava como prioridade, em todos os seus aspectos, a forma linguística. Assim, as atividades de leitura, escrita e estudo da língua eram direcionadas para que os estudantes dominassem as regras gramaticais, consideradas o objeto central de estudo nas aulas de português. Guiado pela seleção de uma variedade da língua — esta definida como modelo padrão e explicitada nas gramáticas normativas —, o ensino era conduzido, essencialmente, por atividades de reconhecimento, classificação, memorização e uso das formas consideradas “corretas”, ao passo que outras formas de expressão eram desconsideradas por não respeitarem o modelo padrão estabelecido.

No início da década de 80, porém, o desenvolvimento das reflexões sobre a linguagem permitiu uma renovação nas concepções até então existentes sobre o ensino de

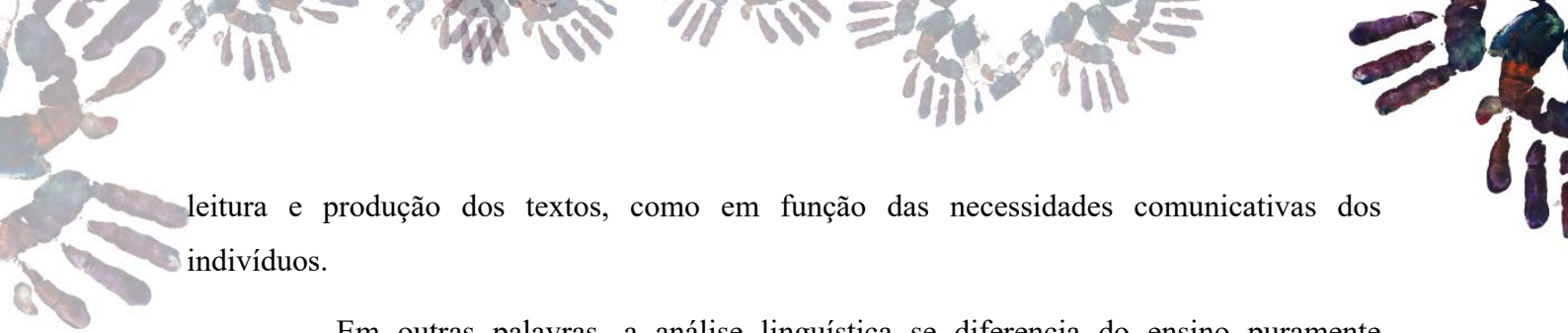


língua materna. A ideia de que a linguagem não se constitui a partir de regras gramaticais, mas sim de ações interativas que os sujeitos realizam usando a própria linguagem (FRANCHI, 2002 [1977]), ocasionou a necessidade de substituição do estudo das regras gramaticais pelo estudo do *texto*, que passou a ser considerado o verdadeiro objeto de estudo no ensino de língua materna. Essa nova maneira de conceber os fenômenos linguísticos acarretou uma série de críticas à forma como o ensino de língua materna vinha sendo conduzido no Brasil, acompanhadas de algumas alternativas para a realização de uma prática pedagógica mais voltada para o desenvolvimento de competências comunicativas.

O termo “análise linguística” surgiu de alguns trabalhos que propunham essas alternativas. Utilizado pela primeira vez por Geraldi em 1984, em um texto destinado à formação de professores, a expressão se refere a uma alternativa teórico-metodológica para o ensino de língua materna, ao lado das práticas de leitura e escrita dos mais diferentes textos. Daquela época para cá o termo foi sendo amplamente utilizado e incorporando as mudanças ocorridas nas ciências linguísticas, apesar de seus princípios permanecerem os mesmos e direcionarem atualmente os estudos sobre ensino de gramática, seja na academia, seja nos documentos oficiais que regulamentam o ensino de língua materna, seja na formação de professores etc.

A análise linguística que ora defendemos aqui refere-se a uma estratégia teórico-metodológica de ensino dos conhecimentos linguísticos a partir de uma perspectiva sociointeracionista, isto é, que leva em consideração os propósitos comunicativos dos interlocutores no momento da interação social. Em outras palavras, a análise linguística é uma atividade de *reflexão* sobre a língua, centrada não só na função dos usos dos recursos expressivos no momento da interação, mas também centrada na construção organizada de princípios e regras que categorizam tais recursos (BEZERRA; REINALDO, 2013).

A ideia de a análise linguística refletir não só sobre o funcionamento, mas sobre a estrutura da língua traz à tona o questionamento da necessidade de ainda se ensinar regras gramaticais na escola. Acrescentamos que, assim como pontua Geraldi (2011), a análise linguística não visa acabar com a gramática na escola; na verdade, é de nossa opinião que a análise linguística vem ampliar o seu campo de atuação no processo de reflexão dos elementos linguísticos: a análise linguística abarca, então, tanto os elementos puramente gramaticais, como os elementos presentes no texto e constituintes deste, tanto no processo de



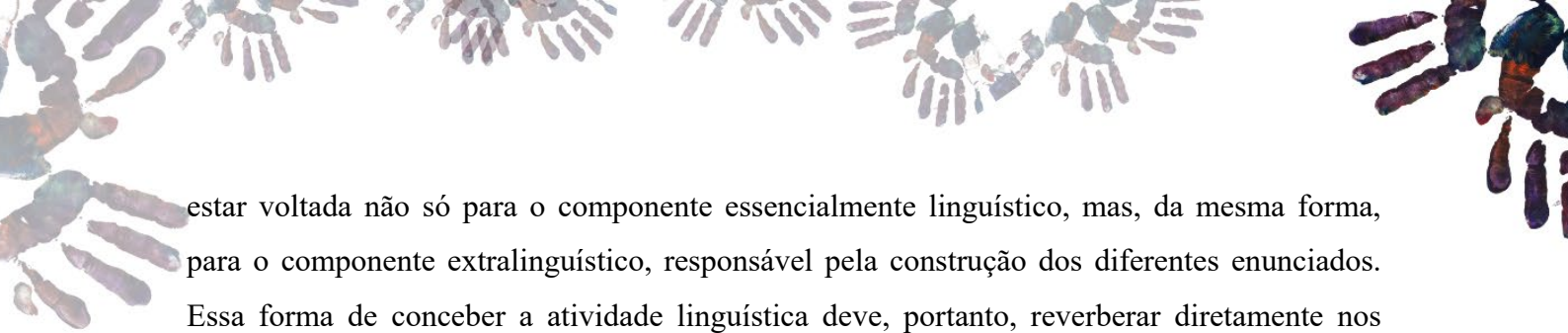
leitura e produção dos textos, como em função das necessidades comunicativas dos indivíduos.

Em outras palavras, a análise linguística se diferencia do ensino puramente gramatical em três aspectos que consideramos essenciais:

- a) o ensino dos elementos gramaticais sistematizados, tais como nomenclatura e definições, ainda é importante e é levado em consideração, mas este passa a ser articulado com outros aspectos presentes na constituição do texto, tais como recursos expressivos, organização das informações, adequação do texto aos propósitos comunicativos, estilo e estrutura composicional, coesão e coerência interna e outros: “o objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo (GERALDI, 2011, p. 74);
- a) a prática de análise linguística não propõe uma análise da língua em si e por si, isto é, o objetivo de estudar os elementos linguísticos não visa apenas ao reconhecimento, classificação ou memorização de formas, mas sim deve estar relacionado diretamente aos objetivos comunicativos do indivíduo e como os textos lidos e/ou produzidos se configuram a partir desses objetivos;
- b) como o objeto de estudo no ensino de língua é agora o texto, o exercício da análise linguística deve estar sempre articulado às práticas de leitura e produção de textos, uma vez que, numa concepção sociointeracionista da linguagem, só se observa/analisa a linguagem em seu uso real e social, isto é, manifestada em práticas de leitura e produção de textos orais/escritos.

Isso posto, podemos depreender que a prática de análise linguística visa não só ao conhecimento e construção sistematizada, por parte do estudante, dos mecanismos responsáveis pelo funcionamento da língua no processo de leitura e produção dos mais diferentes textos, mas o auxilia a perceber que, para atingir determinados objetivos comunicativos, a língua dispõe de uma série de recursos expressivos dos quais se pode abrir mão no processo de interação social para a produção dos mais diferentes sentidos.

Ao defender a influência dos propósitos comunicativos sobre as escolhas linguísticas do falante, Franchi (1991) destaca o papel fundamental do contexto comunicativo como regulador da atividade discursiva. Nesse sentido, a atividade de análise linguística deve



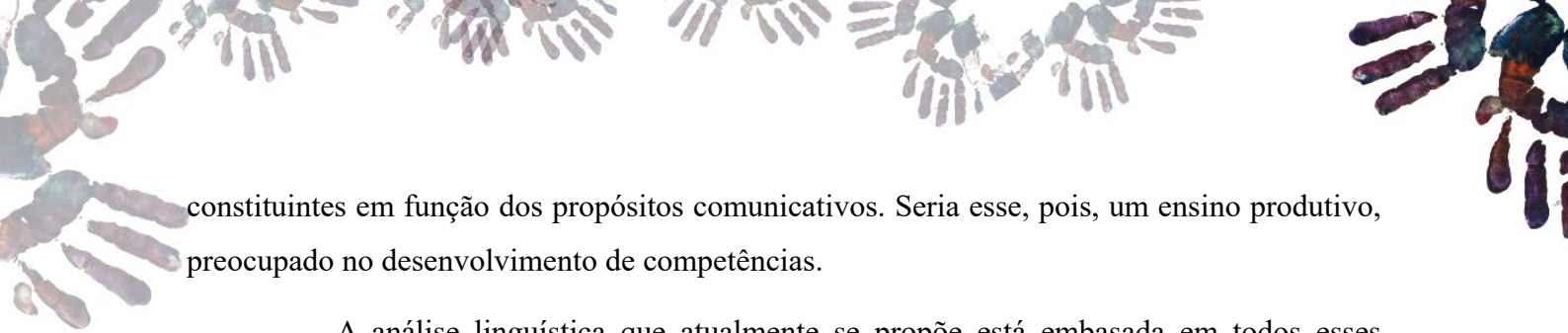
estar voltada não só para o componente essencialmente linguístico, mas, da mesma forma, para o componente extralinguístico, responsável pela construção dos diferentes enunciados. Essa forma de conceber a atividade linguística deve, portanto, reverberar diretamente nos processos de ensino e aprendizagem de língua materna, principalmente no que se refere à análise linguística nas atividades de leitura e escrita dos mais diferentes textos.

Buscar um ensino de língua portuguesa que esteja articulado com as proposições acima assumidas traz como principal desdobramento a ideia de uma prática de análise linguística que se desenvolva de forma *produtiva*. Silva (2017), ao tratar desse aspecto, assevera que “a perspectiva do ensino produtivo de gramática, para além da seleção de conteúdos que deverão ser trabalhados para se cumprir o currículo mínimo, centra-se no *desenvolvimento das competências do aprendiz*” (p. 80, grifo nosso). Essas competências, no interior do ensino de língua materna, correspondem ao domínio das formas e das funções dos elementos linguísticos (competência linguística/textual) em perfeita relação com o domínio da situação de interação verbal (competência discursiva).

Como mesmo pressupõe a prática de análise linguística à qual nos referimos acima, o foco do ensino de gramática não é a nomenclatura ou o trabalho prescritivo com as formas linguísticas, mas perceber como essas formas funcionam e se organizam para responder às demandas comunicativas do falante. Mais uma vez, Franchi (1991) trata da questão de modo bastante responsável ao afirmar que:

Interessa pouco descobrir a melhor definição de substantivo ou de sujeito ou do que quer que seja. [...] Mas interessa, e muito, levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções. Sobretudo quando, no texto escrito, ele necessita tornar muitas vezes conscientes os procedimentos expressivos de que se serve. Com isso, parece-me, reintroduz-se na gramática o seu aspecto criativo: o que permite ao falante compreender, em um primeiro passo, os processos diferenciados de construção das expressões para, depois, um dia e se for o caso, construir um sistema notional que lhe permita descrever esses processos, falar deles, em uma teoria gramatical (FRANCHI, 1991, p. 20).

As palavras de Franchi confirmam que a questão do ensino de gramática, como pontuamos acima, é de ordem metodológica e exige um reordenamento de prioridades: o ensino das formas linguísticas, embora importante, não deve ser o destaque nas aulas e na prática de análise linguística. Ascende-se, por sua vez, um enfoque nos efeitos de sentido, nas formas diferenciadas de produzir o mesmo discurso ou na exploração da funcionalidade dos



constituintes em função dos propósitos comunicativos. Seria esse, pois, um ensino produtivo, preocupado no desenvolvimento de competências.

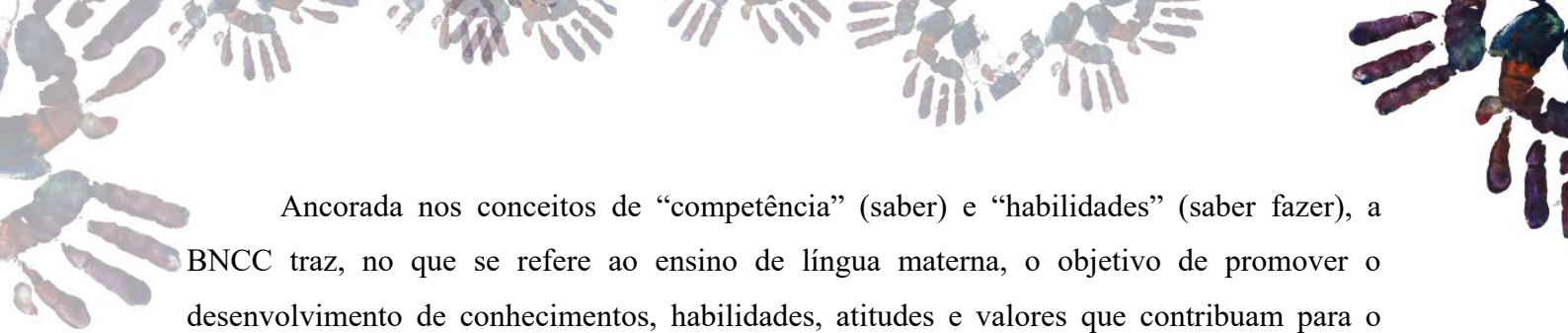
A análise linguística que atualmente se propõe está embasada em todos esses aspectos e, evidentemente, exige um conhecimento aprofundado do professor sobre como proceder a um ensino de língua materna mais produtivo e que a prática de análise sobre os elementos da língua esteja a serviço das atividades de leitura e produção de textos. Um passo significativo nesse sentido foi dado com a homologação da Base Nacional Comum Curricular com o intuito de oficializar as aprendizagens essenciais conforme discutiremos a seguir.

ANÁLISE LINGUÍSTICA NA BNCC

O conhecimento produzido a partir da pesquisa científica só tem sentido se possibilitar o desenvolvimento da sociedade. Isto posto, os estudos sobre a gestão de processos pedagógicos devem assegurar mudanças significativas no espaço escolar de forma a transformar posturas e, conseqüentemente, aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem. Como a escola é um espaço também político, toda a prática educativa pressupõe definir, politicamente, quais saberes, metodologias, concepções e demais processos educativos deverão ser realizados com o intuito de atingir determinados fins.

Recentemente, após um período de grande mobilização e participação da sociedade envolvida com a prática educativa, o país viu nascer, pela primeira vez, um documento que elenca quais saberes os alunos da educação básica deverão, ao longo dos anos escolares, aprender. A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, doravante) foi um avanço na história curricular do Brasil e constitui-se numa importante diretriz que irá determinar grande parte das ações políticas para a educação no país, como a construção de currículos escolares, programação de formação de professores, elaboração e aplicação de avaliações externas, investimentos financeiros etc.

Objetivamente, a BNCC é um documento de caráter normativo e visa, essencialmente, “definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 7). De acordo com o texto oficial, ao assegurar essas aprendizagens essenciais, estar-se-á oportunizando, a todos os estudantes brasileiros, um mesmo “patamar comum de aprendizagem”, cujos resultados implicam direta e principalmente na qualidade da educação.



Ancorada nos conceitos de “competência” (saber) e “habilidades” (saber fazer), a BNCC traz, no que se refere ao ensino de língua materna, o objetivo de promover o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que contribuam para o letramento dos indivíduos, como preconiza o próprio documento:

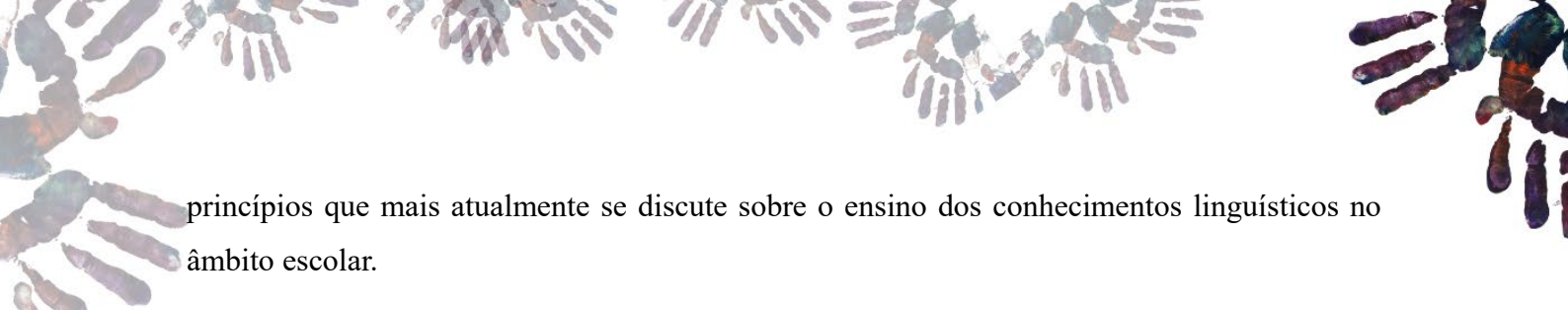
Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/ constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018, pp. 67-68).

Ao propor um conjunto de conhecimentos que possibilitem a ampliação dos letramentos dos indivíduos, a BNCC deixa transparecer a necessidade de um ensino de língua materna que articule *todas* as formas de manifestação da linguagem. Essa postura vem exigir um estudante que não só (re)conheça os recursos linguísticos que se encontram a seu dispor para a sua plena participação nas diferentes interações comunicativas, como vem requerer também um sujeito que reflita sobre o funcionamento desses recursos com vistas a atender seus propósitos comunicativos.

Diante dessa oportunidade, ao mesmo tempo em que propõe um foco nas práticas leitura e produção dos mais variados textos — consideradas pelo documento como a “unidade de trabalho” no ensino de língua —, a BNCC propõe que, articuladas a essas práticas, realize-se processos de análise linguística. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018):

Se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, situadas em campos de atuação específicos, a outra face provém da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas. Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses (BRASIL, 2018, p. 80).

Recebe destaque, assim, o eixo da *análise linguística/semiótica* que busca, como o próprio documento aponta, realizar procedimentos e estratégias de análise e avaliação das materialidades do texto, isto é, tem como objetivo refletir sobre o processo de composição e estilo dos textos com foco na produção de sentidos. A apropriação do conceito de análise linguística proposto pela BNCC possibilita uma evidente aproximação com os pressupostos e



princípios que mais atualmente se discute sobre o ensino dos conhecimentos linguísticos no âmbito escolar.

Enquanto eixo que se articula transversalmente com os outros três eixos de ensino da língua (leitura, escrita e oralidade — chamadas pelo documento de “práticas de linguagem”), a análise linguística preconizada pela BNCC se torna uma prática bastante ampla, uma vez que toma para si a análise do processo de construção de todas as manifestações de uso da linguagem, sejam elas verbais (escritas, orais) ou não-verbais (estáticas/dinâmicas). Nesse sentido, convém apontar algumas características específicas que irão, ao mesmo tempo, constituir a prática de análise linguística e distingui-la de outras práticas de trabalho com a linguagem. A análise linguística proposta na BNCC, então:

- a) refere-se a procedimentos de análise consciente, isto é, o indivíduo reflete propositalmente sobre os mecanismos linguísticos que possibilitam a construção dos sentidos dos textos;
- b) ocorre durante as atividades de leitura e produção de textos, uma vez que os elementos linguísticos só funcionam quando estão em uso real através de textos;
- c) enfoca as materialidades (elementos) do texto, tais como são apresentadas na Figura 1, a seguir;
- d) envolve o conhecimento sobre o funcionamento da língua, a partir da construção/manipulação, por parte do indivíduo, de conceitos e nomenclaturas;
- e) engloba o conhecimento da norma-padrão e de como outras semioses se constroem/functionam;
- f) envolve a análise de textos nos níveis textual, gramatical, fonológico, lexical e das materialidades de outras semioses;
- g) analisa as formas de composição e estilo dos textos.

Como se pode observar, a análise linguística a ser realizada na escola, a partir do que postula a BNCC, ultrapassa a simples classificação de frases soltas ou a memorização de nomenclaturas e definições, prática essa que privilegia a formação de um simples reprodutor da língua. Na verdade, como bem opina Mendonça (2006), a análise linguística que se propõe não busca “formar gramáticos ou linguistas descritivistas, e sim pessoas capazes de agir verbalmente de modo autônomo, seguro e eficaz, tendo em vista os propósitos das múltiplas

situações de interação em que estamos engajadas” (p. 204). Em outras palavras, o objetivo maior do ensino de língua portuguesa — e defendido pela BNCC — é a formação de usuários competentes da sua língua.

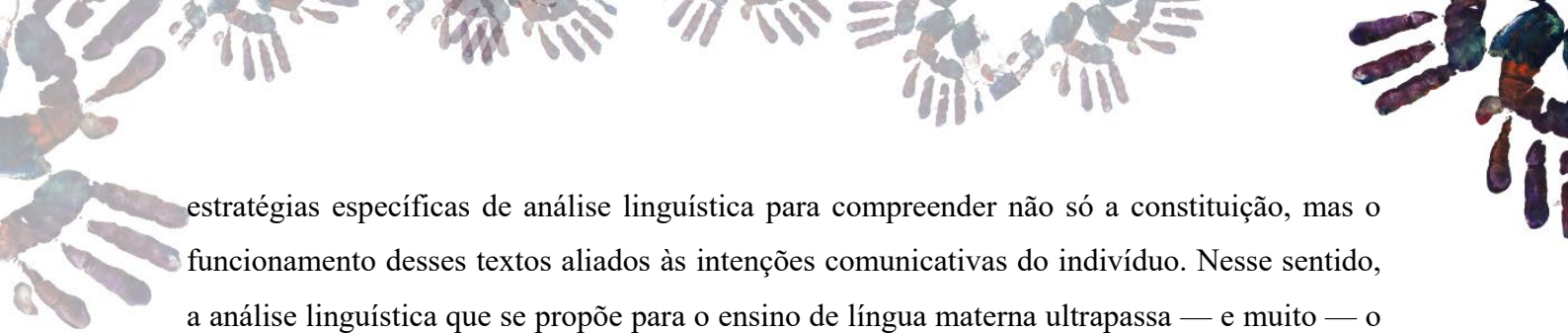
Ser usuário, evidentemente, implica saber conhecer como a sua língua funciona e para quais objetivos ela pode funcionar. É nesse espaço que se faz necessária a prática de análise linguística, com o objetivo de analisar como o texto se materializa com o intuito de provocar possíveis e variados sentidos. Como indicação da própria BNCC podem ser tomados como objeto de análise e investigação alguns aspectos materiais dos mais diferentes textos, sejam eles verbais ou não-verbais, conforme apresentamos na Tabela 1.

Tabela 1 — Aspectos das materialidades dos textos passíveis de análise conforme a BNCC

	TEXTOS VERBAIS (ESCRITOS/ORAIIS)	TEXTOS NÃO-VERBAIS (ESTÁTICOS/DINÂMICOS)
FORMAS DE COMPOSIÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Coesão e coerência • Progressão temática • Organização típica do gênero • Elementos próprios da fala • Elementos paralinguísticos e cinésicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Plano/ângulo/lado • Figura/fundo • Profundidade e foco • Cor e intensidade • Características de montagem etc.
ESTILO DO TEXTO	<ul style="list-style-type: none"> • Escolha do léxico • Variedade linguística • Mecanismos sintáticos e morfológicos • A forma e o estilo do gênero 	<ul style="list-style-type: none"> • Ritmo e duração • Tipo de movimento • Distribuição no espaço • Sincronização com outras linguagens • Melodia e harmonia etc.

Fonte: Elaborada pelo autor.

A BNCC circunda a prática de análise linguística referindo-se a dois aspectos materiais dos textos: a composição e o estilo, os quais são evidenciados nos diversos gêneros textuais. Assim, conforme aponta Wachowicz (2012), o elemento-chave para o trabalho com a análise linguística passa a ser o *gênero*, tendo em vista que “os falantes/ouvintes de uma língua utilizam-se consciente ou inconscientemente dos gêneros que a sociedade cria para produzir significados, essencialmente na postulação dialógica” (p. 34). Esses gêneros, por se manifestarem das mais variadas formas (verbais ou não-verbais), exige procedimentos e



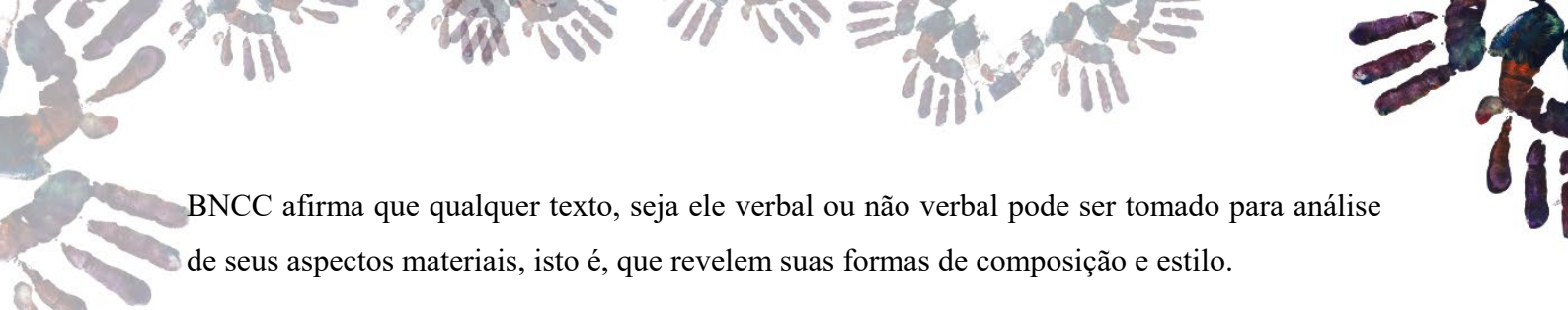
estratégias específicas de análise linguística para compreender não só a constituição, mas o funcionamento desses textos aliados às intenções comunicativas do indivíduo. Nesse sentido, a análise linguística que se propõe para o ensino de língua materna ultrapassa — e muito — o ensino essencialmente gramatical e se alinha com mais propriedade às demandas comunicativas do mundo contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos mais recentes sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil defendem uma transformação não só no conjunto de conhecimentos que os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica, mas — e principalmente — uma reformulação da prática metodológica, que priorize o desenvolvimento de competências e habilidades de uso efetivo da linguagem. Essa nova abordagem pressupõe, no caso específico do ensino de gramática, um ensino menos focado na memorização e prescrição de regras, considerado opressor e excludente, e mais voltado para a articulação desses conhecimentos com práticas reais de interação social realizada a partir dos mais diferentes textos.

Nesse sentido, a expressão “ensino de gramática”, representando essa perspectiva mais tradicional de estudo da linguagem, ganha um novo nome: “análise linguística”. Sem desprezar o conhecimento metalinguístico — necessário também à ampliação dos letramentos dos indivíduos —, a prática de análise linguística surge como uma alternativa na aula de português para tratar dos conhecimentos gramaticais. Essa alternativa, concebendo a ideia de texto como centro do processo, configura uma série de atividades de análise e reflexão sobre a língua, ancoradas nas práticas de leitura e produção dos mais diferentes tipos e gêneros textuais. O conhecimento metalinguístico, nesse caso, se torna um saber complementar, à medida que o estudante, após refletir sobre os fenômenos nas práticas de leitura e produção, sistematiza seus conhecimentos no processo de reflexão sobre a língua.

Acompanhando essa nova concepção de ensino dos conhecimentos gramaticais, temos a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que oficializa essas noções e estabelece uma série de competências a serem desenvolvidas nos estudantes ao longo da educação básica. No campo da análise linguística, entendida pelo documento como uma prática de linguagem — ao lado da leitura, produção de textos e oralidade —, a BNCC amplia a noção do termo para abranger qualquer prática de análise sobre a linguagem que vise compreender a constituição e o funcionamento das diferentes semioses. Nesse sentido, a



BNCC afirma que qualquer texto, seja ele verbal ou não verbal pode ser tomado para análise de seus aspectos materiais, isto é, que revelem suas formas de composição e estilo.

O ensino de análise linguística a partir da leitura/escrita de textos é possível e pode ser frutífero quando articulado com um sólido embasamento teórico-metodológico. A gramática, enquanto sistema que rege o funcionamento da língua, deve continuar a ser objeto de estudo na sala de aula, mas sem ser com um fim em si mesma; seu estudo se faz mais produtivo quando inserido nas atividades de leitura e escrita de textos, sendo estas o foco da aula de língua portuguesa. Estabelecidos os pressupostos e definidas as competências a serem desenvolvidas, o desafio que se impõe à educação brasileira em língua materna atualmente é produzir diferentes estratégias para tratar pedagogicamente o fenômeno linguístico de forma mais reflexiva e contextualizada, que auxilie os sujeitos a construir experiências de linguagem mais criativas, libertadoras e cidadãs.

BIBLIOGRAFIA

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. **Base nacional comum curricular.** Versão homologada. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática.** 1. ed. 3ª reimp. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 1991.

_____. Linguagem – atividade constitutiva. **Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo**, São Paulo, n. especial, pp. 37-74, 2002. Disponível em: <<https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/280/185>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: _____. (Org.) **O texto na sala de aula.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2011, pp. 59-79.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor.** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2006, pp. 199-225.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. T. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnica da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Rio Grande do Sul: Feevale, 2013.

SILVA, L. A. da. Por um ensino produtivo da gramática. In: CASSEB-GALVÃO, V; NEVES, M. H. M. (Org.) **O todo da língua: teoria e prática do ensino de português.** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017, pp. 77-95.

WACHOWICZ, T. C. **Análise linguística nos gêneros textuais.** 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.



CAPÍTULO 32

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A NECESSIDADE DE UMA FORMAÇÃO DE QUALIDADE PARA OS PROFESSORES

Kátia Maria de Aguiar Freire, Mestranda em Ciências da Educação – UTIC- PY
Sheila dos Santos Brazil, Mestranda em Ciências da educação pela UTIC – PY
Maria Durciane Oliveira Brito, Mestranda em Ciências da educação pela UTIC – PY
Grazielly Stefany Pinto Fontinele, Graduanda em Pedagogia - FIED UNINTA
Sthefany dos Santos Brazil, Graduanda em Biomedicina (UFDFPar)

RESUMO

O presente estudo faz uma importante reflexão sobre a necessidade de formação para professores, enfatizando as práticas docentes como ações mediadoras. Desse modo, o objetivo geral da investigação foi identificar a importância da formação de professores para atuarem na escola inclusiva. Os objetivos específicos buscaram compreender como a formação contínua pode beneficiar a ação docente, entender as possibilidades teórico-práticas trazidas pela qualidade da formação recebida pelos docentes. A metodologia usada na realização do estudo foi a pesquisa bibliográfica, que permitiu usar livros e artigos sobre o assunto para responder as questões investigativas. Para tanto, a mesma justifica-se por promover uma discussão relevante sobre a qualidade da formação de professores que atuam na escola inclusiva. Foi possível identificar que a qualidade da formação recebida por professores pode contribuir com a melhoria do processo inclusivo, principalmente por a formação contínua ser uma forma de conhecerem novos métodos, práticas que assista o docente para que tenha resultados exitosos com seus alunos.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Formação de Qualidade. Mediação.

ABSTRACT

This study makes an important reflection on the need for training for teachers, emphasizing teaching practices as mediating actions. Thus, the general objective of the investigation was to identify the importance of training teachers to work in inclusive schools. The specific objectives sought to understand how continuous training can benefit teaching action, to understand the theoretical and practical possibilities brought by the quality of training received by teachers. The methodology used in conducting the study was bibliographic research, which allowed the use of books and articles on the subject to answer investigative questions. Therefore, it is justified by promoting a relevant discussion on the quality of the training of teachers who work in the inclusive school. It was possible to identify that the quality of the training received by teachers can contribute to the improvement of the inclusive process, mainly because continuous training is a way of getting to know new methods, practices that assist the teacher to have successful results with his students.

Keywords: School Inclusion. Quality Training. Mediation.



INTRODUÇÃO

A formação dos professores é um assunto que vem sendo discutido há muitos anos, inclusive quando se trata da qualidade da formação recebida. Com o surgimento da inclusão escolar, os professores tiveram que, além de buscarem formações contínuas para trabalharem conteúdos e melhorarem suas práticas, atuar em um novo campo, com desafios maiores.

A educação inclusiva é um processo importante e merece todo o cuidado e dedicação por parte de toda a comunidade escolar, por isso, receber uma formação de qualidade é uma das principais formas de tornar a educação inclusiva um processo mais simples, solucionando os problemas e buscando novas alternativas para lidar com as intempéries que surgirem, tanto pelas limitações dos alunos quanto pelas dos professores.

Contudo, o objetivo geral da investigação foi identificar a importância da formação de professores para atuarem na escola inclusiva. Os objetivos específicos buscaram compreender como a formação contínua pode beneficiar a ação docente, entender as possibilidades teórico-práticas trazidas pela qualidade da formação recebida pelos docentes.

A problemática que norteia o estudo se fundamenta na seguinte indagação: quais os desafios enfrentados pelos professores para adquirirem uma formação de qualidade diante do processo inclusivo? Sabe-se que a maioria dos professores brasileiros não recebem uma formação de qualidade e que, muitas vezes, precisam financiar formações complementares para que atuem com um pouco mais de conhecimento diante dos problemas de aprendizagem que os alunos enfrentam.

Dessa forma, a investigação foi construída por meio da pesquisa bibliográfica, onde se usou materiais publicados sobre o assunto, como livros e artigos. A pesquisa bibliográfica possibilita o acesso a fontes riquíssimas de informações, sendo essas capazes de fornecer elementos para contextualizar e responder as questões primeiras desse estudo.

O estudo justifica-se por promover uma discussão relevante sobre a qualidade da formação de professores que atuam na escola inclusiva. Foi possível identificar que a qualidade da formação recebida por professores pode contribuir com a melhoria do processo inclusivo, principalmente por a formação contínua ser uma forma de conhecerem novos métodos, práticas que assista o docente para que tenha resultados exitosos com seus alunos.



EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

No nosso país a educação inclusiva é conhecida também como educação especial, que teve sua ascendência nos Estados Unidos, “quando a lei pública 94.142, de 1975, resultado dos movimentos sociais de pais e alunos com deficiência, que reivindicavam o acesso de seus filhos com necessidades educacionais especiais” (STAINBAK E STAINBAK, 1999, p.36).

Vale salientar que todos os processos e conquistas da educação inclusiva esteve relacionado a pesquisas, descobertas científicas sobre transtornos globais do desenvolvimento, conscientização da família e comunidade escolar. Nessa conjectura, a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, ressalta que é dever do Estado e da família promover-la. Tem como finalidade da educação, o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho que garante a todos o direito à educação de qualidade (ROGALSKI, 2010).

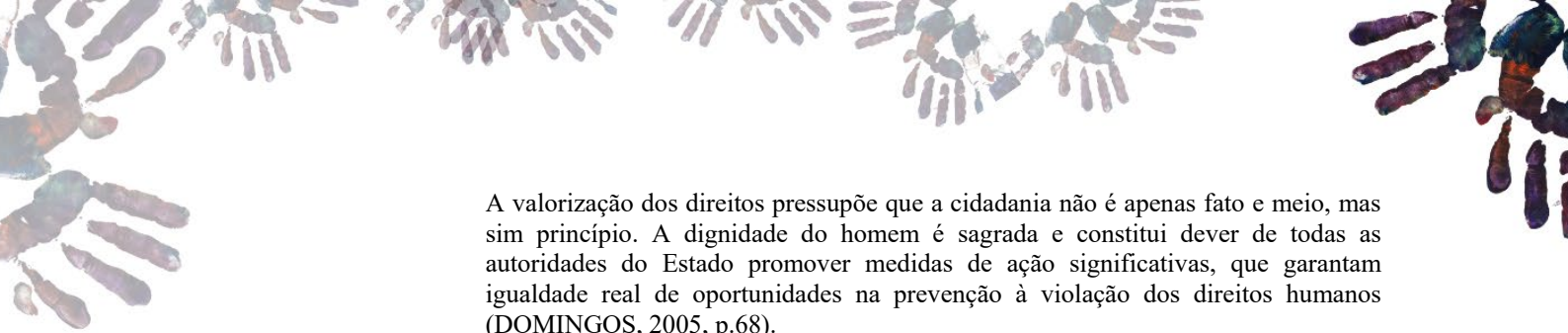
Educação inclusiva é o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes (DOMINGOS, 2005, p. 57 apud SASSAKI, 1998c, p. 8).

Nessa perspectiva inclusão é o mesmo que inserir, ou seja, tornar possível a inserção de pessoas com necessidades educacionais especiais a um ambiente tradicionalmente construído com o objetivo de garantir a educação integral de todos os envolvidos. Tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, quanto na Constituição Brasileira percebemos o incentivo à inclusão:

Na lei de Diretrizes e Bases de 1996: No título III “Do direito à educação e dever de educar”, a LDB diz que o dever do Estado com a educação escolar será efetivado mediante algumas garantias. No seu artigo 4º, inciso III, a lei postula; Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

Na Constituição Brasileira: o inciso III do Art. 208 da Constituição Federal fundamenta a Educação no Brasil e faz constar a obrigatoriedade de um ensino especializado para crianças portadoras de deficiência. Este é o texto: O dever do Estado com educação será efetivado mediante a garantia de: III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

É direito garantido por Lei o acesso de pessoas com deficiência e com demais necessidades educacionais à escola. Esses direitos surgem quando há necessidades de promover acesso dos cidadãos a categorias já estabelecidas ou não pela política social.



A valorização dos direitos pressupõe que a cidadania não é apenas fato e meio, mas sim princípio. A dignidade do homem é sagrada e constitui dever de todas as autoridades do Estado promover medidas de ação significativas, que garantam igualdade real de oportunidades na prevenção à violação dos direitos humanos (DOMINGOS, 2005, p.68).

Dessa maneira, compreende-se que a educação é o principal caminho para se construir cidadania, pois, pode “(...) possibilitar primeiro o igual acesso ao Direito, isto é, o conhecimento do ordenamento jurídico das liberdades públicas por parte de todas as pessoas”, e conseqüentemente, a formação consciente do indivíduo sobre sua existência, dever e desenvolvimento social (DOMINGOS, 2005, p. 68).

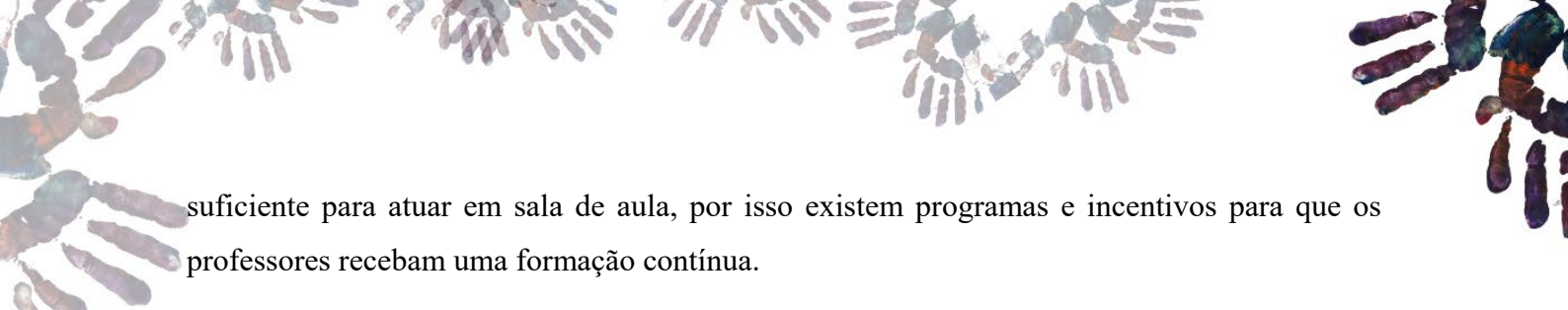
De acordo com Mendes (2006), o conceito de inclusão teve origem nas lutas das pessoas com deficiência por acesso à educação. Está embasado na história da Educação Especial e essa história atravessa um processo de evolução, no qual, após a segregação, chegou-se à integração do indivíduo e por último ao movimento inclusivista.

Segundo Mendes (2006), no movimento integracionista a pessoa com necessidades educativas especiais era conduzida a seguir os padrões da escola comum, ou seja, era adequada à escola. Faziam-se intervenções individuais com a criança, para que esta pudesse acompanhar a escola. Foram abertos espaços na escola regular para a presença desses indivíduos, sendo que estes eram inseridos em salas diferentes. No funcionamento da escola não ocorriam mudanças, ou seja, a integração busca adaptar o indivíduo ao meio, não o meio ao indivíduo. A integração é, portanto, uma prática seletiva, na qual os alunos com deficiência devem se adequar aos parâmetros de normalidade.

Na prática inclusiva não deve haver discriminação. A inclusão prevê a inserção escolar de forma radical, onde todos os alunos devem frequentar as salas de aula do ensino regular. A inclusão questiona as políticas, a organização e a estrutura das escolas regulares e especiais. É característica da inclusão reunir alunos com e sem dificuldades, professores, pais, diretores, funcionários e todas as pessoas que estão envolvidas com a educação, exigindo uma transformação da escola. O seu princípio básico é a valorização da diversidade. Na educação inclusiva são as pessoas sem deficiência que devem aprender a conviver com os deficientes.

FORMAÇÃO CONTÍNUA

A ação docente é um assunto muito discutido nos dias atuais, e isso se deve ao fato do processo de escolarização no país ter passado por diversos percalços, influenciando, sobretudo, a formação dos professores. Ter uma formação básica não tem sido de longe,



suficiente para atuar em sala de aula, por isso existem programas e incentivos para que os professores recebam uma formação contínua.

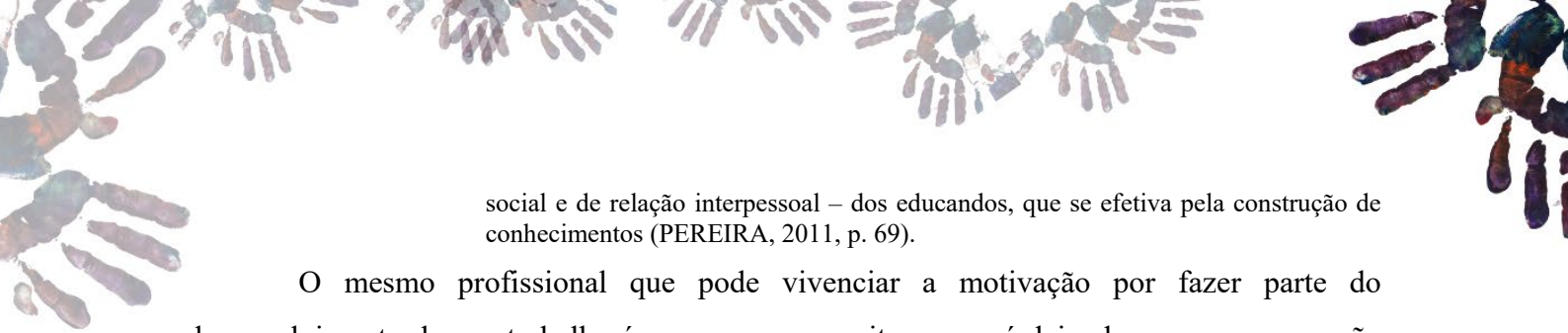
Nos dias atuais existem muitas discussões sobre a formação dos professores, com especulações se eles possuem todos os conhecimentos e se esses são suficientes para a sua prática em função da prática que desenvolve na sala de aula. Levando em consideração que a formação recebida por esses professores deve ser parte de sua realidade, e tratando-se das variações que existem de um lugar para outro, essa pode acontecer de forma diferente. Entende-se que a formação contínua do professor é aquela que deve agregar valor, ressignificando olhares e práticas, aprimorando os conhecimentos e aprendendo a lidar com os desafios contemporâneos.

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (DELORS, 2003, p. 160).

Quando se trata do fazer docente, existem divergências de pensamentos, mas a linha que criou-se para a presente investigação é que o fazer docente para “ser eficaz terá de recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas como autoridade, paciência e humildade [...]” (DELORS, 2003, p. 159). Para que isso aconteça os professores precisam estar motivados, buscando alternativas para ensinar os conteúdos, tornando os desafios que possa enfrentar uma dificuldade passível de solução, lidando com as intempéries de forma mais leve.

Sobre isso Freire, (2006, p. 43) orienta que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Desse modo, entende-se que os professores precisam quebrar as amarras de um sistema opressor para enxergar as possibilidades de uma formação contínua, que tem em seu bojo alcançar novas competências em uma ação constante de reflexão. O professor, com a formação contínua pode entender se está errando, o que está dando certo, transformando sua prática na medida que for enxergando as alternativas apresentadas na formação contínua.

A docência, portanto, é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares que, portanto exigem soluções particulares. Exige mobilizações de saberes para o cumprimento do objetivo de educar que é: o desenvolvimento das diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção



social e de relação interpessoal – dos educandos, que se efetiva pela construção de conhecimentos (PEREIRA, 2011, p. 69).

O mesmo profissional que pode vivenciar a motivação por fazer parte do desenvolvimento do seu trabalho é o mesmo que muitas vezes é deixado a margem, por não ter um reconhecimento pela valiosa prática que exerce. Seja por parte do governo, da família ou da sociedade em geral. O professor também precisa ser reconhecido como um dos principais instrumentos da educação, pois ele é facilitador do saber e tem o papel de direcionar os alunos a descobrirem o melhor de si, além de serem imprescindíveis no processo de construção da identidade. Dessa forma, o professor contribui diretamente como agente transformador da ascensão social. Para tanto, receber uma formação contínua, que não precise ocupar seus poucos espaços de lazer, e não seja custeada do seu próprio salário, pode ser uma forma, ainda que tímida de valorização.

Consideramos, pois, os professores, agentes multiplicadores do saber, e incitar, discutir essa temática podem ser uma forma de contribuir para o progresso do contexto educacional local e brasileiro, pois refletindo e trazendo a problemática à tona, estamos cooperando igualmente para a melhoria da qualidade de vida no espaço escolar, familiar e social. Entende-se que a formação contínua, dada sua relevância possibilita trocas de conhecimentos através das relações que se estabelecem no ambiente escolar, ela possui seus encantos, e apesar dos desafios, torna-se fascinante e enigmática. Os professores são as principais referências para influenciar positivamente o processo de ensino, e precisam aprender sempre mais.

Existe uma grandeza no ato educativo que nem sempre pode ser facilmente percebido, pois muitas vezes os professores são responsabilizados por outros problemas que estão de competência de outras instituições sociais, como a família, por exemplo. O papel que o professor exerce diante do processo de formação do indivíduo é muito importante, uma vez que esse, quando consciente da sua prática, consegue educar para além do simples processo de ensino, mas para a vida.

A formação contínua de professores não só é necessária como indispensável, pois através dela o professor pode contemplar outros caminhos do processo ensino-aprendizagem que contribua para o desenvolvimento de sua prática em sala de aula. Cabe pontuar que municípios e órgãos responsáveis devem, não apenas incentivar, como criar possibilidades para que o professor possa receber de forma digna e respeitosa uma formação que atenda as necessidades pessoais e de seus alunos.



A QUALIDADE DA FORMAÇÃO E O PROFESSOR MEDIADOR

A educação, bem como, a ação docente, contribui para o desenvolvimento do sujeito pensante, daquele que se liberta, porém, isso só possível quando o educador entende que precisa aprender a ensinar. Este precisa se auto avaliar, verificar se sua prática é conivente com as expectativas dos educandos e trabalhar para além da remuneração, é preciso ter apreço e zelo pelo que faz (FREIRE, 1979).

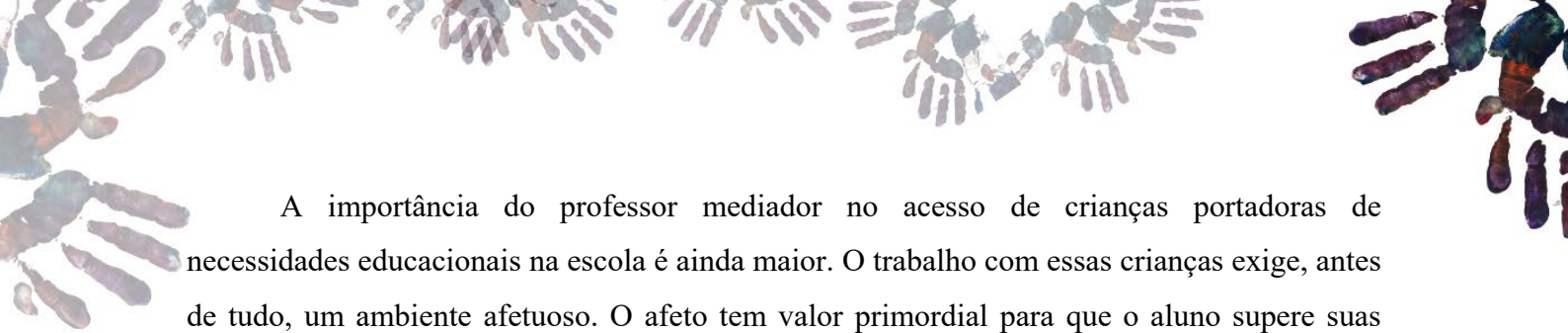
De acordo com Kramer (1989) os alunos são seres sociais que precisam ser levados em conta, além das peculiaridades e diferenças que cada um expõem. Então, se o ensino tem por finalidade a característica de assimilação através da transmissão dos conteúdos, todavia, o trabalho do professor precisa estar voltado a estimular e propiciar meios possíveis para a aprendizagem significativa do aluno (LIBÂNEO, 1994).

Nessa perspectiva, pode-se entender que o professor é um agente de transformação, pois possibilita uma mediação entre o conhecimento historicamente construído e o educando. Desse modo, Libâneo (1994, p.88) revela que “o trabalho docente é atividade que dá unidade ao binômio ensino-aprendizagem, pelo processo de transmissão-assimilação ativa de conhecimentos, realizando a tarefa de mediação na relação cognitiva entre o aluno e as matérias de estudo”.

Formar indivíduos ativos e pensantes não é uma tarefa fácil para o professor, no entanto, através da ação pedagógica isso é possível. Embora essa ação deva ser pensada e planejada, precisa ser desenvolvida com cautela, persistência e paciência, pois tudo o que envolve ensino-aprendizagem requer um tempo de espera oportuno.

Cada aluno possui seu tempo de aprendizagem e o professor precisa estar atento para auxiliar e possibilitar novas alternativas para se chegar ao entendimento do que foi teoricamente ensinado. “Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação” (SAVIANI, 2003, p. 73). Através de sua fala, Orrú (2012, p. 160) destaca que:

O educar propicia o trilhar e o construir de um processo que vai sofrendo transformações intensas até constituir suas características peculiares, considerando o contexto e a individualidade de cada um. É por meio desse processo, em que se encontram presentes as relações sociais, a linguagem e a mediação, que o professor descobre e constrói alternativas de trabalho que podem ser exploradas para o ensino e a educação de seu aluno.



A importância do professor mediador no acesso de crianças portadoras de necessidades educacionais na escola é ainda maior. O trabalho com essas crianças exige, antes de tudo, um ambiente afetivo. O afeto tem valor primordial para que o aluno supere suas dificuldades e avance no seu desenvolvimento. Os vínculos afetivos que são construídos pelas crianças, tanto nas relações familiares quanto no ambiente escolar, assumem grande importância na sua aprendizagem.

A demonstração de afeto é uma das ações que motivam as crianças a interagirem e as fazem sentir prazer em participar das atividades que são propostas. Ao receber uma criança com deficiência no ambiente escolar, é necessário transmitir-lhe segurança para que compreenda que esse ambiente lhe dará instrumentos para a aquisição de novas habilidades.

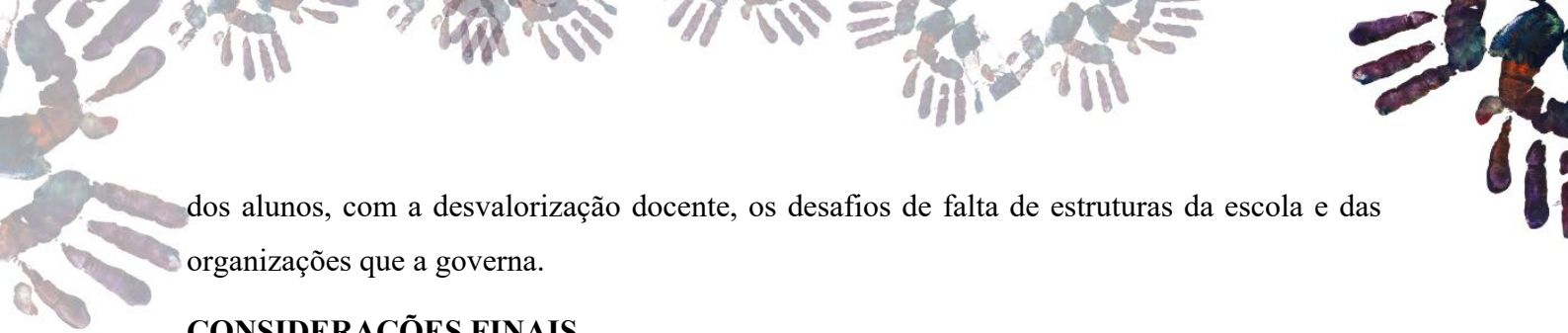
Ramos (2010, p. 22) afirma que:

Sendo a escola atualmente o mais importante vetor na educação de crianças e jovens [...] seu papel passa a não ser somente o de informar, mas também, em grande parte, o de responsabilizar-se pela construção e modificação de valores socioafetivos.

É compreensível que o início do trabalho com alunos que possuem uma maneira de aprender diferente dos demais geralmente traz momentos de muita insegurança e sensação de incapacidade ao profissional. São muitos desafios, dúvidas e incertezas. Com o passar do tempo, o partilhar de experiências com outros professores, ao passo que vão conhecendo seus alunos no dia a dia, esses profissionais vão adquirindo confiança. É preciso aproveitar as atitudes da criança, sabendo transformar cada momento em oportunidade de conhecimento, mesmo que este venha de forma lenta, considerando que o mais importante na educação é o processo de aprendizagem.

Com base no exposto, considera-se, através dos estudos realizados que um dos fatores essenciais para auxiliar a criança em processo de formação intelectual é o afeto, ou seja, a forma como é recebida e ensinada, a mediação. Isto até pode parecer contraditório, mas, embora apresentem dificuldades em manter vínculos de afeto, quando encontra um ambiente afetivo, o desenvolvimento dessas crianças torna-se mais fácil, porque elas se sentem mais seguras. Nesse sentido, os professores precisam direcionar as emoções dos alunos às suas experiências de aprendizagem.

Valorizar o professor em seu processo de formação é crucial, principalmente no que tange ao estímulo de desenvolver habilidades para lidar com as dificuldades de aprendizagem



dos alunos, com a desvalorização docente, os desafios de falta de estruturas da escola e das organizações que a governa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

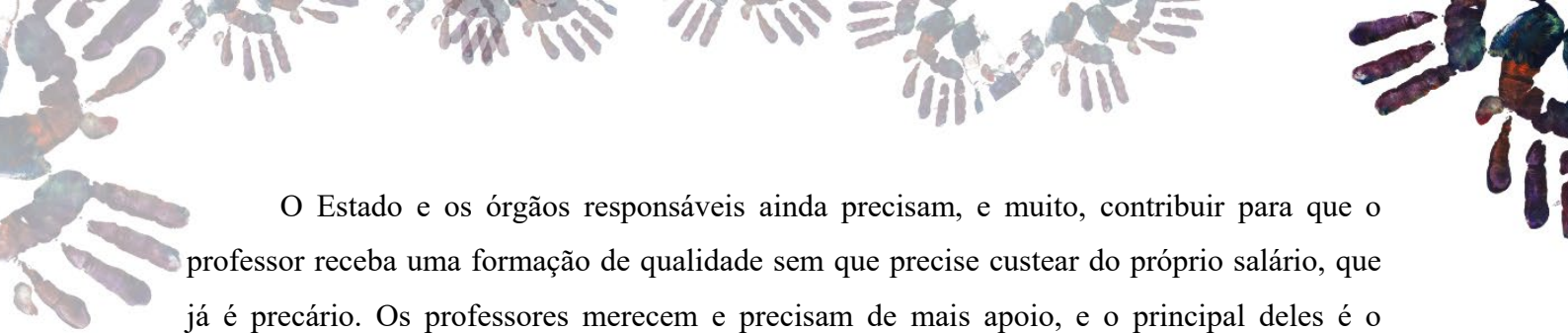
O estudo problematizou uma importante questão que foi sobre a qualidade da formação docente no Brasil. Á principio é indispensável lembrar que o sistema educativo do país, passou ao longo dos anos por inúmeras transformações, de certa forma, estas aconteceram de maneira atrasada ou fragmentada, mas não se pode negar que ocorreram, e os principais, principais agentes do processo direto tiveram que se adequar, buscar informações e se integrar aos novos métodos e práticas que surgiam com o passar do tempo.

Apesar de das mudanças que não deram certo, o sistema educacional resistiu, foi se consolidando através de práticas, achados, práticas exitosas, fracassos. Os professores sempre estiveram no meio desse processo, conhecidos como os agentes da transformação. Infelizmente, apesar de serem tão relevantes, não recebem o reconhecimento que merecem. Mesmo assim encaram as dificuldades da escola e as demandas sociais que a acompanham.

Com o incremento da inclusão no sistema de escolar, muitos professores se sentiram perdidos, deslocados, despreparados e confusos, o que é normal, visto que eles já tinham que atuar em uma realidade e em situação não tão confortáveis. O processo inclusivo adentou os muros das escolas sem que antes os professores fossem preparados, mas foi necessário, até por que não existia cartilha ou receita pronta, e o processo inclusivo se concretiza no ato de inserir.

Foram longos anos para que práticas e ações fossem conhecidas, que os docentes pudessem compartilhar suas experiências com outros professores, a comunidade científica pesquisava e publicava tudo para contribuir com as práticas escolares voltadas para a inclusão. Em muitas cidades brasileiras os professores receberam formações aligeiradas, e claro que essas não são suficientes.

Por isso, a maior parte dos professores buscam formação continuadas, onde precisam pagar do próprio bolso para obter informações. Por enquanto, essas são as formações consideradas de qualidade, como um curso de extensão que possibilita o acesso a informações e métodos para atuar com diferentes deficiências, o curso de pós-graduação e eventos acadêmicos.



O Estado e os órgãos responsáveis ainda precisam, e muito, contribuir para que o professor receba uma formação de qualidade sem que precise custear do próprio salário, que já é precário. Os professores merecem e precisam de mais apoio, e o principal deles é o reconhecimento da sua função na escola, ser um mediador de práticas e conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **LEI N.º 10.098 de 23 de março de 1994.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10098.pdf>. Acesso em 28 out. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 28 Out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejalei9394.pdf>. Acesso em: 28 out. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 28 Out. 2019.

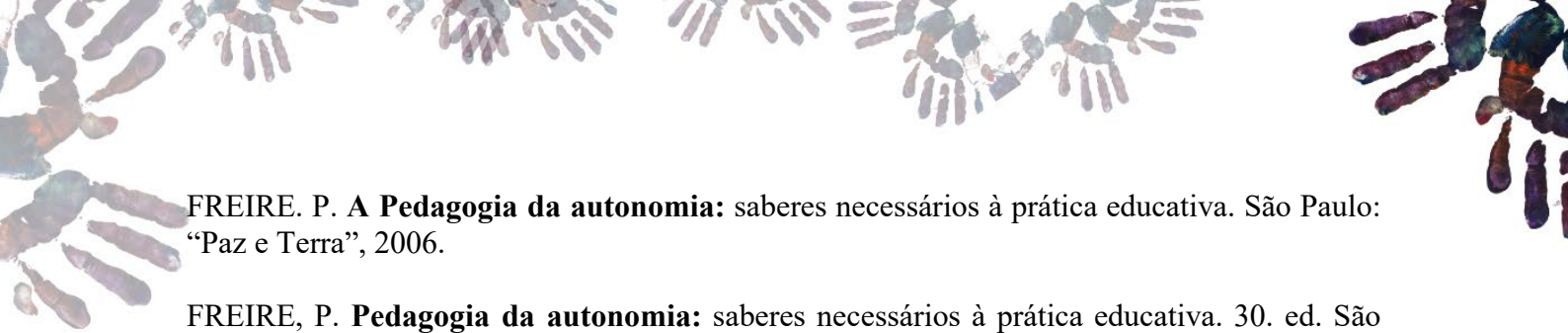
BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejalei9394.pdf>. Acesso em: 28 out. 2019.

DEIMLING, Natália Neves Macedo; MOSCARDINI, Saulo Fantato. **Inclusão escolar:** política, marcos históricos, avanços e desafios. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/inclusao-escolar-politicama-hist-ava-des-pag-3-a-21.pdf>. Acesso em: 05/09/2018.

DOMINGOS, Marisa Aparecida. **A escola como espaço de inclusão:** sentidos e significados produzidos por alunos e professores no cotidiano de uma escola do sistema regular de ensino a partir da inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais – Belo Horizonte, 2005.

CUNHA, N. H. S; CASTRO, I. M. R. SIDEPE: **Sistema de estimulação pré-escolar.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1981, P.10.

FIGUEIREDO, R.V. **Políticas de Inclusão:** escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D. E. G. e SOUZA, V.C. (orgs.) Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.



FREIRE, P. **A Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: “Paz e Terra”, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos: uma proposta curricular.** São Paulo: Ática, 1989.

LIBÂNEO, J. C. Didática. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1994. SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

GOMES, C.; REY, F. L. G. **Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar.** *Psicologia, Ciência e Profissão*, Brasília, v. 27, n. 3, p. 406-417, set. 2007.

GIL, Antônio Carlos Araújo. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo.** Petrópolis: Vozes, 1995.

RAMOS, Rossana. **Passos para a inclusão do professor.** 5 ed. revista e atualizada – São Paulo: Cortez, 2010.



CAPÍTULO 33

A atuação do intérprete de Libras na disciplina de Ciências do Ensino Fundamental: dificuldades da função

Lucinalva de Souza, Graduação em Letras - Língua Portuguesa e Libras, UFRN

RESUMO

A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular não é um assunto recente, e foi regulamentada a partir da Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência que prevê incluir os alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Para a inclusão de surdos foram aprovadas a Lei de Libras e a lei que regulamenta a profissão do intérprete de Libras; garantindo sua inclusão na escola regular. É nesse contexto que atua o intérprete de Libras com a função de mediar a comunicação entre o aluno surdo, o professor, os colegas de sala, do surdo e todos que fazem parte da escola. Assim, o presente trabalho tem como objetivo investigar sobre as dificuldades que os intérpretes de Libras encontram em sua atuação com os conteúdos da disciplina de Ciências no Ensino Fundamental II. A pesquisa foi realizada por meio de aplicação de questionários com intérpretes de libras e de uma revisão bibliográfica, com abordagem qualitativa, baseada em alguns autores como Silva & Martins (2007), Lacerda (2014), Arantes (2006) entre outros. Os dados da pesquisa apontam, a partir das respostas dos intérpretes ao questionário, as dificuldades encontradas pelos intérpretes de libras não só nos conteúdos de Ciências e de outras disciplinas, mas também em outros aspectos de sua prática.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Lei de Libras. Intérprete de Libras.

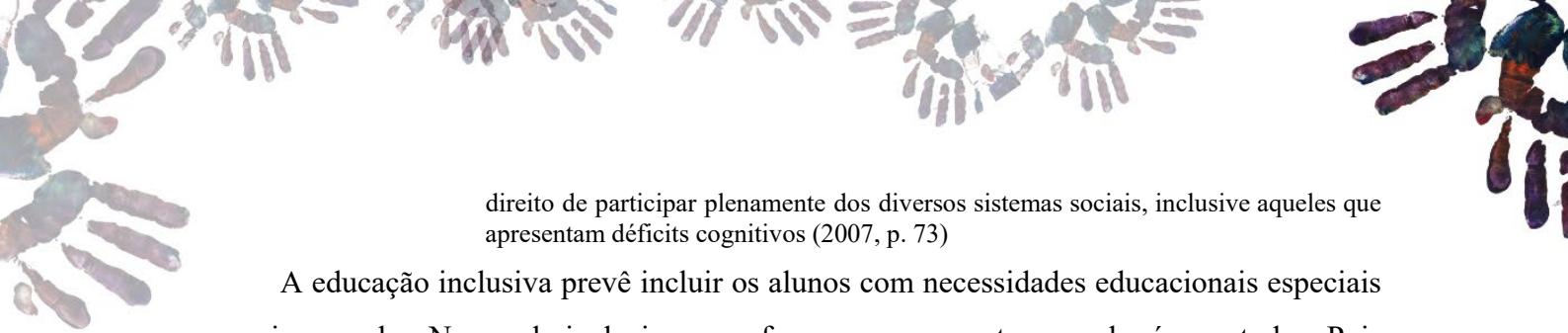
Introdução

A Lei n.º 13.146 de 06 de julho de 2015, conhecida como Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também como Estatuto da Pessoa com Deficiência, destina-se no Artigo 1.º a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania.

No Artigo 2.º, 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.

Silva & Martins (2007), definindo o processo de inclusão, escreve:

A inclusão é o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir todas as pessoas no seu meio social, educacional e profissional, independentemente de cor, sexo, religião, condição física, mental, social ou cultural. Todos, portanto, têm



direito de participar plenamente dos diversos sistemas sociais, inclusive aqueles que apresentam déficits cognitivos (2007, p. 73)

A educação inclusiva prevê incluir os alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Na escola inclusiva que ofereça essa proposta, o ganho é para todos. Pois numa escola inclusiva, os alunos com deficiência contam com uma escola preparada para recebê-los e ajudá-los com o seu aprendizado; professores preparados para ensinar de forma para que esses alunos aprendam dentro de seus limites e os alunos aprendem a conviver com as diferenças, desenvolvendo o sentido de ajudar e respeitar e o próximo.

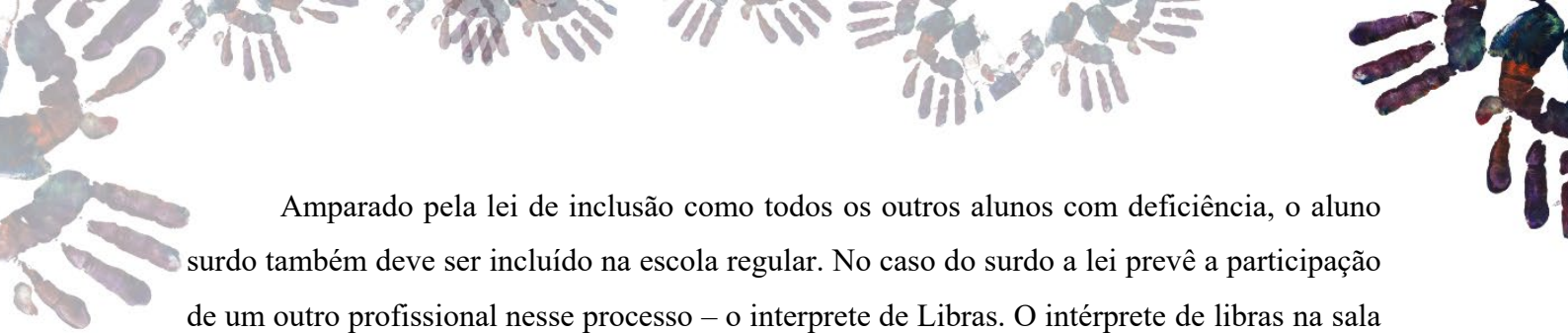
Embora a inclusão apresente inúmeros benefícios para todos os envolvidos pessoas com e sem deficiência, Prieto (2006) nos alerta que há muitos desafios a serem enfrentados no processo inclusivo e afirma que: “Um deles é não permitir que esse direito seja traduzido meramente como cumprimento da obrigação de matricular e manter alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns.”

De acordo com Lima (2010),

A inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais pressupõe a realização de investigações que possam fornecer pistas sobre as diferentes formas de apreender o mundo e adquirir conhecimentos, seja na ausência da visão, da audição ou na existência de transtornos do desenvolvimento, entre outros. (2010, p. 81).

A discussão sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular não é um assunto recente; e ao longo dos anos, vemos muitos avanços e conquistas a respeito. E quando nos referimos a inclusão de pessoas surdas, observamos que nos últimos anos foram aprovadas leis e decretos que garantem ao surdo ser incluso no ensino regular. Como conquistas legais da comunidade surda destacamos: A Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, conhecida como a Lei de Libras, é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados e o Decreto n.º 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que a regulamenta.

A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS é a forma de comunicação utilizada pelos surdos, utilizando movimentos gestuais (sinais) e expressões faciais compreendidos pela visão e servem para se comunicarem com pessoas surdas e ouvintes. No entanto, apesar da Libras ser considerada a língua materna do surdo, é preciso que ele aprenda essa língua para se comunicar; e isso só acontece se ele entrar numa escola especializada em libras ou se alguém que domina a libras o ensinar. O surdo não nasce sabendo libras, ele tem que aprender; como o ouvinte que precisa entrar em contato com sua língua oral para conseguir falar oralmente.



Amparado pela lei de inclusão como todos os outros alunos com deficiência, o aluno surdo também deve ser incluído na escola regular. No caso do surdo a lei prevê a participação de um outro profissional nesse processo – o intérprete de Libras. O intérprete de libras na sala de aula tem o papel de auxiliar o aluno surdo de modo a possibilitar que o mesmo compreenda e aprenda os conteúdos curriculares específicos do seu ano de escolaridade.

Na Lei n.º 10.098/2000, chamada de Lei da acessibilidade; em seu Artigo 18, diz que: O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação. Assim, a atuação do intérprete de libras fica garantida para auxiliar o surdo, e a Lei n.º 12.319 de 01 de setembro de 2010 regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Para fins deste artigo realizamos uma revisão bibliográfica sobre o papel do intérprete de Libras no Ensino Fundamental II, assim também como a aplicação de questionários com os intérpretes para coleta de dados. A investigação teve como objetivo investigar sobre as dificuldades que os intérpretes de Libras encontram em sua atuação com os conteúdos da disciplina de Ciências.

Importância do Intérprete de Libras na escola

O Intérprete de Libras (IL) é o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função. Ele deve ter domínio das técnicas de tradução e interpretação, e também possuir formação específica na área de sua atuação. O IL surgiu pela necessidade da comunidade surda em ter alguém para ajudá-la no processo de comunicação com os ouvintes. Já que a comunicação é importante para o ser humano, e a LIBRAS é a língua que os surdos utilizam para interagir com surdos e ouvintes.

De início, a atuação do IL era feita de forma voluntária e em situações informais; e normalmente era feito por filhos ou pais de surdos, membros da família ou amigos que conhecessem a LIBRAS. De acordo com Gesser (2009), o IL têm contato com a Língua de Sinais com familiares e com a convivência social com vizinhos e/ou amigos surdos.

Com a instituição da Lei de Inclusão 13.146/2015, os surdos agora tem seu direito à educação garantida numa escola regular. Entretanto, para que esse direito seja respeitado, é necessário a atuação do IL para auxiliar o surdo no processo de aprendizagem na sala de aula.



E sobre a regulamentação do intérprete de libras.

Lacerda (2014), afirma:

Para a inclusão dos surdos e a efetivação do direito à informação em sua língua, é imprescindível o reconhecimento do profissional intérprete de Libras, que é quem possibilita a comunicação entre surdo e ouvinte, devendo o mesmo ter domínio da Libras e do português, conhecimento da comunidade surda e convivência com ela. (2014, p. 28)

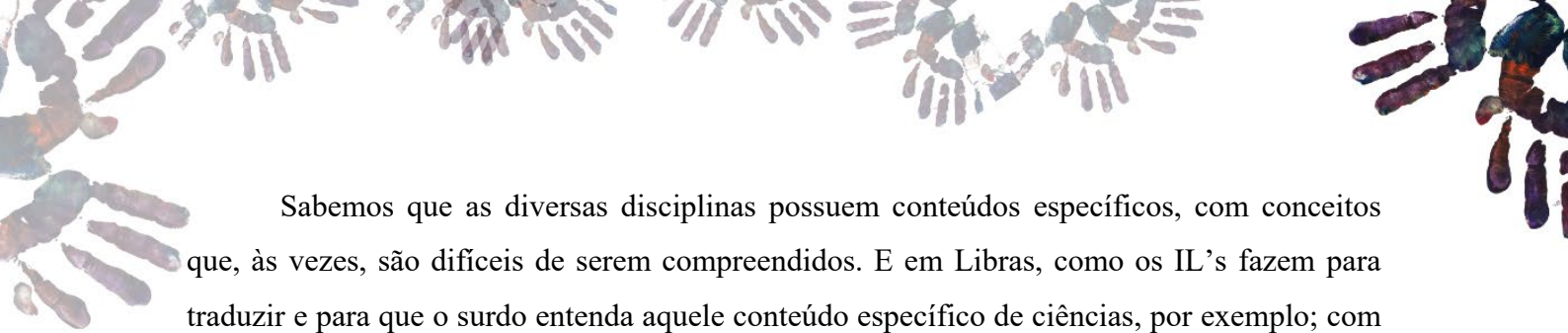
Essa regulamentação do IL aconteceu com a criação e aprovação da Lei 12.319/2010, lei que regulamenta a profissão do Tradutor e Intérprete de Libras. Assim, o intérprete de Libras passa, de forma legal, a exercer sua função em todas as áreas profissionais, incluindo a educação.

Na escola, o intérprete de libras tem a função de mediador de comunicação entre o aluno surdo, o professor, os colegas de sala, do surdo e todos que fazem parte da escola. Seu papel em sala de aula é traduzir a aula mediada pelo professor e seus conteúdos, além de permitir a comunicação entre o surdo e os ouvintes da sala, seja o professor ou colegas. Essa atividade exige habilidade e estratégias em transferir o conteúdo das aulas ao surdo; e os questionamentos e as dúvidas deste ao professor, possibilitando a participação do aluno em todos os contextos da aula e nos espaços escolares.

A atuação do IL na escola acontece nos vários níveis da Educação Básica: Educação infantil, Ensino fundamental: anos iniciais e finais e no Ensino Médio. Para atuar nesses níveis de conhecimento, o IL além do seu conhecimento em Libras; ele também precisa conhecer os conteúdos específicos das disciplinas, principalmente para o Ensino Fundamental e Médio. No entanto, Lacerda (2014) afirma que, a atuação do IL na sala de aula, vai além da tradução, quando escreve:

[...] se veem convocadas a mediar relações, a discutir com os professores regentes de classe aspectos que lhes parecem que poderiam se conduzidos de outro modo para melhor atender ao aluno surdo, entre outros. Sofrem as consequências do pouco domínio de Libras de alunos e professores e, muitas vezes, precisam intervir ativamente para ultrapassar as barreiras que o pouco domínio de língua coloca cotidianamente. (2014, p. 67)

Dessa forma, percebemos que o IL enfrenta muitos desafios e dificuldades em sua atuação, como citado por Lacerda (2014), tais como: mediar relações, discutir melhores metodologias de ensino com o professor para o aluno surdo e o pouco conhecimento em Libras de alunos e professores. E em relação aos conteúdos específicos das diversas disciplinas do Ensino Fundamental, o IL encontra dificuldades em traduzi-los ou não?



Sabemos que as diversas disciplinas possuem conteúdos específicos, com conceitos que, às vezes, são difíceis de serem compreendidos. E em Libras, como os IL's fazem para traduzir e para que o surdo entenda aquele conteúdo específico de ciências, por exemplo; com seus termos técnicos e nomes científicos tão característicos da disciplina?

Metodologia

A metodologia constou de uma revisão bibliográfica e uma coleta de dados através de um questionário com questões subjetivas, aplicado com três intérpretes de Libras que atuam no Ensino Fundamental II de uma Escola Municipal localizada na zona norte de Natal/RN. O problema investigado foi se os intérpretes de Libras encontram dificuldades na sua atuação em interpretar os conteúdos da disciplina de Ciências? E se encontram essas dificuldades quais são elas?

O questionário utilizado abordou questões que procuraram identificar: o gênero, idade, nível de escolaridade, tempo de atuação como intérprete de libras, tempo de atuação no ensino fundamental, série que atua, se possui contrato temporário ou efetivo, dificuldades encontradas na sua atuação, se encontra dificuldades em interpretar os conteúdos na disciplina de ciências e o que faz, para superar essas dificuldades quando as encontra.

Os questionários foram entregues aos intérpretes de libras para que fossem respondidos. Depois dos questionários respondidos; as respostas foram organizadas em um quadro comparativo, para verificar semelhanças e/ou diferenças nas respostas e em seguida, foi realizada análise dessas semelhanças e diferenças e só então, formulamos uma conclusão sobre o estudo.

PERGUNTAS	RESPOSTA INTÉRPRETE E 1	RESPOSTA INTÉRPRETE E 2	RESPOSTA INTÉRPRETE E 3
Gênero	Masculino	Feminino	Feminino
Idade	37 anos	33 anos	32 anos
Formação acadêmica	Pedagogia; Especialização em Libras; Curso de tradução e interpretação.	Pedagogia; Letras Libras; Especialização em Libras.	Pedagogia; Letras Libras; Especialização em Libras; Especialização em proficiência para tradutores intérpretes de libras

Tempo de atuação como Intérprete de Libras	8 anos	3 anos e 10 meses	3 anos
Níveis de ensino que atuou	Ensino Fundamental I e II; EJA	Ensino Fundamental II	Ensino Fundamental II; Ensino Médio.
Tempo de atuação no Ensino Fundamental II	4 anos	3 anos e 10 meses	1 ano
Série que atua	7.º ano	9.º ano	6.º ano
Tipo de contrato que possui	Temporário	Efetivo	Temporário
Dificuldades encontradas(geral)	A não antecipação do planejamento pelo professor titular.	Surdo não alfabetizado em libras e nem em português; o surdo não frequentar o AEE; trabalhar com várias disciplinas(9); o professor não conhece/entende o papel do intérprete.	Surdo sem fluência em libras; o professor não conhece/entende o papel do intérprete; falta de material adequado à necessidade do surdo; falta do surdo às aulas; a não antecipação do planejamento pelo professor titular.
Encontra dificuldades em interpretar os conteúdos das disciplinas? Quais?	Sim. Matemática, Física/Química(Ciências)	Sim. Ciências, Geografia, etc.	Sim. Matemática, Física/Química(Ciências)
Encontra dificuldades em interpretar os conteúdos de ciências? Quais?	Sim. Os conteúdos relacionados a Física e Química.	Sim. Sistemas, doenças, plantas, etc.	Sim. Tipos de plantas e de células.
Estratégias para superar dificuldades	Pesquisar o conteúdo com antecedência; usa material visual.	Pesquisar o conteúdo no celular; usa imagens.	Ensino do conteúdo com material concreto e visual.



Resultados e discussões

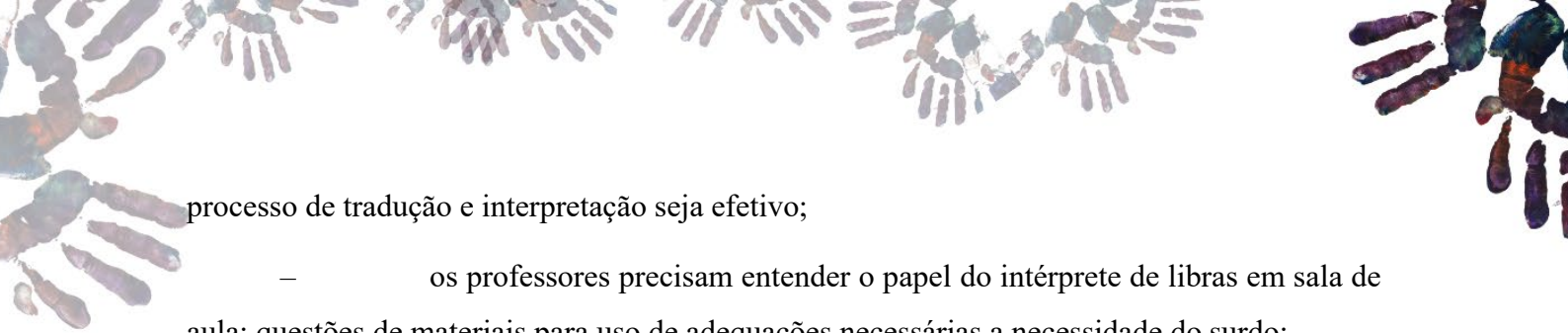
Participaram da pesquisa três intérpretes de libras; sendo um do sexo masculino com 37 anos e dois do sexo feminino, uma com 32 anos e a outra com 33 anos. Todos apresentam graduação em Pedagogia, especialização em Libras e proficiências em Libras; além de licenciatura em pedagogia, dois deles possuem Licenciatura em Letras Libras; demonstrando que possuem conhecimentos para exercer a função de intérprete de Libras.

Em relação ao tempo de atuação como intérprete de libras, esse tempo varia entre 3 a 8 anos; todos eles atuaram como intérprete de Libras no Ensino Fundamental II e o tempo de atuação no Ensino Fundamental varia de 1 a 4 anos; e observa-se que os intérpretes possuem experiência com o Ensino fundamental, apesar de que sua experiência parece ser pouca, comparando com o tempo dessa atuação.

No período da pesquisa, os intérpretes estavam atuando: um no 6.º ano, o segundo no 7.º ano e o terceiro no 9.º ano do Ensino fundamental, respectivamente. Um tem contrato efetivo e dois, contratos temporários. Na resposta a esse questionamento, percebemos que sua atuação se dar por quase todas as séries do Ensino Fundamental II e que não há muitos intérpretes efetivos na rede municipal, levando em consideração o dado identificado nessa pesquisa: de três, um é efetivo. E esse fato, é preocupante, já que esses contratos temporários só valem por um período de dois anos, mas os alunos surdos ficam em média quatro anos no Ensino Fundamental II.

Ao responderem a pergunta sobre as principais dificuldades que encontram em sua atuação, apontaram as seguintes dificuldades:

- o aluno surdo não ser alfabetizado tanto na Língua Portuguesa, como na sua língua materna, a libras;
- o aluno não frequentar o Atendimento Educacional Especializado - AEE; o fato de que trabalhar com os professores do ensino fundamental II ser mais complicado, por ter que lidar com vários professores e várias disciplinas;
- o aluno não conviver com seus pares em sala de aula;
- o aluno ficar sob a responsabilidade do professor intérprete de libras, sendo que ele é aluno do professor titular ou professores titulares;
- o aluno surdo muitas vezes chega sem a fluência necessária para que o



processo de tradução e interpretação seja efetivo;

- os professores precisam entender o papel do intérprete de libras em sala de aula; questões de materiais para uso de adequações necessárias a necessidade do surdo;
- a frequência do surdo na escola;
- a falta da antecipação do planejamento do professor titular.

Os intérpretes apresentam aspectos relacionados diretamente ao aluno surdo não estarem alfabetizados, não frequentar o AEE e não conviverem com seus pares. Outros estão relacionados aos professores que não se responsabilizam pelo aluno surdo e acabam por delegar essa responsabilidade ao intérprete.

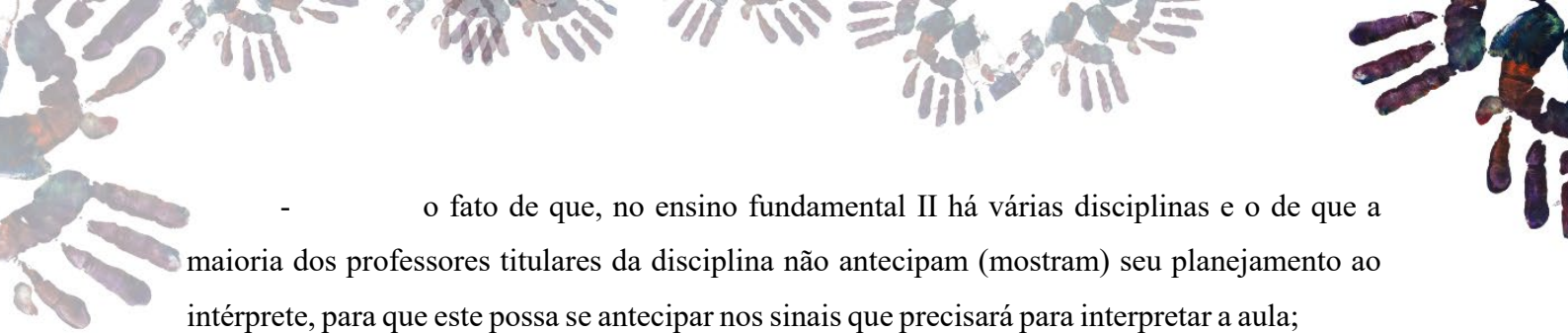
Em relação a interpretação dos conteúdos das várias disciplinas do Ensino Fundamental, os intérpretes citaram que a maior dificuldade que encontra é na interpretação dos conteúdos das disciplinas de Física, Química e Matemática. Já, sobre a dificuldade sobre os conteúdos de ciências, os intérpretes relataram que encontram muitas dificuldades, principalmente nos conteúdos relacionados às plantas, aos tipos de células, aos sistemas do corpo humano, as doenças, aos conteúdos de física e de química, dentre outros; devido seus nomes característicos e por não ter um sinal específico para nomes tão específicos em libras.

Para superar essas dificuldades encontradas na interpretação dos conteúdos de ciências; os intérpretes citaram como estratégias que utilizam:

- pesquisam o conteúdo antecipadamente (quando o planejamento é disponibilizado);
- utilizam material concreto e visual para uma melhor compreensão de conteúdo pelo aluno surdo e fazem pesquisa na internet através do celular sobre os sinais que ficam em dúvida.

Pelos dados coletados através do questionário aplicado com os intérpretes de libras; percebemos que as dificuldades encontradas pelos intérpretes são muitas. Começando com:

- a falta de conhecimentos em libras ou a não fluência do aluno surdo em sua língua materna, a libras;
- o fato do aluno surdo não ter um acompanhamento pelo AEE, que é de grande importância para seu desempenho no ensino regular;

- 
- o fato de que, no ensino fundamental II há várias disciplinas e o de que a maioria dos professores titulares da disciplina não antecipam (mostram) seu planejamento ao intérprete, para que este possa se antecipar nos sinais que precisará para interpretar a aula;
 - o surdo não conviver com seus “pares” na sala de aula;
 - e o professor não entender o real papel do professor intérprete de Libras, deixando o aluno surdo sob inteira responsabilidade do intérprete.

No entanto, como o objetivo deste trabalho foi investigar quais as dificuldades relacionadas à interpretação dos conteúdos de ciências; vamos dar ênfase a esse objetivo. Assim, observamos que, os intérpretes de libras têm muitas dificuldades em atuar com essa disciplina, ciências, pois em suas respostas ao questionário, eles deixam claro essa dificuldade e citam como exemplos, alguns conteúdos de ciências que são difíceis de serem traduzidos, porque não possuem sinais específicos e muitas vezes para que o aluno entenda o conteúdo, eles fazem associações ou mostram imagens ou vídeos para uma melhor compreensão e entendimento do surdo sobre o conteúdo estudado.

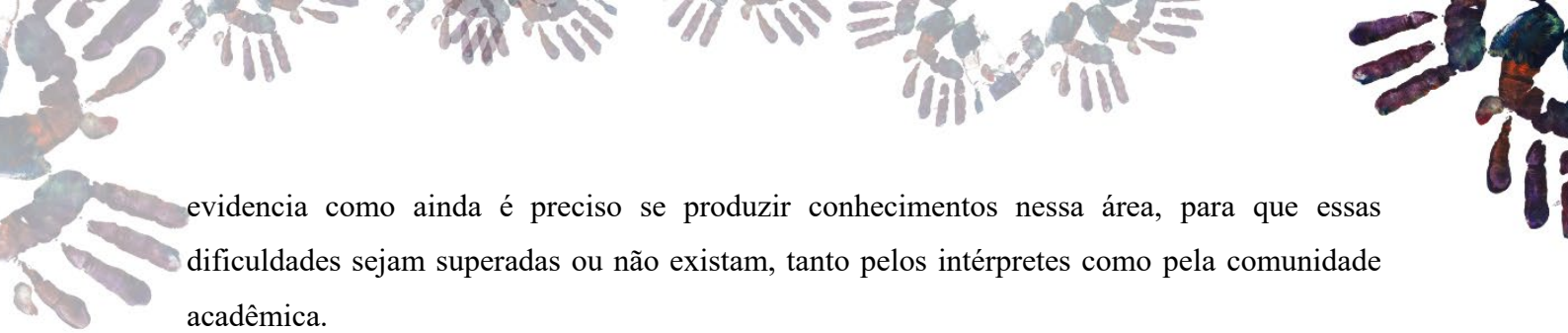
Considerações Finais

Através deste estudo vemos que, apesar da legislação garantir o direito do surdo de ter um intérprete de libras na sala de aula; não é o suficiente para que o surdo aprenda de fato. Pois, com a análise dos resultados encontrados através da aplicação do questionário com os intérpretes de libras, vemos que há muitos fatores que interferem na atuação dos intérpretes e consequentemente, na aprendizagem do surdo.

De acordo com os dados coletados nos questionários, observamos que os intérpretes de libras encontram muitas dificuldades em sua atuação; e pelas suas respostas, fica claro que, é devido a falta de conhecimento do sinal ou por não haver sinais para termos tão específicos, como são aqueles dos conteúdos da disciplina de Ciências.

Entretanto, um aspecto positivo é que, os intérpretes de libras em suas respostas afirmam que, para superar essas dificuldades, utilizam de estratégias para que a aprendizagem do surdo não seja prejudicada, devido a falta de sinais específicos para a disciplina de ciências.

Outro dado importante é que, os intérpretes não citaram que tinham dificuldades só na disciplina de Ciências, mas também, nas disciplinas de Física, Química e Matemática. E isso



evidencia como ainda é preciso se produzir conhecimentos nessa área, para que essas dificuldades sejam superadas ou não existam, tanto pelos intérpretes como pela comunidade acadêmica.

Assim, diante dos resultados obtidos constatamos as dificuldades encontradas pelos intérpretes de libras no que diz respeito à interpretação e tradução dos conteúdos específicos da disciplina de Ciências, pois todos os intérpretes entrevistados afirmaram possuir essas dificuldades em suas respostas ao questionário. Além disso, também ficou evidente que os intérpretes de libras têm dificuldades em interpretar não só os conteúdos específicos de Ciências, mas também de Física, Química e Matemática.

Referências

BRASIL. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. **Educação Inclusiva: Indagações e ações nas áreas da educação e da saúde**. São Paulo: Avercamp, 2010. Secretaria de Educação Especial. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

_____. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Secretaria de Educação Especial. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2003.

FERNANDES, Eulália.(Org.) . Surdez e bilinguismo. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LACERDA, Cristina B. F. de. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no Ensino Fundamental**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

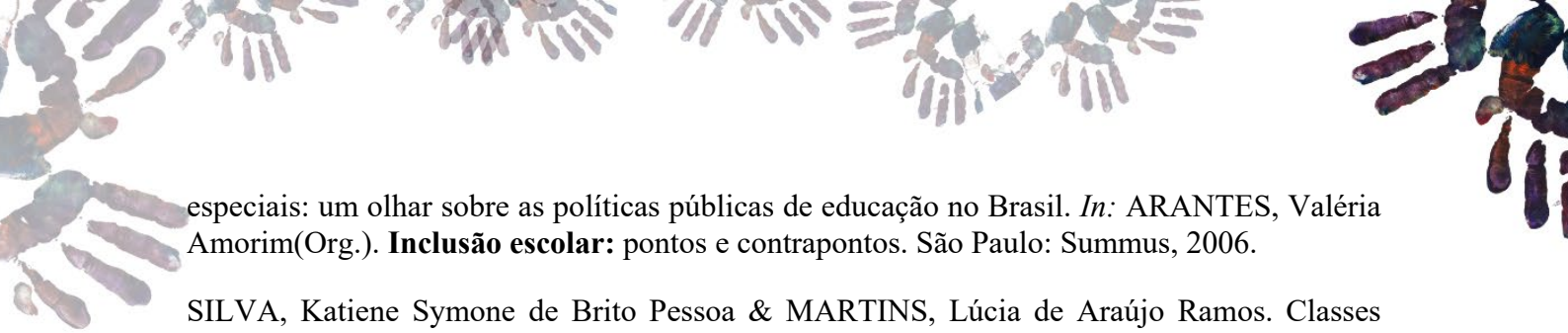
LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva: indagações e ações nas áreas da educação e da saúde**. São Paulo: Avercamp, 2010.

LODI, Ana Cláudia B.; LACERDA, Cristina B. F. de.(Orgs.) **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas de sinais de escolarização**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

MARTINS, Lúcia de A. R. [et al]. Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos. Natal, RN: EDUFRN - Editora da UFRN, 2009.

NOVAES, Edmarcius Carvalho. **Surdos: educação, direito e cidadania**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2014.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais



especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In:* ARANTES, Valéria Amorim(Org.). **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

SILVA, Katiene Symone de Brito Pessoa & MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Classes regulares: ambientes de enriquecimento humano frente à diversidade? *In:* MARTINS, Lúcia de A. R. [et al]. **Educação e inclusão social de pessoas com necessidades especiais:** desafios e perspectivas. João Pessoa, PB: Editora Universitária, 2007.



CAPÍTULO 34

PERCEPÇÃO DA EVASÃO ESCOLAR DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19: UM ESTUDO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DE PERNAMBUCO

Matheus Valeriano da Silva, Discente Unifavip Wyden
Hugo Augusto Sousa Soares, Discente Unifavip Wyden
Erika Carlos Medeiros, Docente Unifavip Wyden
Patrícia Cristina Moser, Docente Universidade de Pernambuco

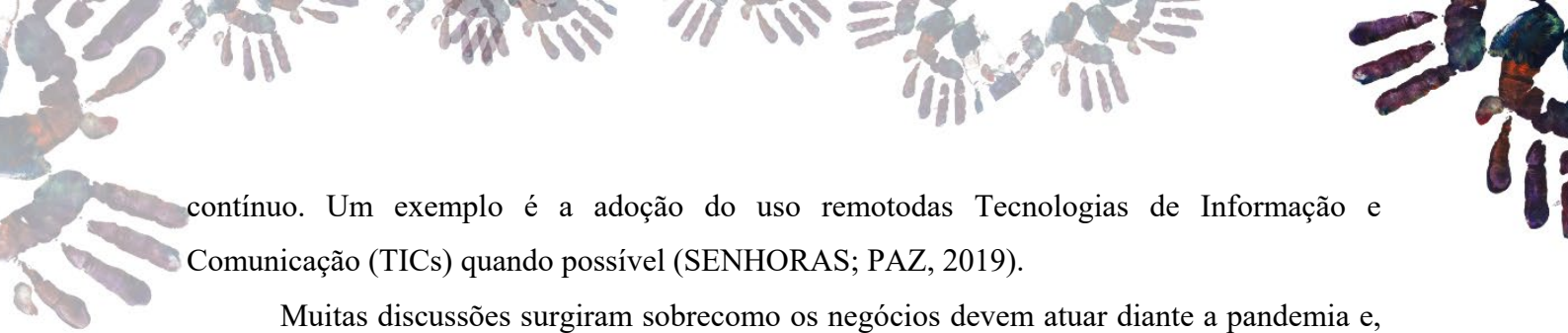
Resumo

Em períodos de instabilidade socioeconômicas como a apresentada no contexto atual, devido a pandemia do COVID 19, diversos âmbitos da sociedade foram afetados, e com a educação não foi diferente. Com isso, foi importante a adaptabilidade, por parte das instituições de ensino, a essa nova realidade, de modo que o processo de ensino-aprendizagem não fosse impactado de forma negativa. Sendo assim, a adoção da modalidade de ensino de aulas remotas foi uma alternativa executada por algumas instituições de ensino, usando plataformas digitais para manter as aulas ativas e suas respectivas avaliações, para que assim houvesse uma continuidade do período letivo, fazendo com que os impactos deste período de instabilidade e crise afetasse a contexto da educação da menor forma possível. No entanto, a adaptabilidade de tanto de docentes, quanto de discentes a esta nova realidade não é tão fácil, sendo primordial para os gestores das instituições de ensino controlar a tendência de evasão, que é muito comum neste período de instabilidades e de adaptações a novas formas de aprendizagem. Sendo assim, o presente artigo tem como objetivo analisar a tendência de evasão dos estudantes do ensino superior em períodos de pandemia, com base nos dados obtidos através de um survey realizado com estudantes de graduação e pós-graduação de instituições de ensino superior no estado de Pernambuco. Os resultados podem fornecer dados para a tomada de decisão de gestores de instituições de ensino superior.

Palavras-chave: Evasão escolar; Ensino a Distância; Ensino Remoto; Survey.

Introdução

O desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem está sujeito aos mais variados acontecimentos encontrados na sociedade. Não diferente, a pandemia ocasionada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2) impactou diretamente neste processo, levando às instituições de ensino buscarem um modelo adequado para respeitar o isolamento social. Nesse sentido, surgem formas alternativas de manter o processo de ensino-aprendizagem



contínuo. Um exemplo é a adoção do uso remoto das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) quando possível (SENHORAS; PAZ, 2019).

Muitas discussões surgiram sobre como os negócios devem atuar diante da pandemia e, não diferente, a democratização do acesso ao ensino também está inclusa. Esta preocupação volta-se para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, tendo a adoção do modelo de aulas remotas em caráter emergencial neste momento, fazendo com que as aulas ocorram em tempo real (BARBOSA; VIEGAS; BATISTA, 2020).

Vercelli (2020) afirma que os reitores das Instituições de Ensino Superior no Brasil tomaram providências emergenciais em relação ao uso da tecnologia, sendo esta uma solução fundamental nesse cenário. Deste modo, aulas remotas foram adotadas para não paralisar as atividades e não prejudicar os estudantes no seu processo de aprendizagem.

De acordo com Senhoras (2020), os impactos na educação são preocupantes em decorrência das assimetrias já encontradas na sociedade, tendo em vista que a possibilidade de acesso às TICs é diferente perante os atores econômicos privilegiados e mais vulneráveis, sendo este um fator que compromete a continuidade dos estudos durante a pandemia.

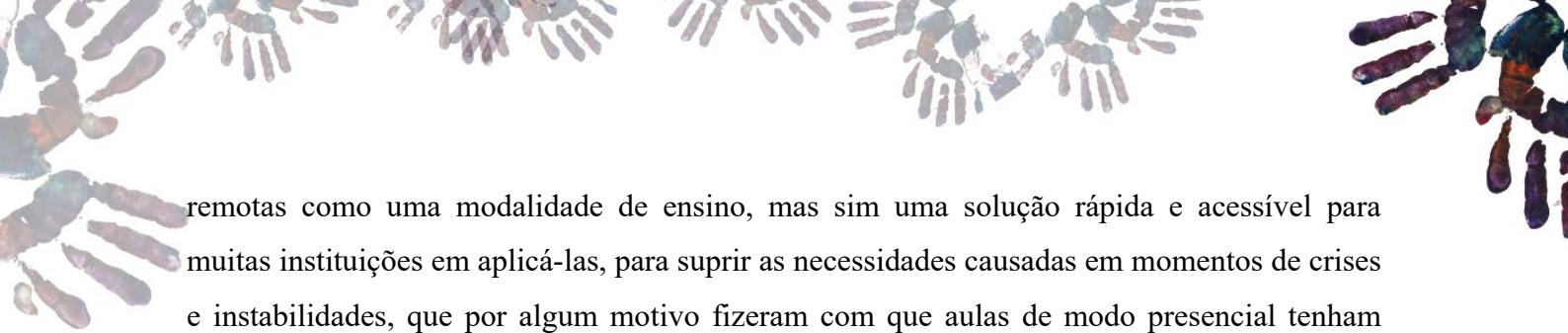
Deste modo, a reinvenção em períodos de crise é bastante sugestiva, e com a COVID-19 esta necessidade ficou mais clara e urgente, requerendo de todos os atores do processo educacional uma união para minimizar os problemas encontrados. As reflexões sobre o assunto não giram apenas na utilização dos recursos tecnológicos, mas também na permanência, evasão e a retenção de estudantes (DE OLIVEIRA; DE SOUZA, 2020).

Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar a tendência de evasão dos estudantes do ensino superior em períodos de pandemia, com base nos dados obtidos através de um instrumento de coleta construído para esta finalidade.

Além desta Introdução, este artigo contém mais quatro Seções. A Seção 2 aborda o referencial teórico, a Seção 3 explora o método da pesquisa, a Seção 4 faz a análise dos resultados e, por fim, a Seção 5 traz as conclusões.

Referencial Teórico

Uma atividade ou aula remota pode ser considerada uma solução temporária para continuar as atividades pedagógicas e tem como principal ferramenta a internet. Para Guida, Nunes e Moscoso (2010), essas aulas surgiram com a finalidade de minimizar os impactos na aprendizagem dos estudantes advindos do sistema de ensino originalmente presencial, aplicadas aos momentos de crise. Considerando este fato, não se pode considerar as aulas



remotas como uma modalidade de ensino, mas sim uma solução rápida e acessível para muitas instituições em aplicá-las, para suprir as necessidades causadas em momentos de crises e instabilidades, que por algum motivo fizeram com que aulas de modo presencial tenham sido paralisadas.

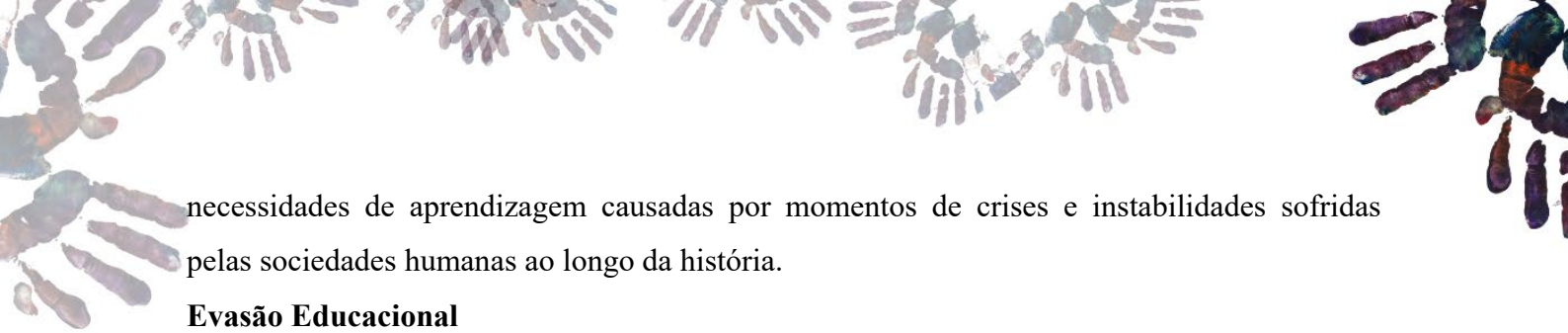
Para que este sistema de aulas remotas possa apresentar bons resultados é importante uma boa interação entre professores e alunos, para que o processo de ensino-aprendizagem possa ser afetado da menor forma possível. Segundo Daudt (2005), a forma de serem alunos e integrantes de um grupo, mesmo à distância, só se constitui se houver a opção por aceitar estar em um lugar diferente e as diferenças que este espaço impõe para a tarefa de construir a aprendizagem e a convivência.

De acordo com Barbosa, Viegas e Batista (2020), o ato de ensino atinge um espaço além do físico, do conhecimento dos docentes e das atividades desempenhadas pelos discentes, destacando as interferências nessa relação por meio dos contextos globais, como a pandemia do novo coronavírus, por exemplo. E desta forma, cabe às partes envolvidas encontrarem a melhor forma de dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem.

A modalidade de aulas remotas leva o ensino presencial físico para os meios digitais, no qual o processo tem foco no conteúdo ministrado pelos mesmos professores. Embora exista o distanciamento geográfico, a aula ocorre de forma síncrona conforme o ensino presencial, sendo ainda possível a gravação e disponibilização do conteúdo para ser acessado e revisto posteriormente (ANTÓNIO MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

Sendo assim, é importante ressaltar o papel da tecnologia para que o processo de ensino-aprendizagem seja o mais efetivo possível, durante a utilização da modalidade de aulas remotas. Segundo Pierre Lévy (1998), a predominância de determinadas tecnologias - desenvolvidas para garantir ao homem a superação de obstáculos naturais e a sobrevivência com melhor qualidade de vida, em cada lugar e em cada época - são de extrema necessidade e encaminham as pessoas para novos tipos de aprendizagens.

Com isso, as características de interatividade existentes nesses espaços onde ocorrem o conhecimento de forma digital, garantem a interação (síncrona e assíncrona) permanente entre os seus usuários. A hipertextualidade - funcionando como sequências de textos articulados e interligados inclusive com outras mídias, como som, fotos, vídeos etc., citados por Radfahrer (1998), facilita a propagação de atitudes de cooperação entre os seus participantes, para fins de aprendizagem. Considerando este fato, é importante ressaltar o conhecimento de forma digital como uma alternativa na modalidade de aulas remotas, como o objetivo de suprir as



necessidades de aprendizagem causadas por momentos de crises e instabilidades sofridas pelas sociedades humanas ao longo da história.

Evasão Educacional

A evasão é um problema que aflige as instituições de ensino em geral. Conforme o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior (MEC/INEP, 2009), os índices no âmbito universitário são altos e vêm sendo uma realidade cada vez mais presente nas Instituições de Ensino Superior (IES).

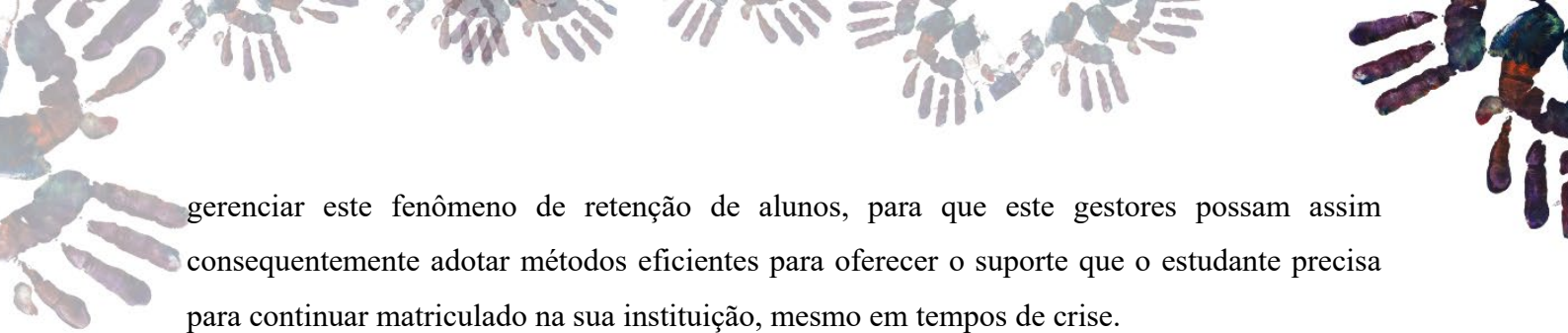
Sendo assim, a evasão pode ser definida como a saída do estudante de um curso ou do sistema de educação sem concluí-lo com sucesso. Segundo o relatório da Comissão Especial de Estudo sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, apresentado em 1996, existem três tipos de evasão (Brasil, 1996):

- Evasão de curso – quando o estudante se desliga do curso em situações diversas, tais como: abandono, desistência, transferência interna ou externa, exclusão por regimento institucional;
- Evasão da instituição – quando o estudante se desliga da instituição na qual está matriculado;
- Evasão do sistema – quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior.

Favero (2006) considera evasão como a desistência do curso, incluindo os que, após terem se matriculado, nunca se apresentaram ou se manifestaram de alguma forma para os colegas e mediadores do curso, em qualquer momento. A evasão tem sido, já há alguns anos, um dos maiores desafios enfrentados pelos gestores de instituições de ensino de todo o Brasil

De acordo com Pereira (2003), o estudo da evasão está associado à discussão da qualidade de ensino, destacando que esta provoca, em alguns casos, a perda definitiva do aluno. Para que haja avanço, o autor propõe a avaliação institucional, mas adverte que essa atividade ainda está muito associada aos campos de currículos dos cursos e do desempenho dos docentes e discentes. Cabe mencionar, ainda, que o estudo da evasão é um campo vasto e complexo, o qual envolve questões pedagógicas, psicológicas, sociais, políticas, econômicas, administrativas, entre outras.

Sendo assim é importante mencionar a evasão educacional em momentos de instabilidades sociais, políticas e econômicas, como um grande desafio a ser controlado pelos gestores educacionais, sendo primordial, mensurar essa taxa de evasão, como o objetivo de



gerenciar este fenômeno de retenção de alunos, para que estes gestores possam assim consequentemente adotar métodos eficientes para oferecer o suporte que o estudante precisa para continuar matriculado na sua instituição, mesmo em tempos de crise.

Para Silva Filho et al. (2007), a evasão deve ser compreendida sob os pontos de vista da evasão média e da evasão anual. A evasão anual média mede a porcentagem de alunos matriculados em uma instituição ou em um curso em andamento que não se matricularam no período seguinte (ano ou semestre, dependendo da organização curricular do mesmo). A evasão total mede o número de alunos que, tendo entrado em uma instituição ou curso, não obtiveram o diploma ao final de um determinado período médio estabelecido para a sua conclusão.

Com isso, Demetriou e Schmitz-Sciborski (2011) apontam como principais motivos, indicados na literatura, para que ocorra este processo de evasão: a baixa qualidade do ensino que o estudante recebeu antes de entrar no Ensino Superior; insatisfação com as relações sociais estabelecidas com colegas, professores e funcionários da instituição; o não oferecimento de programas de enriquecimento curricular e de atividades extracurriculares; a necessidade de trabalhar ou dependência financeira para custear os estudos; e características sociodemográficas familiares, tais como distância de casa, ser da primeira geração a estar em um curso superior e nível socioeconômico da família.

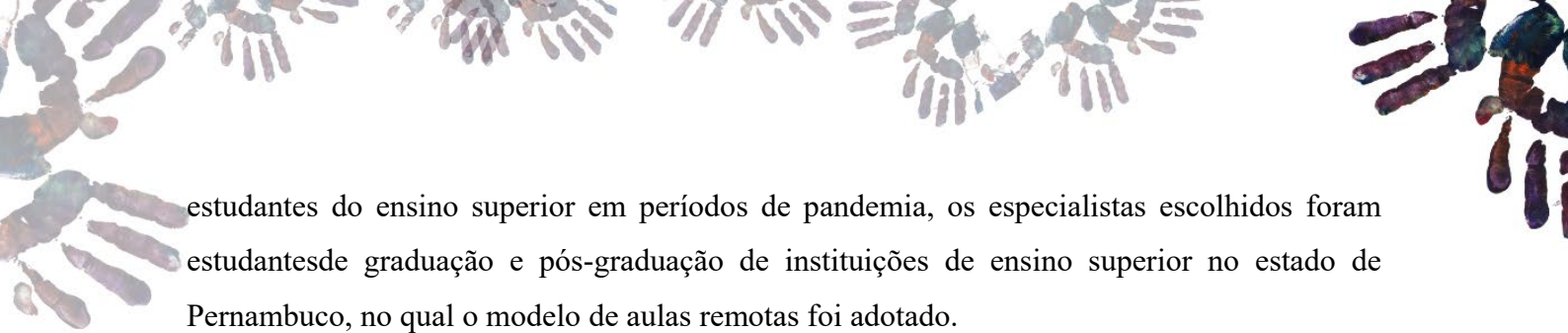
Assim, tendo a evasão educacional como um fenômeno relevante, necessita de todo um estudo específico por parte das instituições de ensino, pois cada uma apresenta sua particularidade, fazendo assim, com que a evasão ocorra de forma e por causas distintas. Esta identificação torna-se de fundamental importância, pois é por meio dela que será possível tomar decisões de modo a reduzir o quantitativo de evasão.

Método

Como base de realização para este estudo sobre a evasão educacional no ensino superior utilizou-se o método Survey.

A coleta de dados foi realizada em junho de 2020, através de um questionário composto por 08 perguntas fechadas, disponível em <https://forms.gle/yoQA6zx4EUepGpG38>. A elaboração do questionário teve como base os estudos de Senhoras (2020), De Oliveira e De Souza (2020) e Barbosa, Viegas e Batista (2020).

Como primeira etapa de aplicação, foi realizada a seleção dos respondentes. Em sintonia com o objetivo do artigo, cujo propósito foi o de analisar a tendência de evasão dos



estudantes do ensino superior em períodos de pandemia, os especialistas escolhidos foram estudantes de graduação e pós-graduação de instituições de ensino superior no estado de Pernambuco, no qual o modelo de aulas remotas foi adotado.

O questionário foi enviado, de forma individual, pelos pesquisadores via aplicativo de mensagens instantâneas, utilizando-se de uma amostragem não-probabilística por acessibilidade ou conveniência. A tabulação e resultados das respostas obtidas serão descritos na seção 4.

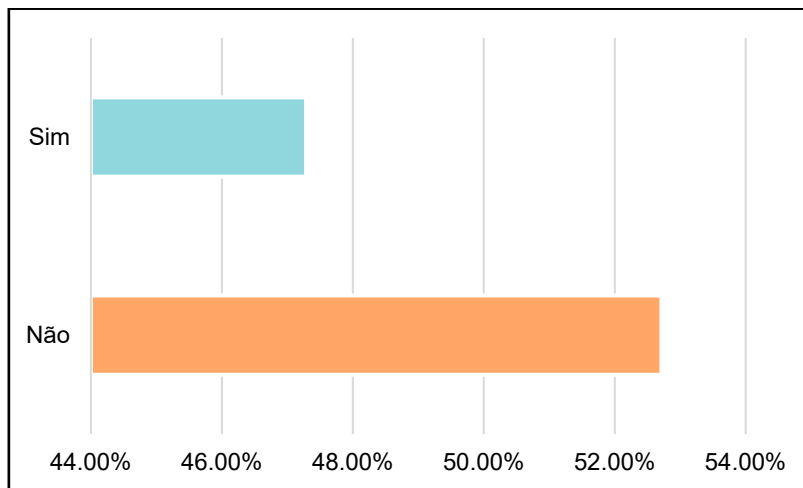
A coleta de dados foi realizada através da plataforma do Google Forms. A amostra foi composta por 129 respondentes válidos. Para realizar a análise utilizou-se o software Microsoft Excel.

Análise dos Resultados

Os resultados apresentados nesta seção estão vinculados com as respostas obtidas no questionário em rodada única. As respostas estarão dispostas em gráficos de barra, de modo que seja possível observar as opções escolhidas pelos respondentes para as respectivas questões.

Sendo assim, para iniciar a análise do questionário, fez-se usada Questão 4 devido a seguinte pergunta: “Durante a pandemia, você pensou em efetuar o trancamento da matrícula, em função de dificuldades de adaptação ao modelo de aulas remotas? ”. As respostas podem ser observadas na Figura 1. Deste modo, percebe-se que 47,29 % dos respondentes pensaram em efetuar o trancamento da matrícula, enquanto 52,71% não tiveram interesse. Este questionamento foi essencial para o direcionamento da pesquisa, pois a partir dele, foi filtrado quem realmente seria objeto de análise para as questões envolvendo a tendência de evasão, sendo este grupo composto pelos discentes que responderam “Sim”.

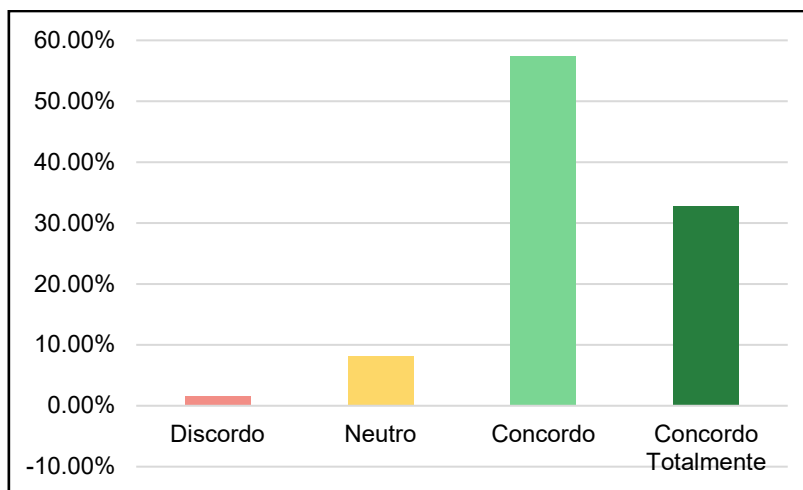
Figura 7: Cogitou o trancamento da matrícula



Fonte: Autores (2020)

A Questão 5 refere-se à percepção do discente quanto à qualidade da sua formação: “O modelo de aulas remotas adotado, durante a pandemia, impactou negativamente a sua formação acadêmica.” A visualização das respostas está na Figura 2. Nota-se, que 90,17% dos respondentes concordam que a sua formação acadêmica sofreu um impacto negativo. Ninguém discordou totalmente, tendo apenas 1,64% discordando do enunciado; e 8,20% ficaram neutros no assunto.

Figura 8: Impacto Negativo na Formação Acadêmica

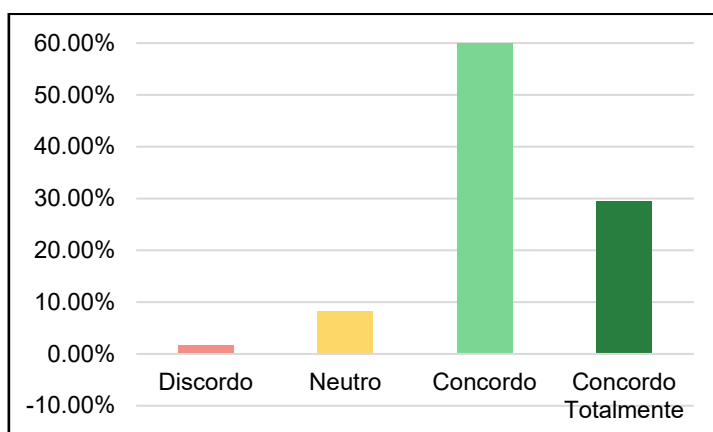


Fonte: Autores (2020)

A Questão 6 refere-se à qualidade do processo de ensino-aprendizagem: “A qualidade do processo de ensino-aprendizagem foi afetada de forma negativa, após a adoção de aulas remotas, durante a pandemia.” As respostas podem ser visualizadas na Figura 3. Percebe-se

que 90,17% concordam que o processo de ensino-aprendizagem foi afetado de forma negativa. Novamente nenhum respondente discordou totalmente, 1,64% discordaram e 8,20% foram neutros. As respostas foram bastante semelhantes com a questão anterior, apresentando uma pequena diferença apenas na porcentagem dos que responderam concordo e concordo totalmente (57,38% e 32,79% na questão anterior, contra 60,66% e 29,51% nesta).

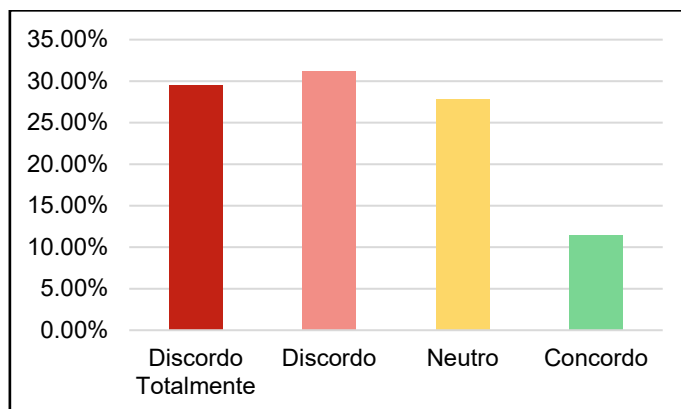
Figura 9: Qualidade do processo ensino-aprendizagem



Fonte: Autores (2020)

A Questão 7 refere-se à interação durante as aulas: “O modelo de aulas remotas adotado durante a pandemia, o deixa mais confortável para interagir com docentes e colegas de classe.” As respostas podem ser visualizadas na Figura 4. Observa-se, que 60,66% dos respondentes discordaram em se sentir mais confortáveis para interagir com os docentes e colegas neste modelo de aula. Uma porcentagem considerável, 27,87%, ficou neutra neste questionamento. Sob a ótica da concordância, 11,48% afirmaram que modelo os deixa mais confortáveis para interagir, e nenhum respondente concordou totalmente.

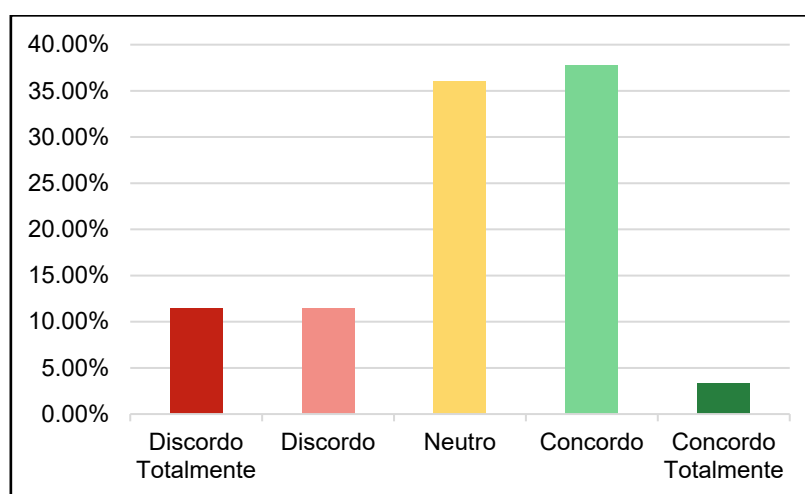
Figura 10: Interação durante as aulas



Fonte: Autores (2020)

A Questão 8 refere-se ao suprimento dos recursos didáticos: “O modelo de aulas remotas adotado, durante a pandemia, supriu as suas necessidades de recursos didáticos (Ex.: chat, compartilhamento de tela, salas simultâneas, gravação da aula).” As respostas podem ser visualizadas na Figura 5. Conforme observado na figura, a maioria dos respondentes ficaram entre concordar com o suprimento (37,7%) e se manter neutro (36,07%). Apenas 3,28% concordaram totalmente; e houve um equilíbrio entre aqueles que discordam e discordam totalmente (11,48% em cada) de que suas necessidades de recursos didáticos foram supridas.

Figura 11: Suprimento dos recursos didáticos

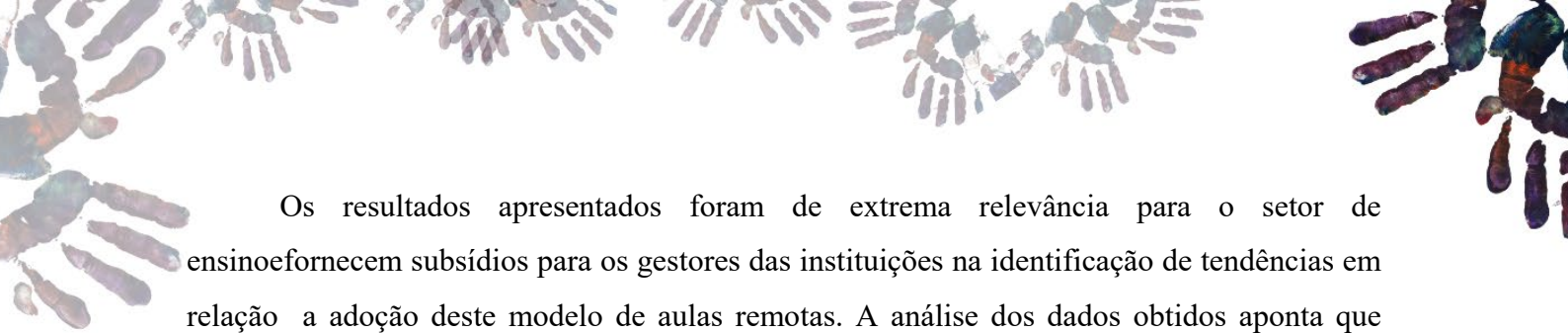


Fonte: Autores (2020)

Feitas as análises, constatou-se uma tendência de evasão por partados discentes que pensaram em efetuar o trancamento da matrícula durante a pandemia perante as seguintes percepções sobre o modelo de aulas remotas: impacto negativo na sua formação acadêmica, qualidade do processo de ensino-aprendizagem afetado de forma negativa, não se sentiram mais confortáveis para interagir com docentes e colegas de classe. E ainda, notou-se que a plataforma escolhida pela instituição não possuiu qualquer tipo de interferência nesta tendência.

Conclusão

O presente artigo teve como objetivo analisar a tendência de evasão dos estudantes do ensino superior em períodos de pandemia, com base nos dados obtidos através de um questionário construído para esta finalidade. O método utilizado como base para a elaboração do questionário foi o método Survey, que tem como técnica a investigação poderosa, na qual é a análise quantitativa de dados prestados pelos próprios respondentes.



Os resultados apresentados foram de extrema relevância para o setor de ensino fornecendo subsídios para os gestores das instituições na identificação de tendências em relação a adoção deste modelo de aulas remotas. A análise dos dados obtidos aponta que quase metade dos respondentes da pesquisa teve o pensamento em efetuar o trancamento da matrícula devido às dificuldades de adaptação ao modelo de aulas remotas.

Ressalta-se que dentre estes discentes que responderam “Sim” ao questionamento do trancamento de matrícula, houve um direcionamento em relação à concordância aos questionários relacionados ao modelo de aulas remotas sobre: o impacto negativo na formação acadêmica e o impacto negativo na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, também houve uma concordância sobre os discentes não se sentirem mais confortáveis para interagir com docentes e colegas de classe. Notou-se ainda que a plataforma escolhida pela instituição no modelo de aulas remotas, durante a pandemia, supriu as suas necessidades de recursos didáticos, não possuindo assim qualquer tipo de interferência na tendência de trancamento de matrícula.

Sugere-se nova aplicação do questionário após a pandemia com vistas a analisar se a percepção sobre a evasão escolar mudou. Como limitação do Survey destaca-se o fato da aplicação do questionário se dar apenas a respondentes que tenham acesso a Internet.

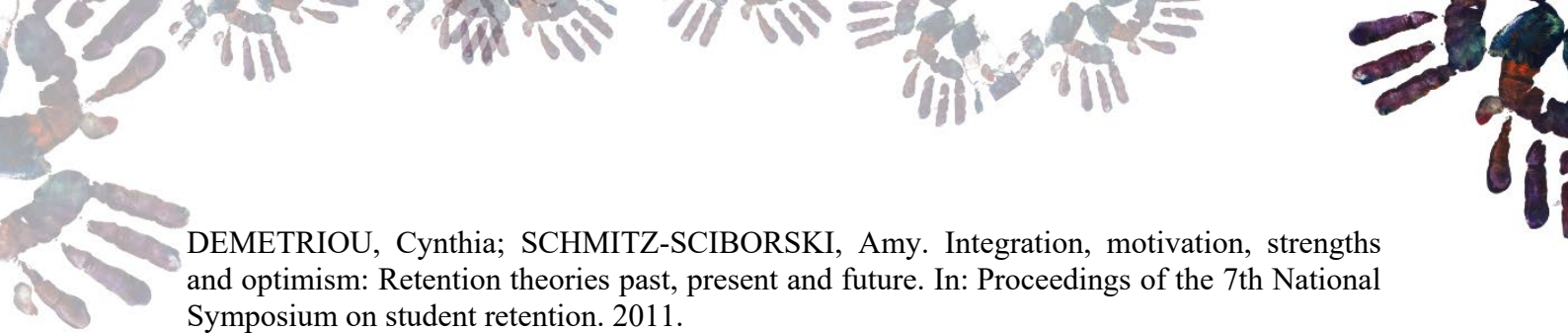
Sendo assim, o presente artigo abordou um tema relevante no contexto atual, relacionando a crise socioeconômica enfrentada pela pandemia do COVID-19 com o âmbito educacional, com o objetivo de buscar e correlacionar dados, direcionamentos e tendências em busca de informações relevantes através da análise das respostas obtidas pelo questionário.

Referências

BARBOSA, Andre Machado; VIEGAS, Marco Antônio Serra; BATISTA, Regina Lucia Napolitano Felício Felix. AULAS PRESENCIAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. Revista Augustus, v. 25, n. 51, p. 255-280, 2020.

DAUDT, Sônia I. Dondonis. Da uni-versidade para a multiversidade: redes de ação e convivência em uma proposta de graduação com o uso de um AVA. 2005. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DE OLIVEIRA, Hudson do Vale; DE SOUZA, Francimeire Sales. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19). Boletim de Conjuntura (BOCA), v. 2, n. 5, p. 15-24, 2020.



DEMETRIOU, Cynthia; SCHMITZ-SCIBORSKI, Amy. Integration, motivation, strengths and optimism: Retention theories past, present and future. In: Proceedings of the 7th National Symposium on student retention. 2011.

FAVERO, Rute Vera Maria. Dialogar ou evadir: Eis a questão!: Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância, no Estado do Rio Grande do Sul. 2006. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

GUIDA, Leandro C.; NUNES, Thiêgo M.; MOSCOSO, Márcio. Sistema de Acesso Remoto Via Web a Experiências de Eletrônica. 2010.

LÉVY, Pierre. A Inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo, SP: Loyola, 1998.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. Revista UFG, v. 20, 2020.

PEREIRA, Fernanda Cristina Barbosa et al. Determinantes da evasão de alunos e os custos ocultos para as instituições de ensino superior: uma aplicação na Universidade do Extremo Sul Catarinense. 2003.

RADFAHRER, Luli. Design/web/design. São Paulo, SP: Market, 1998.

SENHORAS, Eloi Martins. Coronavírus e Educação: Análise dos Impactos Assimétricos. Boletim de Conjuntura (BOCA), v. 2, n. 5, p. 128-136, 2020.

SENHORAS, Elói Martins; DE OLIVEIRA PAZ, Ana Célia. Livro eletrônico como ferramenta de desenvolvimento do tripé ensino-pesquisa-extensão na Universidade Federal de Roraima. 2018.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo et al. A evasão no ensino superior brasileiro. Cadernos de pesquisa, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. Aulas remotas em tempos de covid-19: a percepção de discentes de um programa de mestrado profissional em educação. Revista@mbienteeducação, v. 13, n. 2, 2020.



CAPÍTULO 35

A INTERDISCIPLINARIDADE NA SALA MULTIFUNCIONAL: É DIA DE FEIRA!

Adrya Saile Barbosa Corrêa, Graduada em Pedagogia, UEPA
Elaine Cristina Neves de Oliveira, Graduada em Pedagogia, UEPA
Kleberson Almeida de Albuquerque, Graduando em Ciências Sociais, UFPA

RESUMO

Este artigo é resultado das experiências de estágio supervisionado em ensino fundamental do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade do Estado do Pará - UEPA. O público alvo da pesquisa foram os alunos do atendimento educacional especializado da Escola Estadual de Ensino Fundamental Vera Simplício, localizado na Região Metropolitana de Belém. Objetivou-se trabalhar de forma interdisciplinar a partir de um espaço conhecido dos educandos, a Feira do Barreiro, e proporcionar experiências aos educandos de um dia de feira, a fim promover autonomia no desenvolvimento de atividades diárias. A metodologia utilizada foi a construção de um projeto de intervenção intitulado “É DIA DE FEIRA”. Com intuito de se ter embasamento teórico, realizou-se pesquisas bibliográficas acerca dos conceitos de inclusão, interdisciplinaridade e as características da deficiência intelectual. Para coleta de dados foram realizadas entrevistas indiretas com trabalhadores da Feira do Barreiro. Os resultados demonstram a possibilidade de trabalhar conteúdos interdisciplinares na sala multifuncional e a eficiência de construir saberes a partir de conceitos concretos e contextos conhecidos.

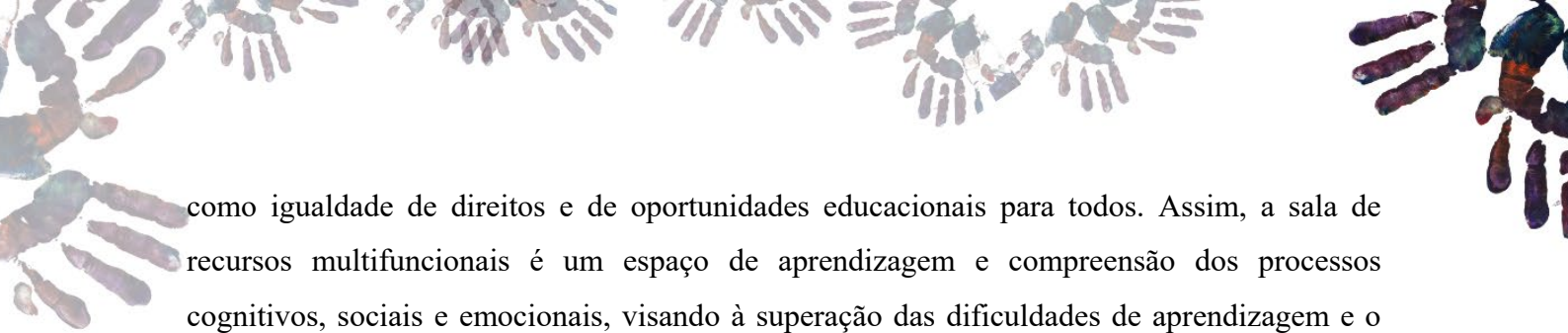
Palavras- Chave: Sala Multifuncional, Deficiência Intelectual, Interdisciplinaridade, Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

A sala multifuncional funciona como uma ferramenta pedagógica na modalidade de Educação Especial, para complementar ou suplementar o aprendizado de estudantes que possuem quaisquer tipos de deficiências sensoriais, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, assegurando-lhes condições de melhor participação e aprendizagem.

O Atendimento Educacional Especializado possui como característica principal a não substituição do espaço da sala de aula comum, mas sim auxiliar os estudantes com atividades mais específicas que atendam suas especificidades.

O paradigma da inclusão possui como objetivo, o direito à aprendizagem e o acesso a níveis mais elevados de educação fazendo parte do que está colocado constitucionalmente



como igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos. Assim, a sala de recursos multifuncionais é um espaço de aprendizagem e compreensão dos processos cognitivos, sociais e emocionais, visando à superação das dificuldades de aprendizagem e o desenvolvimento de diferentes possibilidades dos sujeitos.

Nesse contexto, foi proposta a realização de um projeto de intervenção a partir de indagações que surgiram ao decorrer do estágio supervisionado em Ensino Fundamental acerca das possibilidades de trabalhar a interdisciplinaridade na sala multifuncional com alunos que possuem deficiência intelectual.

A temática escolhida para realizar tal pesquisa foi a Feira do Barreiro, pois, é um espaço conhecido do público do atendimento educacional especializado. E, por abranger diversas áreas de conhecimento. O intuito foi promover atividades interdisciplinares na sala multifuncional a partir das discussões referentes aos elementos de uma feira.

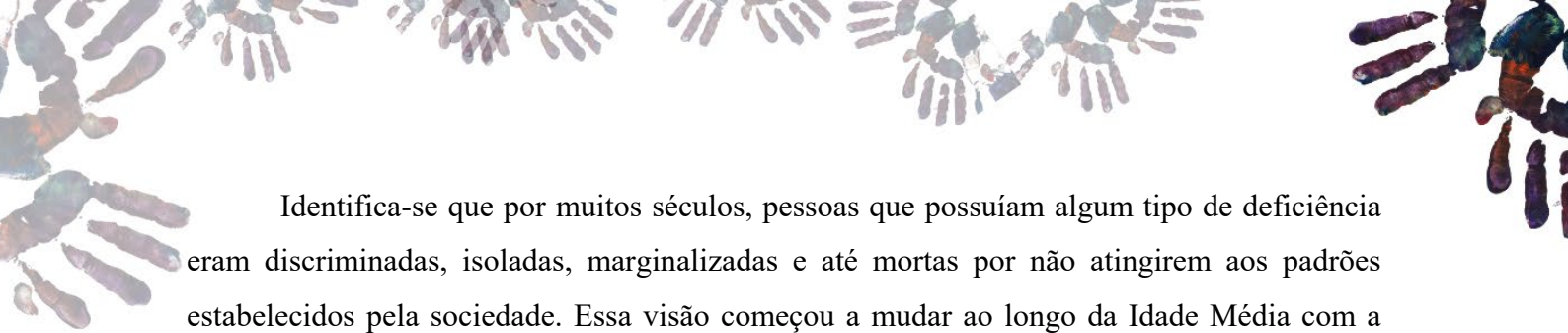
Propondo assim, atividades que desenvolvam a autonomia na realização das atividades diárias Assim como, possibilitar experiências específicas de um dia de feira e conhecer a história e características da Feira do Barreiro.

O projeto de intervenção foi realizado em quatro dias, com alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, da Escola Estadual Vera Simplício, localizada na região metropolitana de Belém. Desse modo, foi realizada uma simulação de uma feira livre, com seus principais atores - feirantes e consumidores, em situações cotidianas, buscando valorizar e incentivar a autonomia dos alunos estabelecendo relações sociais regidas por aprendizagens que ultrapassam os muros da escola.

BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Segundo Rogaiski (2010), ao abordar conceitos acerca da inclusão escolar é indispensável que primeiramente destaque a importância e o papel das classes especiais nesse processo, visto que, são consideradas percussoras do avanço da inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino.

Entende-se que essa discussão acerca de inclusão só se faz necessária por haver a exclusão de pessoas na sociedade, sendo resultado de questões históricas, socioculturais e políticas que reafirmavam a exclusão presentes desde as civilizações antigas.



Identifica-se que por muitos séculos, pessoas que possuíam algum tipo de deficiência eram discriminadas, isoladas, marginalizadas e até mortas por não atingirem aos padrões estabelecidos pela sociedade. Essa visão começou a mudar ao longo da Idade Média com a filosofia cristã de misericórdia, amor e cuidado ao próximo.

Surgiram assim, os asilos e conventos que abrigavam pessoas com deficiência. Entretanto, esse tipo de assistência era apenas social e nada se falava de educação para esse determinado público. Nesse período, as pessoas com deficiência continuavam segregadas e isoladas das demais pessoas, reafirmando assim o processo de exclusão social.

No Brasil, o atendimento educacional às pessoas com deficiência teve início na época imperial com a inauguração do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, o atual Benjamin Constant e o Instituto dos Surdos e Mudos, em 1857, hoje o Instituto Nacional de Educação de Surdos. Sendo os precursores do atendimento educacional em instituições especializadas. (MEC, 2008)

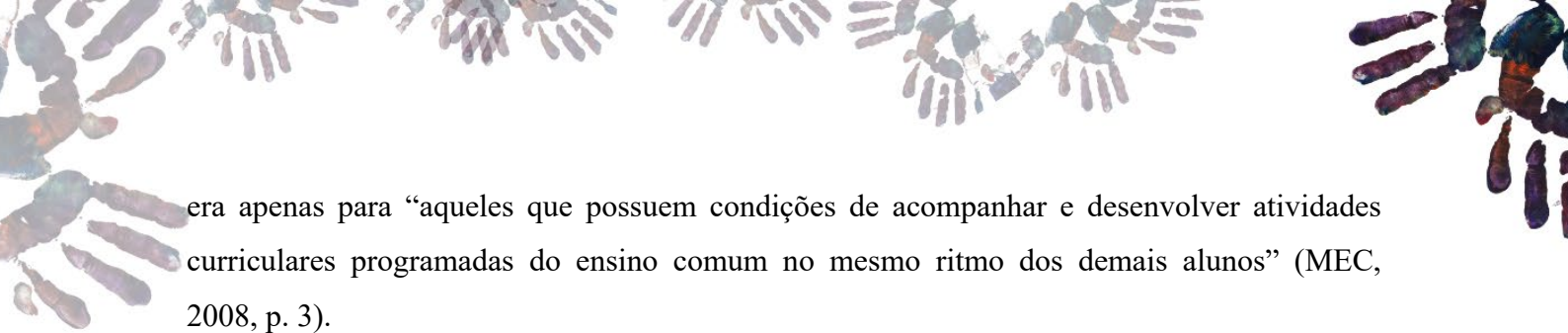
De acordo com o MEC (2008), em 1961 com a Lei nº 4.024/61 a educação de pessoas com deficiência passa a ser garantida preferencialmente dentro do sistema geral de ensino definindo um tratamento preferencial às pessoas com deficiência. A lei supracitada foi alterada pela Lei nº 5.692/71, entretanto, ambas não promovem organização de um sistema de ensino.

O resultado disso, é que os alunos mesmo estando na escola regular eram encaminhados para classe especial, continuando sendo segregados e privados de interagir em um ambiente heterogêneo e diversificado.

É importante destacar que quando se trabalha com crianças deficientes de forma isolada, paralela aos demais alunos acentua-se o processo de exclusão, visto que, “a educação é responsável pela socialização, que é possibilidade de uma pessoa conviver com qualidade em sociedade, tendo, portanto um caráter cultural acentuado, viabilizando a integração do indivíduo com o meio” (KOGAISKI, 2010, p. 3).

A Constituição Federal, de 1988, proporcionou mudanças significativas na educação de pessoas com deficiência ao aderir à ideologia de que todos são iguais e possui direitos sem distinção de raça, cor, sexo, idade ou gênero.

Assim, no ano de 1994 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial que garante o acesso de pessoas com deficiência nas classes comuns do ensino regular, entretanto,



era apenas para “aqueles que possuem condições de acompanhar e desenvolver atividades curriculares programadas do ensino comum no mesmo ritmo dos demais alunos” (MEC, 2008, p. 3).

Reafirmando, portanto, pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos, no qual predomina a ideologia tradicional e equivocada de que todos os discentes aprendem as mesmas condições e ao mesmo tempo. Dessa forma, o aluno com deficiência deveria se adequar à escola não provocando mudanças nas práticas educacionais.

Apenas com a aprovação da Lei nº 9.394/96 que foi definido mudanças necessárias definidas que:

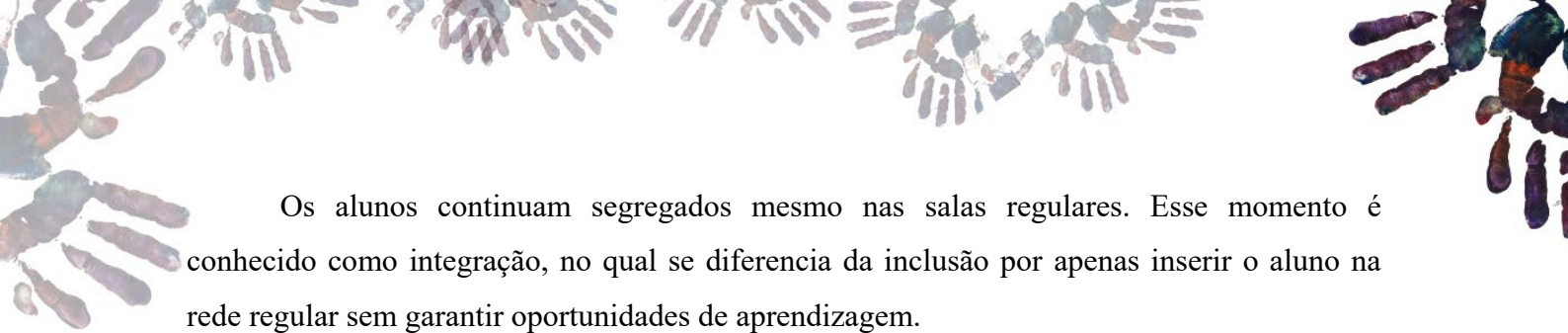
Os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículos. Métodos. Recursos e organização específicos para atender as necessidades; assegurar a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental e assegurar a aceleração de estudos aos superdotados para a conclusão do programa escolar. Também garante oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses e condições de vida e de trabalho. (MEC, 2008, p.3)

Em 1999, a Educação Especial torna-se uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino e também como uma atuação complementar ao ensino regular. Identifica-se que a partir dessas leis e decretos inicia-se a discussão de inclusão escolar de pessoas com deficiência no Brasil.

O paradigma da inclusão no país surge sob a influência de diversos movimentos internacionais, como a Declaração dos Direitos Humanos, Declaração de Salamanca, em 1994, que defende o direito à educação para todos, Convenção de Guatemala, dentre outros. Os eventos supracitados defendem uma sociedade que possua compromisso com as minorias e camadas populares, dentre esses, destaca-se as pessoas com deficiência. (MEC, 2008)

Assim, inicia-se a preocupação em inserir os discentes nas escolas regulares, assegurando mudanças nas estruturas, organizações e práticas educacionais. Criando possibilidades de aprendizagem aos alunos que possuem algum tipo de deficiência, com a Lei nº 9.394/96 mencionada anteriormente.

Entretanto, nem todas as escolas adequaram-se a essa nova organização e muitos alunos deficientes foram para as turmas regulares sem possuírem um acompanhamento específico, atividades adequadas, sem as práticas pedagógicas que davam condições para que os alunos aprendam de acordo com seu perfil.



Os alunos continuam segregados mesmo nas salas regulares. Esse momento é conhecido como integração, no qual se diferencia da inclusão por apenas inserir o aluno na rede regular sem garantir oportunidades de aprendizagem.

Ao discutir inclusão é necessário ressaltar alguns pilares indispensáveis para que a mesma aconteça. Assim, para haver inclusão é necessário que todos os indivíduos possuam acesso à matrícula nas escolas, ao matricular-se é indispensável que esse aluno seja enturmado nas salas regulares.

As práticas pedagógicas do professor da sala regular devem ser “dinâmicas, flexível, que possibilite ao aluno interagir, desenvolver suas potencialidades, decisões, objetivos e ações”. (ROGAISKI, 2010, p. 11)

Desse modo, no paradigma da educação inclusiva os professores terão que “colocar em ação as novas alternativas e práticas pedagógicas que favoreçam a todos os alunos, o que implica na atualização e desenvolvimento de conceitos e metodologia educacionais compatíveis com o desafio”. (MANTOAN, 2003, p. 12)

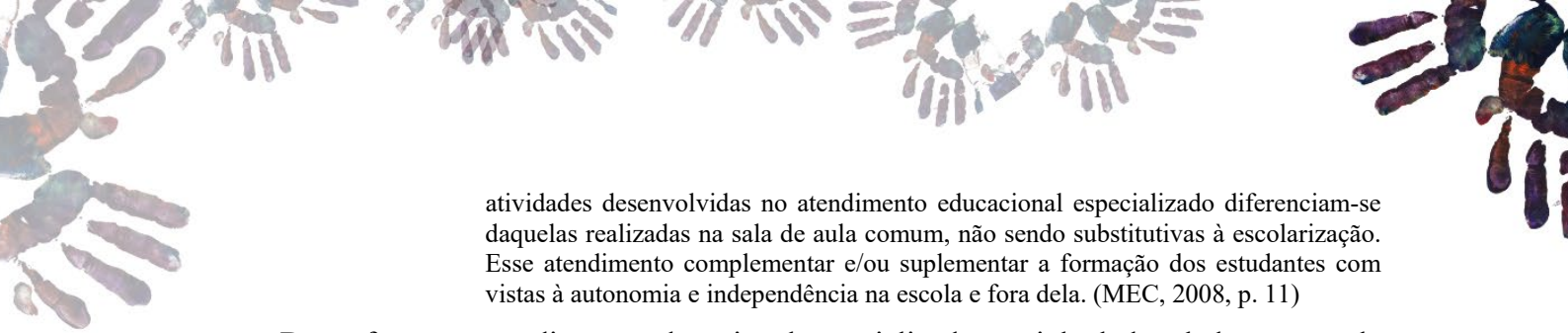
Outro aspecto indispensável para a educação inclusiva é a participação da família nesse processo, visto que, apesar de o professor e a escola possuírem papéis significativos, isolados não conseguem efetivar a inclusão. Sendo assim, escola, família e sociedade precisam caminhar indissociáveis no desenvolvimento de uma sociedade inclusiva.

Em 2015 é intitulada a Lei Brasileira de Inclusão definindo que:

Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico. (BRASIL, Lei nº 13.146/15)

Por fim, para a efetivação da inclusão o aluno com deficiência precisa ter acesso ao atendimento educacional especializado que possui uma proposta complementar ou suplementar à escolarização.

O Atendimento Educacional Especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes considerando suas necessidades específicas. As



atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementar e/ou suplementar a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (MEC, 2008, p. 11)

Dessa forma, o atendimento educacional especializado caminha lado a lado com a sala regular, podendo utilizar-se de linguagens, códigos específicos, comunicação, tecnologias assistivas e sinalização. O profissional que atua do AEE, além de sua formação inicial precisa ter uma formação continuada e possuir conhecimentos específicos da área.

Para Mantoan (2003), é indispensável que o aluno esteja em um ambiente heterogêneo, pois, assim haverá uma dinâmica no grupo, dando vigor, funcionalidade e sucesso escolar. Para a autora as escolas precisam desenvolver um trabalho coletivo e participativo e que a inclusão vai muito além de um ensino individualizado aos alunos com deficiência.

A inclusão não implica no desenvolvimento de ensino individualizado para os alunos que apresentam déficits intelectuais, problemas de aprendizagem e outros relacionados ao desempenho escolar. Na visão inclusiva, não se segregam os atendimentos escolares, seja dentro ou fora das salas de aula e, portanto, nenhum aluno é encaminhado à sala de reforço ou aprende a partir de currículos adaptados. (MANTOAN, 2003, p. 3)

Assim, em uma escola inclusiva o professor cria estratégias e possibilidades para que o aluno possa ter espaço para pensar, refletir, desenvolver-se de acordo com sua aprendizagem e possibilidades. Desse modo, a inclusão exige uma ressignificação do espaço e processos de ensino e aprendizagem.

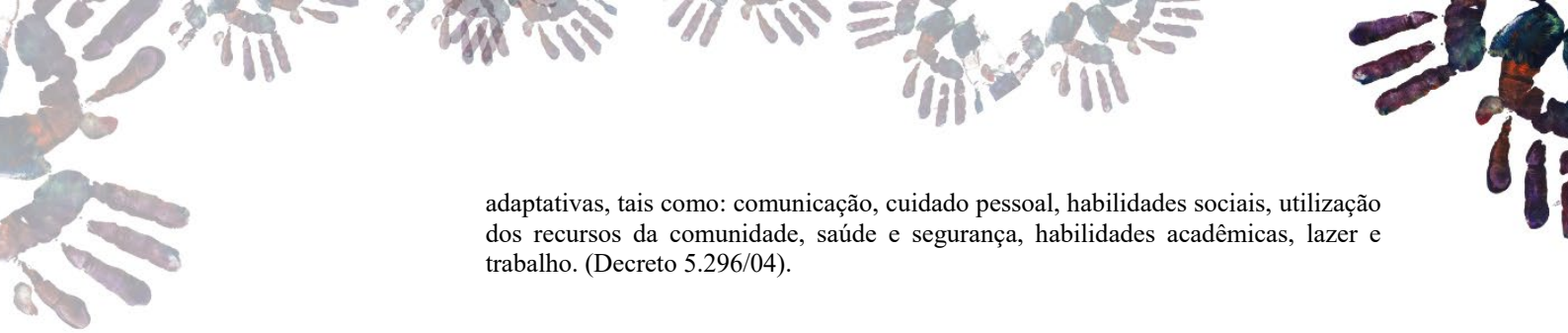
O público alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva são pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Dentre esses se destaca o aluno que possui deficiência intelectual, público alvo da referida pesquisa.

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CARACTERÍSTICAS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

A deficiência intelectual refere-se ao funcionamento intelectual do indivíduo, no qual possuem limitações em pelo menos duas das seguintes habilidades adaptativas: comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho.

A deficiência intelectual é definida como:

Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades



adaptativas, tais como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho. (Decreto 5.296/04).

Na escola, os alunos com deficiência intelectual podem participar de atividades orientadas pelo professor, porém estas precisam ser flexíveis e respeitando a especificidade do aluno. A realização de atividades com crianças e adolescentes, principalmente aquelas que envolvem jogos, devem ter um caráter lúdico e favorecer situações onde eles possam aprender a lidar com suas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

É importante que o professor tenha os conhecimentos básicos relativos ao seu aluno como: tipo de deficiência, idade em que apareceu a deficiência, se foi repentina ou gradativa, se é transitória ou permanente, as funções e estruturas que estão prejudicadas. Implica, também, que esse educador conheça os diferentes aspectos do desenvolvimento humano: biológico (físicos, sensoriais, neurológicos); cognitivo; motor; interação social e afetivo-emocional (CIDADE; FREITAS, 1997 apud CIDADE; FREITAS, s/d).

A deficiência intelectual traz mais dificuldades para o aluno interpretar conteúdos abstratos, isto exige estratégias diferenciadas por parte do professor, que precisa diversificar o modo de exposição das aulas, relacionando os conteúdos curriculares a situações do cotidiano, mostrando exemplos concretos para ilustrar ideias mais complexas.

Dessa forma, o professor é capaz de identificar rapidamente o que o aluno é capaz de fazer. O melhor caminho, no entanto é identificar as competências e habilidades que o estudante tem, propondo atividades paralelas com conteúdos mais simples ou diferentes.

Portanto, promover a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, requer um trabalho sistemático acima de diferentes estratégias e adequações de materiais.

Glat e Fernandes, (2005) afirmam que não há dúvida que a necessidade de cuidado maior imposta por sua condição restringe e transforma, em maior ou menor grau, a vida de todos os que lhes são próximos. No entanto, é importante que atenção que lhe é dada seja no sentido de estimular e incentivar ao máximo sua autonomia e crescimento, para que ele possa aprender a melhor lidar com suas dificuldades.

Sendo assim, há várias estratégias de ensino que o professor poderá utilizar em sala de aula para o desenvolvimento do trabalho com o aluno déficit intelectual, o jogo, a utilização do computador e da internet como ferramenta de aprendizagem, cartaz, painel, mural, dramatização, pintura, aula passeio e outros recursos metodológicos.



A IMPORTÂNCIA DA INTERDISCIPLINARIDADE NA ESCOLA

A utilização da interdisciplinaridade como forma de desenvolver um trabalho de integração de um tema com outras áreas de conhecimento é uma das propostas apresentadas pelos PCN's que contribui para o aprendizado do aluno. Apesar disso, estudos têm revelado que a interdisciplinaridade ainda é pouco conhecida.

As propostas curriculares oficiais dos Estados estão organizadas em disciplinas e/ou áreas. Apenas alguns Municípios optam por princípios norteadores, eixos ou temas, que visam tratar os conteúdos de modo interdisciplinar, buscando integrar o cotidiano social com o saber escolar.

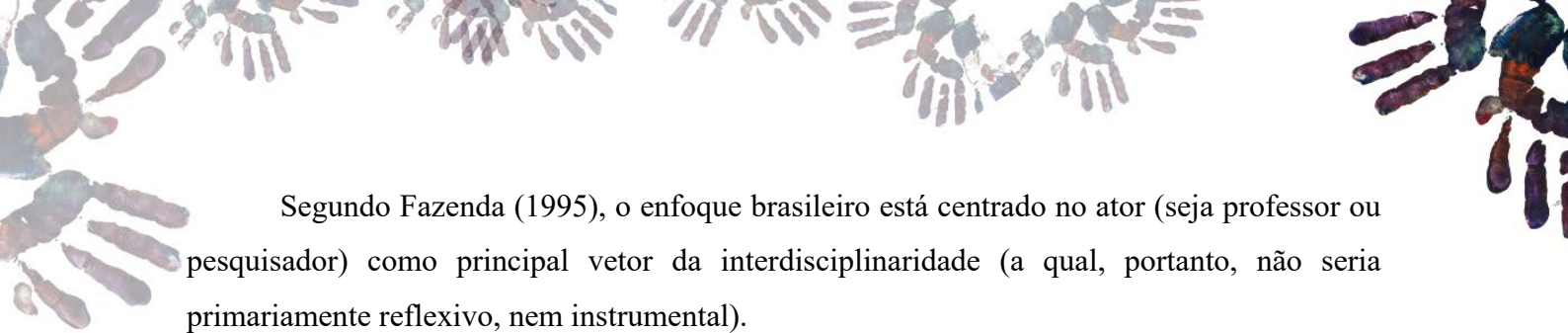
É possível a interação entre as disciplinas aparentemente distintas, de uma maneira a complementar ou suplementar que possibilitem a formulação de um saber crítico e reflexivo, que deve ser valorizado cada vez mais no processo de ensino e aprendizagem.

É através dessa perspectiva que a interdisciplinaridade surge como uma forma de superar a fragmentação entre as disciplinas. Proporcionando um diálogo entre elas, relacionando-as entre si para a compreensão da realidade. A interdisciplinaridade busca relacionar as disciplinas no momento de enfrentar um problema abordado.

A interdisciplinaridade implica na articulação de ações disciplinares que buscam um interesse em comum. Dessa forma, só será eficaz se for uma maneira eficiente de se atingir metas educacionais previamente estabelecidas e compartilhadas pelos atores da unidade escolar.

Segundo Libâneo (1994), o processo de ensino se caracteriza pela combinação de atividades do educador e de seus educandos, entendemos assim então que, o educador dirige o estudo das matérias e assim, os alunos atingem progressivamente o desenvolvimento de suas capacidades mentais. É importante ressaltar que o direcionamento do processo de ensino necessita do conhecimento dos princípios e diretrizes, métodos, procedimentos e outras formas organizativas.

Trabalhar nessa perspectiva exige uma postura do professor que vai além do que está descrito nos PCNS, pois é necessário que ele faça uso de metodologias didáticas adequadas para essa perspectiva e, é através do ensino interdisciplinar, dentro do aspecto crítico, que os professores possibilitarão aos seus alunos uma aprendizagem eficaz na compreensão da realidade em sua complexidade.



Segundo Fazenda (1995), o enfoque brasileiro está centrado no ator (seja professor ou pesquisador) como principal vetor da interdisciplinaridade (a qual, portanto, não seria primariamente reflexivo, nem instrumental).

A interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com os limites das disciplinas. Para isso, será preciso, como propõe Fazenda (1995), “uma postura interdisciplinar”, que nada mais é do que uma atitude de busca, de inclusão, de acordo e de sintonia diante do conhecimento.

Com a interdisciplinaridade todos ganham. Os alunos, porque aprendem a trabalhar em grupo, a habituar-se a essa experiência de aprendizagem grupal e a melhorar a interação com os colegas.

Os professores, porque se veem determinados a ampliar os conhecimentos de outras áreas, tem menos problemas com outras disciplinas e melhoram a interação com os colegas de trabalho.

A escola porque a sua proposta pedagógica é executada de maneira ágil e eficiente, tem menos problemas com as disciplinas e os alunos passam a estabelecer um relacionamento de colaboração e parceria com o pessoal da equipe escolar, assim como, com a comunidade onde está inserida a escola.

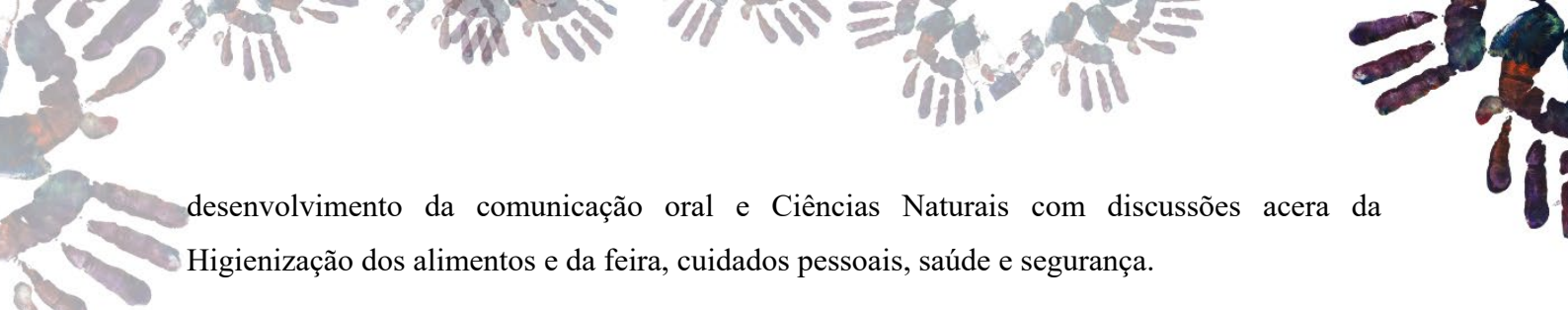
No processo de aprendizagem o aluno não constrói sozinho o conhecimento, essa construção é feita continuamente com outros e na interação com os outros. As práticas pedagógicas em sala aula devem ultrapassar uma visão fragmentada e descontextualizada do ensino, tornando as aprendizagens significativas.

CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

A referida pesquisa é resultado de um projeto de intervenção aplicado em uma instituição pública localizada na região metropolitana de Belém, a qual atende alunos do primeiro ao quinto ano do ensino Fundamental e possui um porte médio.

A duração do projeto foi de quatro dias trabalhando conceitos de Ciências Sociais com conteúdo a partir da História do bairro e da feira do Barreiro, estrutura, funcionamento e cuidados com o trânsito.

Assim como, conteúdos de matemática como peso, medida, capacidade e o sistema monetário brasileiro. Foram trabalhados também Código e Linguagem a partir do



desenvolvimento da comunicação oral e Ciências Naturais com discussões acerca da Higienização dos alimentos e da feira, cuidados pessoais, saúde e segurança.

Desse modo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em livros, artigos, teses e monográficas sobre conceitos acerca da inclusão de pessoas com deficiências, interdisciplinaridade e deficiência intelectual para dar subsídios teóricos na construção da prática realizada na referida pesquisa.

No primeiro dia do projeto foi realizada uma breve explicação sobre conceitos matemáticos que seriam utilizados ao decorrer do projeto. Assim, ocorreu a realização de uma atividade expositiva apresentando os conceitos de peso, medida e capacidade.

Para tornar a atividade dinâmica e concreta, utilizou-se uma balança feita de sucata para que os educandos pudessem conduzir e verificar a diferença de peso de diversos objetos como peteca, laranja, farinha, dentre outros.

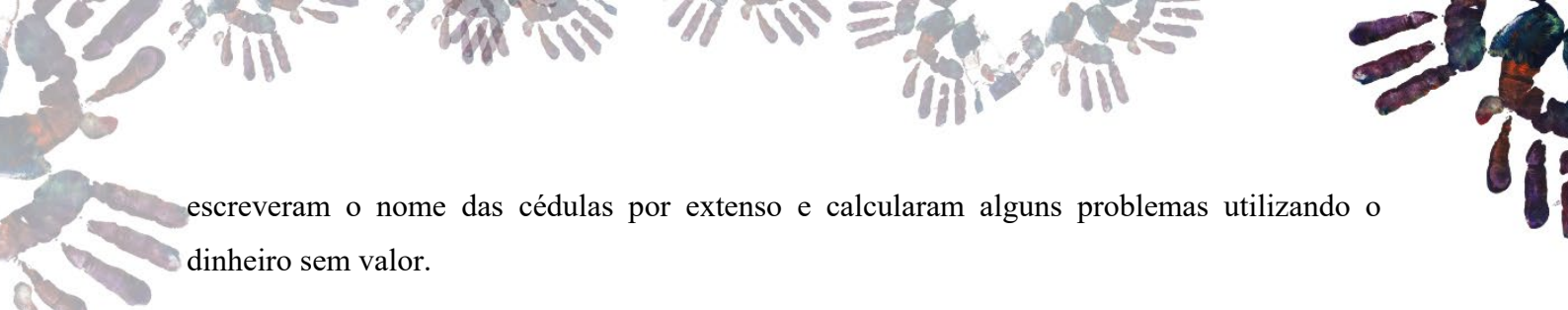
Foi proposto também aos discentes conduzirem a fita métrica, régua e a palma da mão para medir fitas e mesa. Após a atividade com a balança de sucata os discentes tiveram a oportunidade de conduzir uma fita métrica e uma balança digital e verificar sua altura e seu peso. Por seguinte, foi registrado a altura e o peso de cada educando e a partir desses dados discutiram-se conceitos de alto e baixo, pesado e leve.

Para concluir esse primeiro momento introdutório do projeto os alunos construíram um mural, procurando em revistas objetos e separando-os a partir do conceito de peso, medida ou capacidade.

No segundo dia de projeto, foi trabalhado conceitos do sistema monetário, a fim de possibilitar autonomia dos mesmos ao conduzir o dinheiro para comprar, pagar e conferir o troco.

Desse modo, foi exposto aos educando a história da origem do sistema monetário e a nomenclatura do dinheiro no Brasil ao decorrer dos anos. Sendo abordados também os elementos presentes nas notas do real.

Após esse momento foi proposto aos educandos explorarem o dinheiro de mentira a partir de situações como trocar um determinado valor, comprar determinado objeto e identificar cada cédula. Foram realizadas também duas atividades escritas em que os educandos



escreveram o nome das cédulas por extenso e calcularam alguns problemas utilizando o dinheiro sem valor.

No terceiro dia de projeto foi realizada uma breve introdução do conteúdo sobre a origem da feira com uma explosão de ideias sobre o mesmo, no qual os alunos puderam socializar seus conhecimentos prévios sobre o que é uma feira e quais elementos que são encontrados nela.

A atividade foi realizada com o grupo de todos os alunos atendidos na sala multifuncional, a fim de criar um ambiente heterogêneo e assim ampliar possibilidades de trocas simbólicas entre os discentes.

Posteriormente a atividade da explosão de ideias foi executada uma roda de conversa sobre a origem do Bairro e da Feira do Barreiro, sendo enfatizadas algumas discussões sobre sua estrutura e funcionamento.

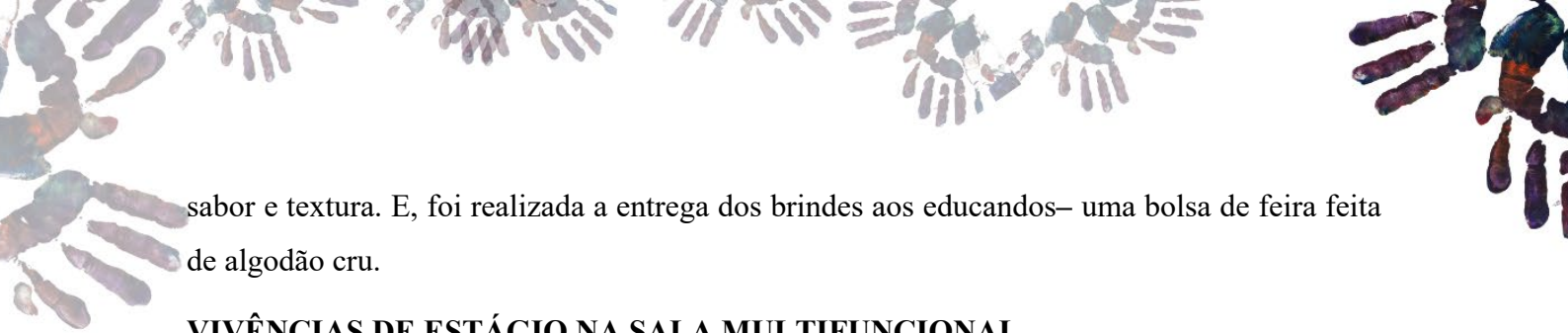
Ao decorrer da roda de conversa foi demonstrado aos discentes fotos do local com o objetivo de tornar mais concreto o conteúdo. A partir das fotos instigaram-se algumas discussões sobre a higienização da feira e dos alimentos trabalhando assim conteúdos de ciências naturais. Foram abordadas também algumas questões sociais como o trânsito, a falta de saneamento, desrespeito, preconceito e falta apoio do poder público aos feirantes.

Assim, a proposta da atividade elaborada foi trabalhar algumas habilidades como os cuidados pessoais ao falar da higienização dos alimentos, cuidados no trânsito e saúde e segurança.

No início do quarto dia do projeto, foi proposto aos discentes vivenciar um ambiente com situações referentes à feira. Assim, os alunos construíram sua própria feira realizando compras e vendas de objetos, frutas e roupas.

Nesse momento foram trabalhados os conteúdos de matemática como a compra e venda medidas, peso, dentre outros. E principalmente foi estimulada a autonomia dos discentes ao realizar atividades diárias básicas.

O intuito dessa atividade foi de reforçar os conteúdos trabalhados anteriormente através de experiências concretas para tornar a aprendizagem significativa. Ao final da feira foi executada a culminância do projeto com a degustação das frutas, explorando o cheiro,



sabor e textura. E, foi realizada a entrega dos brindes aos educandos– uma bolsa de feira feita de algodão cru.

VIVÊNCIAS DE ESTÁGIO NA SALA MULTIFUNCIONAL

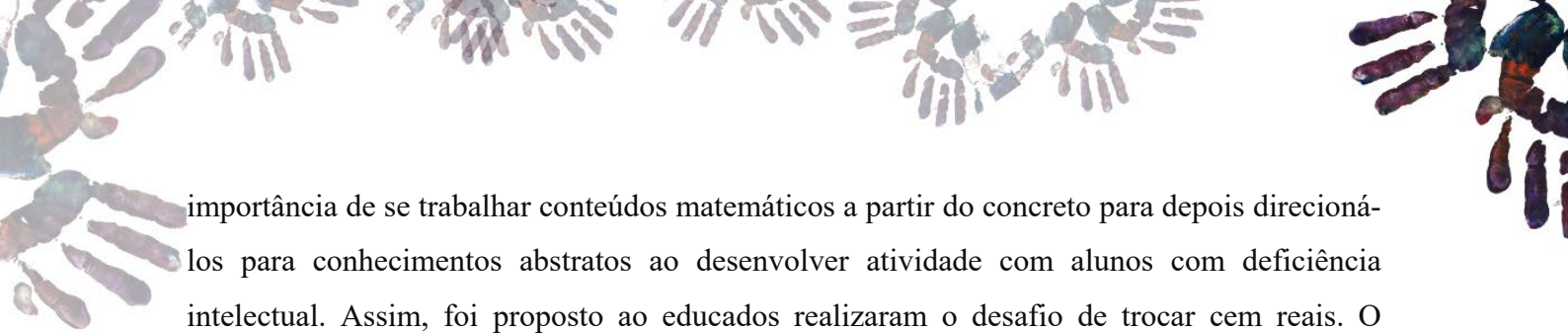
O projeto teve a necessidade de se trabalhar à interdisciplinaridade a partir de um tema gerador que foi a feira do Barreiro, baseando-se na autonomia com os alunos da sala de recursos multifuncional, dentro um planejamento metodológico levando em consideração todos os elementos envolvidos que existem em uma feira.

No primeiro dia da aplicação foi explicado como seria a culminância do projeto de estágio, em seguida abordou-se com os educandos o assunto sobre pesos, medidas e capacidade, mostrando aos alunos, objetos que estavam expostos a mesa, inclusive uma simulação de uma balança feita de sucata para que eles manuseassem o peso de cada item, fazendo-se sempre a relação de quais produtos eram pesados na feira.

Também, foi utilizado o recurso da fita métrica e outras possibilidades de medir como a palma da mão, a régua, os objetos apresentados, mostrando que não existe apenas uma forma de se medir. O exemplo claro foi quando o educando A após conferir quanto media a mesa com o palmo, resolveu medir seu palmo e somar a quantidade de palmos permitidos, para comparar o valor achado com a fita métrica. Foi permitido que os alunos verificassem seu peso e sua medida através da balança digital e fita métrica, respectivamente, depois foi montada uma tabela de pesos e medidas e os alunos fizeram comparações entre eles de quem era mais leve ou pesado, alto ou baixo.

Logo após, cada aluno recebeu uma revista, para que pudessem recortar as figuras que eram pesadas ou medidas e colassem em um mural de papel 40 kg, com o tema Peso, Medida e Capacidade, afixado ao quadro magnético, ao término da atividade explicaram-se a proposta encerrando-se com a exposição. Durante o segundo dia do projeto os alunos demonstraram constante interesse e familiaridade com o conteúdo referente ao sistema monetário, expondo os dinheiros que possuíam nos bolsos, reconhecendo as cédulas e suas características. Ao ser apresentadas as cédulas ao decorrer dos anos no Brasil, os educandos imediatamente reconheceram a cédula utilizada atualmente no país - o real.

No momento que foi proposto aos educandos trocaram valores como cem reais, alguns apresentaram dificuldades de realizar o cálculo mental, contudo, foi superado a partir do momento que utilizaram o dinheiro de mentira como recurso pedagógico. Demonstrando, a



importância de se trabalhar conteúdos matemáticos a partir do concreto para depois direcioná-los para conhecimentos abstratos ao desenvolver atividade com alunos com deficiência intelectual. Assim, foi proposto aos educandos realizarem o desafio de trocar cem reais. O educando A trocou por duas notas de R\$ 50,00, o educando B trocou por cinco notas de R\$20,00 e o educando C por dez notas de R\$ 10,00. Os demais educandos precisaram de auxílio na manipulação do dinheiro.

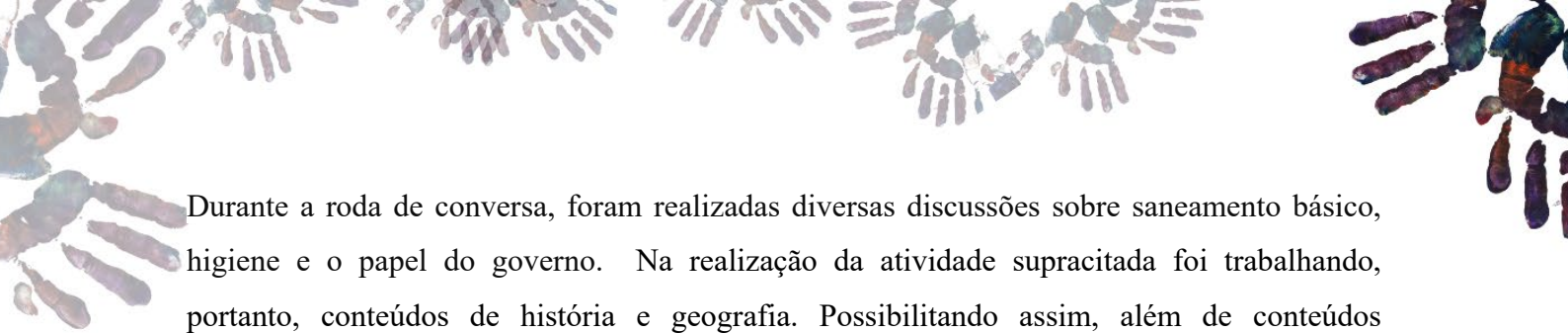
Os mesmos educandos que apresentaram facilidade em trocar os valores, também realizaram a atividade da escrita dos valores por extenso. Aos educandos que apresentaram dificuldades foi realizada a flexibilização da atividade propondo que os mesmos pareassem as notas. Foi necessário, portanto, flexibilizar a atividade para que o conteúdo pudesse alcançar os demais educandos. Destaca-se a importância da flexibilização curricular nas propostas pedagógicas, pois, somente assim será possível criar um ambiente inclusivo que respeite as diferenças e especificidades de cada indivíduo.

A referida atividade possuía como principal objetivo embasar a atividade do dia de feira. Sendo necessária para que os educandos se familiarizassem com conceitos de troca, compra e venda. A partir da proposta, foi possível identificar que os educandos possuem mais facilidade e motivação com o uso do recurso pedagógico e que os objetivos da atividade foram alcançados. Ao final, foi solicitado aos educandos que construíssem um mural e que dessem valores para os objetos para que pudesse acostumar-se com a profissão de vendedor.

No terceiro dia do projeto, a partir da realização da explosão de ideias, foi possível confirmar que a Feira do Barreiro realmente é um espaço significativo para os educandos, pois, ao ser exposta uma foto do local os discentes reconheceram e se pronunciaram afirmando que a feira fica localizada perto de suas casas ou que seus responsáveis vão fazer compras no local.

Foram estimuladas algumas habilidades adaptativas dos educandos, como a comunicação ao expor suas ideias sobre a feira, as habilidades sociais ao estar realizando atividade grupal e o desempenho acadêmico ao adquirir novos conhecimentos. Possuiu a duração de aproximadamente cinco minutos e foi executada no início do horário de aula do turno da tarde.

Ao serem indagados sobre a conceituação da feira um educando entrevistado afirmou “feira é um lugar que vende várias coisas como frutas, verduras, peixe, pappas, pimenta(...)”.



Durante a roda de conversa, foram realizadas diversas discussões sobre saneamento básico, higiene e o papel do governo. Na realização da atividade supracitada foi trabalhando, portanto, conteúdos de história e geografia. Possibilitando assim, além de conteúdos acadêmicos trabalharem a concentração e memória dos educandos a partir de um espaço conhecido.

Os educandos trouxeram grandes contribuições durante a roda de conversa, trazendo suas percepções sobre as problemáticas enfrentadas pelos feirantes. Em determinado momento um educando entrevistou e afirmou “a culpa desse lixo todo não é só do prefeito, porque são os moradores que jogam lixo nesse lugar”.

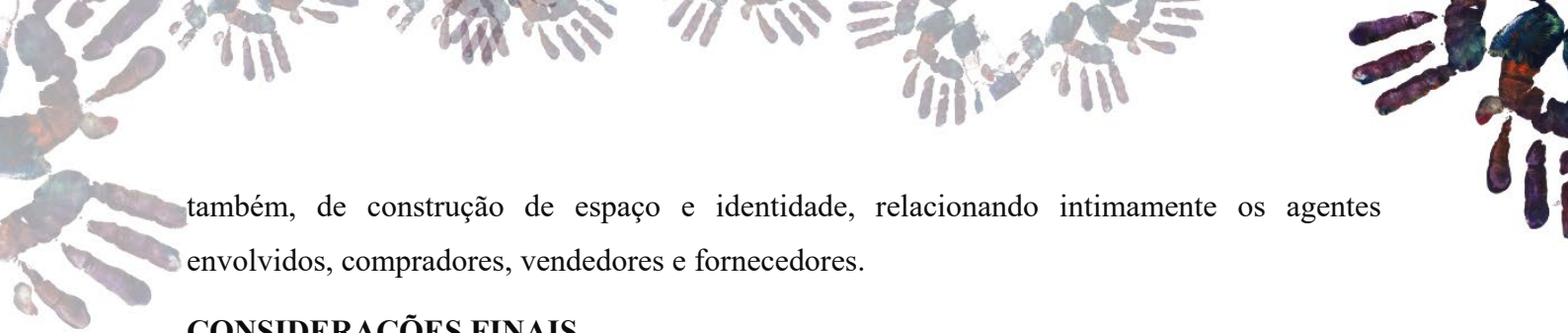
Vale destacar, que para realizar esse momento foi necessário visitar a Feira do Barreiro para coletar dados, pois, existem poucas referências bibliográficas sobre o conteúdo. Assim, foi necessário realizar entrevistas informais com os feirantes para obter informações sobre a história da feira e as problemáticas enfrentadas no dia a dia dos trabalhadores locais.

No quarto e último dia de aplicação do projeto, realizou a feira na sala multifuncional, com a estrutura de barracas de frutas, peixe feito de isopor, eletrônicos e um varal com roupas usadas. Os alunos se deslocaram para cada uma, ficando responsáveis por suas vendas e troca de relacionamento entre compradores e feirantes.

O educando A ficou na barraca de frutas onde tinham mamão, laranja, manga, maçã, banana e tangerina. Ele sugeriu preço para venda entre R\$ 0,50 a R\$ 2,00 cada fruta dependendo de qual o freguês queria. O aluno confluuiu que gostou da atividade, pois ao final levariam as frutas para casa.

O educando B ficou na barraca de eletrônicos, onde continha CDs, calculadora, jogos, carregadores, tomadas, celular, rádio, os preços variavam de R\$ 25,00 a R\$ 100,00, o aluno relatou que durante sua venda saíram mais CDs e jogos. O mesmo aluno ficou na barraca de peixes, que foram confeccionados de isopor e depois pintados para lhe dar a aparência de peixe.

O educando C ficou responsável pelo varal de roupas e sapatos usados, os preços variavam de R\$ 10,00 a R\$ 20,00 cada peça. Na hora que pedimos para ele contabilizar seu lucro, ele contou com os valores que dispunha em suas mãos, utilizando o dinheirinho sem valor. Assim, foram trabalhadas com os alunos as relações de autonomia, pois como exemplo da feira livre que um local de relações econômicas, sociais e culturais, torna-se um lugar,



também, de construção de espaço e identidade, relacionando intimamente os agentes envolvidos, compradores, vendedores e fornecedores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “É dia de Feira”, foi importante porque conseguimos propor práticas integrativas de educação interdisciplinar inclusiva através de um tema gerador, que foi a Feira do Barreiro, diante de sua relevância na vida dos alunos, pois os mesmos puderam fazer referências com seus conhecimentos em sala de aula e a vida cotidiana. No que tange os conhecimentos sobre o sistema monetário, conseguimos fazer a relação da realidade local da feira do Barreiro, onde existem produtos e serviços que são utilizados diariamente pelas famílias dos educandos, que veio aprofundar muito mais na questão do aprendizado, pois teve relevância social e pessoal a cada um deles.

Para o professor é importante se trabalhar com um tema desses no dia a dia em sala de aula, como o saneamento básico, cálculo, produção de texto, várias disciplinas a partir de um tema, vemos que não foi proposto aqui um assunto sem relevância, mas que apresentou sentido relevante para a vida deles. A importância do projeto na escola Vera Simplicio foi significativo para os professores que acolheram a ideia de trabalhar com os elementos existentes na feira livre, e também para os alunos, aprendendo com eles, houve essa relação de troca, construindo uma dinâmica positiva, pois houve uma participação efetiva e ativa de todos.

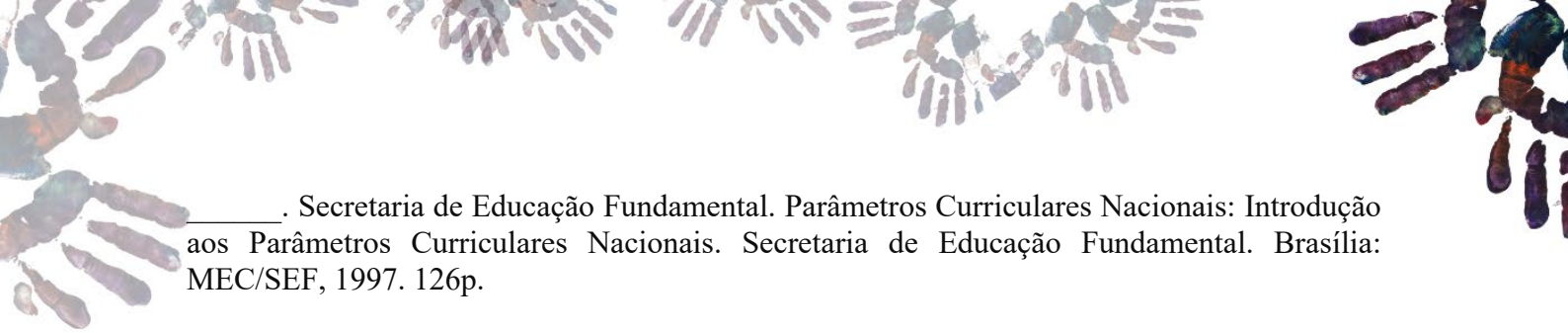
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL. Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 30 de outubro de 2017

BRASIL. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 de Novembro de 2017.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. Disponível: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf. Acesso em: 30 de outubro de 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Salas de Recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado. Brasília: 2006.



_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. Educação Física e inclusão: Considerações para a prática pedagógica na escola. s/d.

FAZENDA, Ivani C. A. Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa. 2 ed. Campinas: Papirus, 1995.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléia Mascarenhas. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: Uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. Inclusão – Revista da Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. p. 35 - 39.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo, 1994.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? – São Paulo: Moderna, 2003.

MEC/SECADI. Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. 2008.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da educação especial. Revista de Educação do IDEAU. Vol. 5- nº 12 – Jul- Dez, 2010.

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

EDUCAÇÃO
EM
FOCO

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM

PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS
ROGER GOULART MELLO
(Organizadores)



2020



www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

EDUCAÇÃO
EM
FOCO

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM

PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS
ROGER GOULART MELLO

(Organizadores)



2020

