

1ª EDIÇÃO - MCC CONSULTORIA EDUCACIONAL

REFLEXÕES EDUCACIONAIS

Gilmar Caramuru de Souza, José de Nazaré Dantas Soares, Luiz Hermínio do Nascimento,
Silvan Gomes da Silva. (ORG) - Volume I



**ESTA É UMA OBRA COMPARTILHADA POR EDUCADORES E EDUCADORAS
QUE DISCORREM SOBRE SUAS VIVÊNCIAS HABITUAIS EM DISTINTOS
ESPAÇOS PEDAGÓGICOS**

REFLEXÕES EDUCACIONAIS

1ª DIÇÃO

Gilmar Caramuru de Souza, José de Nazaré Dantas Soares,
Luiz Hermínio do Nascimento, Silvan Gomes da Silva
(organizadores)

NOTA: Esta coletânea dar-se em caráter interdisciplinar, os artigos publicados, respeitam as normas e procedimentos bibliográficos utilizados por cada autor/a. A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos desta obra é dos respectivos autores e autoras, não significando a concordância dos organizadores e da instituição com as ideias publicadas.

© TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos é punível como crime (art.184 e parágrafos do Código Penal), com pena de prisão e multa, busca e apreensão e indenizações diversas (art. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

FICHA CARTALOGRÁFICA

Reflexões educacionais [livro eletrônico] /
organização Gilmar Caramuru de Souza...[et al.].
-- 1. ed. -- João Pessoa, PB : MCC Consultoria
Educativa, 2020.
13Mb ; PDF

Vários autores.

Outros organizadores: José de Nazaré Dantas
Soares, Luiz Hermínio do Nascimento, Silvan Gomes da
Silva.

ISBN 978-65-991159-0-5

1. Aprendizagem 2. Gestão escolar 3. Diretrizes
Curriculares Nacionais (Brasil) 4. Educação
5. Educação inclusiva 6. Educação infantil
7. Professores - Formação 8. Sala de aula - Direção
9. Tecnologia educacional I. Souza, Gilmar Caramuru
de. II. Soares, José de Nazaré. III. Nascimento, Luiz
Hermínio. IV. Silva, Silvan Gomes da.

20-36814

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:1. Educação 370
Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

MCC CONSULTORIA EDUCACIONAL

conhecimentoemfocopb@hotmail.com

www.conhecimentoemfoco.com

**Gilmar Caramuru de Souza, José de Nazaré Dantas Soares,
Luiz Hermínio do Nascimento, Silvan Gomes da Silva
(organizadores)**

REFLEXÕES EDUCACIONAIS -1ª EDIÇÃO

VOLUME I

MCC CONSULTORIA EDUCACIONAL

João Pessoa-PB

2020

SUDMÁRIO

SINÓPSE

(Gilmar Caramuru)10

TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: REFLEXÃO SOBRE OS AVANÇOS SIGNIFICATIVOS

Aécio Flávio Fernandes Filho.....11

O INTÉRPRETE DE LIBRAS E AS DISTORÇÕES ÉTICAS E PROFISSIONAIS SOBRE SUA FUNÇÃO EM SALA DE AULA

Ana Jerônimo de Lima.....21

A GESTORA ESCOLAR E SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL: UMA RELAÇÃO A SER ANALISADA

Ana Karina Torres Marques33

A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Andréia Lima Felix da Silva.....43

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ORGANIZAÇÃO E PLANEJAMENTO DO TRABALHO NA ESCOLA

Anne Shirley da Silva Santos.....50

INCLUSÃO SOCIAL: UMA RELEITURA NAS METODOLOGIAS DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA LEITURA

Antônia Karla dos Santos Silva Miranda59

O PRAZER PELA LEITURA DOS ALUNOS DE ESCOLA PÚBLICA

Aparecida Cândido de Lima Silva.....68

CONTEXTUALIZAÇÃO DA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO BRASIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

Aparecida Cândido de Lima Silva.....76

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NO AMBIENTE ESCOLAR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Betânia de Oliveira Pereira Arruda.....86

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS IMPORTANTES

Betânia de Oliveira Pereira Arruda95

TRANSDISCIPLINARIDADE: OS DESAFIOS NA PRÁTICA E AS SUPERAÇÕES NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

Carollyne Shanazzy Gomes Bezerra Reinaldo.....104

FORTALECIMENTO DAS GESTÕES ESCOLARES EM SUAS PRÁXIS E O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: Uma análise da vigésima Meta do PME de Santa Rita/PB

Cybelle Mackena Enedino Braga.....117

AS NOVAS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA E SEUS DESAFIOS

Edson Gomes de Lima.....126

OS CONTOS DE FADAS NA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eliane Amaro de Lima134

POSSIBILIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGENS EFETIVAS DE MATEMÁTICA NOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Francielio Cardoso de Medeiros.....146

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOBRE UM OLHAR FILOSÓFICO

Gilma De Oliveira Silva.....154

RECURSOS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: USANDO AS COMPETÊNCIAS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO FERRAMENTA DE ENSINO

Hilma Bezerra Rodrigues da Silva.....164

RECURSOS MULTIMODAIS DO LETRAMENTO EDUCACIONAL: A EVOLUÇÃO DO ENSINAR NO BRASIL AO LONGO DAS DÉCADAS

Hilma Bezerra Rodrigues da Silva.....173

DIFICULDADE NA APRENDIZAGEM NA LEITURA E NA ESCRITA

James Rocha Cartaxo183

O PROCESSO DE INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO COTIDIANO ESCOLAR

Joelma dos Santos Torres194

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O EXERCÍCIO DA PRÁTICA DOCENTE

José Clovis dos Santos204

EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: UM DESAFIO CONSTANTE E HISTÓRICO AOS

PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Katia Ribeiro da Silva Campos.....212

A LUDICIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lenilza da Silva Ramos221

A RELEVÂNCIA DA POESIA E DA MÚSICA PARA O LETRAMENTO

Lourenço Medeiros da Costa.....235

LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA PROPOSTA DE TRABALHO ATRAVÉS DA POESIA DE CORDEL

Lourenço Medeiros da Costa.....245

OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PÚBLICA FRENTE A EDUCAÇÃO 4.0

Maria Do Carmo Silva.....260

AVALIAÇÃO E PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL – DESENVOLVIMENTO E INOVAÇÃO NA PRÉ-ESCOLA

Maria Madalena de Oliveira Formiga.....271

TECNOLOGIA ASSISTIVA SOBRE A SÍNDROME DE DAWN: REFLEXÕES A CERCA DOS DIREITOS

Renata Oliveira Pessoa da Silva.....285

INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO ÂMBITO ESCOLAR

Rosania Batista do Nascimento293

REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA DANÇA-EDUCAÇÃO PARA A AUTOESTIMA E POSTURA SOCIAL DO EDUCANDO

Rosemberg Da Silva Guedes da Costa.....301

CRIANÇAS COM DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: INTERVENÇÕES DO PROFESSOR NA LEITURA E ESCRITA.

Rosirene Maria Braz da Silva.....311

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE MATEMÁTICA: REFLEXÃO PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Rosirene Maria Braz da Silva.....323

A HISTÓRIA DAS AVALIAÇÕES: UM OLHAR SOBRE AS AVALIAÇÕES DE APRENDIZAGEM

Ruberlândia Gomes Francisco de Andrade.....332

**BAIXO RENDIMENTO ESCOLAR: A IMPORTÂNCIA DA
AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Ruberlândia Gomes Francisco de Andrade.....340

**VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO CURRÍCULO ESCOLAR: UM DEBATE
IMPORTANTE**

Silvan Gomes da Silva.....350

**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DA
REDE PÚBLICA**

Solange de Fatima da Silva Cartaxo365

DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS E IMPLICAÇÕES

Wandeana Santos Queiros.....374

SINÓPSE

Bem vindo caro leitor e leitora, é com muito orgulho que nós da MCC consultoria Educacional, através da plataforma de publicações CONHECIMENTO EM FOCO, apresentamos a coletânea Reflexões Educacionais. Esta é fruto de um trabalho intenso e cheio de saberes.

Os escritos que compõem esta coletânea estão carregados de novos conhecimentos, informações ricas e cheia de reflexões, que estão sendo partilhada para a ampliação do aprendizado de todos e todas. Essas novas técnicas chegam para modificar algumas visões, reafirmar outras e respaldar antigos debates que por vezes passam despercebidos por muitos e que avaliamos pertinentes e imperativos na sociedade.

Aproveite bem esses escritos, faça desse material uma arma contra o extremismo, uma ferramenta par encarar as diferenças e para alimentar a alma com sabedoria.

Gilmar Caramuru Gerente-

Mcc Consultoria

TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: REFLEXÃO SOBRE OS AVANÇOS SIGNIFICATIVOS

Aécio Flávio Fernandes Filho¹

RESUMO

O objetivo deste artigo foi refletir sobre a tecnologia na educação, a fim de saber quais foram os avanços significativos que teve nessa área. A pesquisa é bibliográfica, através de artigos, dissertações, revistas e monografias para compor a análise. O progresso nas tecnologias de informação possibilita a criação de instrumentos que podem ser usados pelos professores em sala de aula, permitindo facilitar o aprendizado. Diante dos pressupostos, percebe-se que o uso das ferramentas tecnológicas na educação necessita ser observada como um novo paradigma educacional, pois, possibilita interação digital dos alunos com os conteúdos. Diante dos pressupostos, a escola precisa mudar a forma metodológica de atrair os alunos, inserindo a tecnologia no processo educativo. É importante observar que a tecnologia não supre o papel dos professores na educação. É fundamental que os educadores aprendam a dirigir, a utilizar as mídias e softwares e aparelhos que estão inseridos no interior e for da escola. Portanto, o uso equilibrado de equipamentos, softwares e mídias podem contribuir para o desenvolvimento dos alunos e ajudam os professores a despertar a curiosidade dos alunos.

Palavras-Chave: Tecnologia. Educação. Avanços. Aula. Aprendizagem.

ABSTRACT

The purpose of this article was to reflect on technology in education, in order to find out what significant advances have been made in this area. The research was bibliographic, selecting articles, dissertations, magazines and monographs to compose the analysis. Progress in information technologies makes it possible to create instruments that can be used by teachers in the classroom, allowing them to facilitate learning. Given the assumptions, it is clear that the use of technological tools in education needs to be observed as a new educational paradigm, as it allows students' digital interaction with the content. Given the assumptions, the school needs to change the methodological way of attracting students, inserting technology in the educational process. It is important to note that technology does not fulfill the role of teachers in education. It is essential that educators learn to drive, to use the media and software and devices that are inserted inside and outside the school. Therefore, the balanced use of equipment, software and media can contribute to students 'development and help teachers to arouse students' curiosity.

Keywords: Technology. Education. Advances. Class. Learning.

¹ Licenciatura Plena em Geografia (UFPB), Pós graduação em Ciências Ambientais(CINTEP), Mestrando em Ciências da educação(CECAP). Email: aeciofff@hotmail.

1 INTRODUÇÃO

O tema abordado nesse artigo tem relação com o uso das tecnologias em sala de aula. Fazer uso da tecnologia na educação já é uma necessidade nos dias de hoje, reconhecida por todo profissional do ensino que vem atualizado com as últimas convergências na área. Dito isso, no entanto, é preciso se dar conta de que a forma com que esse recurso deve ser empregado em sala de aula nem sempre é clara.

Sendo assim, o professor deve busca-se de conhecimento sobre o assunto, apossar-se desses elementos através de estudos, aliados pela internet, mediante as capacitações e até mesmo buscar uma ajuda recíproca para se aperfeiçoar. Hoje em dia, o educador tem um leque variado de recursos à disposição para tornar a aprendizagem significativa. Por isso, o próprio termo tecnologia em sala de aula já é extremamente amplo.

Partindo dessas premissas, na busca de uma perspectiva de análise dos problemas reais desta temática, surge a seguinte investigação: quais os avanços significativos concernentes a tecnologia na educação? Para o alcance das reflexões busca-se como objetivo geral refletir sobre a tecnologia na educação; para os específicos: avaliar o cenário social marcado pelo avanço da tecnologia; enfatizar o uso das TICS no processo de ensino e aprendizagem; interpretar o uso de novas tecnologias no contexto da educação profissional para formação docente.

Na perspectiva de chegar as respostas sobre quais foram os avanços significativos na área da educação, como também alcançar os objetivos propostos, busca-se uma pesquisa bibliográfica, através de artigos, dissertações, revistas e monografias para compor a análise completa e de forma efetiva.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O cenário social marcado pelo avanço da tecnologia

Para Soares (1996) a contribuição sobre como refletir o mundo atualizado, o mesmo diz que a corporação da informação em razão da revolução tecnológica na metodologia de mudanças econômico-ideológico-culturais passou a indicar não apenas o

anexo dos instrumentos técnicos disponíveis ou a capacidade de lançar, registrar e distribuir os dados, mas o próprio uso político resultante de tal processo, aonde:

[...] só haverá, porém, uso efetivo dessa tecnologia na escola se, professores, alunos, diretores de escolas, pais de alunos, fornecedores de hardware e software, prestadores de serviços, professores e pesquisadores universitários e governantes compreenderam os seus benefícios potenciais, mas também suas limitações (PROINFO, 1997 p. 17).

Essas tecnologias de acordo com Litwin (2001) podem desenvolver as potencialidades individuais, tanto cognitivas como estéticas, através das múltiplas utilizações que o docente pode realizar nos espaços de interação grupal. Desconhecer as vantagens que a tecnologia, o saber tecnológico e as produções tecnológicas teceram e tecem na vida cotidiana dos estudantes seria ignorar o papel da educação na sociedade.

Diante dos pressupostos, computadores e softwares, estão disponíveis para a educação, assim como quadros-verdes ou brancos, retro-projetores, livros, tablets, plataformas virtuais. Portanto, a tecnologia existe para auxiliar e resolver problemas para que todo indivíduo seja produtor e consumidor de tecnologia, aonde:

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

Segundo CHAVES (2014), a Filosofia da Educação corrobora para uma reflexão sobre as semelhanças existentes entre a educação e conceitos como conhecimento, democracia, profissionalização, doutrinação, socialização, treinamento, tecnologia, ensino e aprendizagem, para o esclarecimento das noções de conhecimentos, seus discernimentos sobre aplicabilidade e suas alusões.

2.2 O uso das TICs no processo de ensino e aprendizagem

As tecnologias da informação e comunicação (TICs), representam um mundo de possibilidades, e já está inserida no meu educacional, e para utilizar de TICs, e o principal desafio a escola adaptar às necessidades do aluno.

Vejamos o que é TICs:

Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) é uma sigla que foi utilizada inicialmente no Reino Unido, numa proposta de currículo escolar elaborado no fim dos anos 90. O conceito de TICs foi amplamente disseminado pelo mundo

com a popularização da internet (INSTITUTO SENAE, 2019, p 23),

A construção do sujeito professor pode ser compreendida estabelecendo uma relação com o ensino, com o conhecimento e com a aprendizagem. Sob a ótica do ensino, educar na escola de acordo com Pimenta (1996), significa preparar as crianças e os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual. Isso requer preparação científica, técnica e social que assim define Morin:

A finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los. Para isso, há que articulá-los em totalidades, que permitam aos alunos irem construindo a noção de “cidadania mundial”(MORIN, apud PIMENTA, 1996, p. 80).

No âmbito das tecnologias, Tajra (2012, p. 37) reflete que:

A primeira grande conquista tecnológica foi o livro que, há anos, vem sendo o carro-chefe tecnológico na educação e não constatamos que o livro é resultado de uma técnica. Por quê? Porque já incorporamos de tal forma que nem percebemos que é um instrumento tecnológico. [...] tecnologia só é tecnologia quando ela nasce depois de nós. O que existia antes de nascermos faz parte de nossa vida de forma tão natural que nem percebemos que é tecnologia.

Do mesmo modo que o livro, outras tecnologias já foram implantadas ao nosso dia-a-dia no longo da história, como, exemplo, a rádio, o fax, o telefone fixo, telefone celular entre outros. Para Tajra (2012), ocasiona a reflexão de que tecnologia não se remete somente dos recursos/ aparelhos, mas também da forma a qual se comunica. Sendo assim, a fabricação de algo novo se alia a necessidade de mutação da sociedade, decorrente de um novo método de se comunicar com o mundo.

No âmbito escolar, há alguns mitos de que a tecnologia poderia vir a suprir o docente, na expectativa de que com o aumento da tecnologia já não se fazia necessária a presença do docente para se ter ingresso à informação. Barreto (2003), alerta sobre o esvaziamento do fazer docente que pode ser observado nas políticas impostas pelos organismos internacionais e refletidas nas políticas de formação docente por meio da TICs desenhadas pelo Ministério da Educação – MEC, com o caráter exclusivo da economicidade o que é contrário as indicações de Tardif (2002) e Giroux (1997) já apontadas nesse texto. Deste modo:

O início do uso da Tecnologia Educacional teve um enfoque bastante tecnicista,

prevalecendo sempre como mais importante a utilização em específico do instrumento sem a real avaliação do seu impacto no meio cognitivo e social. Inicialmente, a Tecnologia Educacional era caracterizada pela possibilidade de utilizar instrumentos sempre visando à racionalização dos recursos humanos e, de forma mais ampla, à prática educativa Tajra (2012, p. 39):

De início, surgiu o mito de que a implantação das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC's) no argumento educacional poderia vir a suprir o professor. Na verdade, as TIC's apareceram como meios de comunicação da informação, possibilitando ao docente a dinamização no ensino e aprendizagem. Sobre a afinidade do desenvolvimento tecnológico e o desenvolvimento humano, Kenski (2003), afirma que:

A evolução tecnológica conduziu o desenvolvimento humano para usos que vão da memória fluida dos relatos orais às interfaces com as memórias tecnológicas registradas nos equipamentos eletrônicos de última geração. A tecnologia moderna reestrutura ainda mais profundamente a consciência e a memória, impondo uma nova ordem nos nossos modos de compreender e de agir sobre o mundo (KENSKI, 2003, p. 32).

Lévy (2003) dispôs de três possibilidades de apropriação do conhecimento chamadas de “Tecnologias Inteligentes”, sendo: a linguagem oral, a linguagem escrita e por último a linguagem digital, todas acertadas à intencionalidade comunicativa e viventes em nossa sociedade. No que se menciona à linguagem digital, a informática consentiu uma maior interatividade no método de ensino e aprendizagem em uma sociedade de caráter tecnológico, denominada por Lévy (1993), como sociedade cybercultura. Portanto:

O que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso. (...). As novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos. Usuários e criadores podem tornar-se a mesma coisa (CASTELLS, 1999, p. 69).

Para o escritor LÉVY (1999), o ciberespaço também chamado de “rede” é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores, abrange também a base, o universo de informações e as pessoas que se utilizam desse mundo.

A sociedade da informação pode ser entendida como novo paradigma técnico econômico em substituição à sociedade industrial, denominado de “sociedade pós-industrial” ou como escreve Castells “sociedade informacional”, pois:

Em grande parte, a tecnologia expressa a habilidade de uma sociedade para impulsionar seu domínio tecnológico por intermédio das instituições sociais, inclusive o Estado. O processo histórico em que esse desenvolvimento de forças

produtivas ocorre assinala as características da tecnologia e seus entrelaçamentos com as relações sociais. (...). Portanto, a nova sociedade emergente desse processo de transformação é capitalista e também informacional embora apresente variação histórica considerável nos diferentes países conforme sua história, cultura, instituições e relação específica com o capitalismo global e a tecnologia informacional (CASTELLS, 1999, p. 50).

As analogias sociais e de comunicação não se erguem mais em um único momento e espaço, mas ao contrário, a produção do conhecimento é fruto de uma inteligência coletiva a qual se conecta pelo meio de redes de informação, provocando ao docente a se redefinir a sua prática, procurando a probabilidades de novidade da sua mediação no processo de ensino e aprendizagem.

2.3 O uso de novas tecnologias no contexto da educação profissional para formação docente

Para citar de tecnologia, o ponto de partida é a fixação apropriada para o termo. Para Brito e Purificação (2008), que alguns autores partem basicamente do conceito de técnica para depois expuserem os fundamentos da tecnologia. Vargas, explica que o marco tecnologia surgiu com os gregos e foi muito confundido com a *techné*:

A “*techné*” não se limitava a pura contemplação da realidade. Era uma atividade cujo interesse em resolver problemas práticos, guiar os homens em suas questões vitais, curar doenças, construir instrumentos e edifícios, etc. As “*techné*” gregas, eram, em princípio, constituídas por conjuntos de conhecimentos e habilidades transmissíveis de geração a geração. [...] O que, entretanto, designamos hoje, de forma geral, por técnica não é exatamente a “*techné*” grega. A técnica no sentido geral, é tão antiga quanto o homem; pois aparece com a fabricação de instrumentos... E essa fabricação já corresponderia a um saber fazer: uma técnica. (VARGAS, apud BRITO; PURIFICAÇÃO, 2008, p. 30-31).

Pode-se somar aos aparecimentos de Vargas, as contribuições de Gama sobre técnica e tecnologia:

“técnica: conjunto de regras práticas para fazer coisas determinadas, envolvendo a habilidade do executor em transmiti-las, verbalmente, pelo exemplo, no uso das mãos, dos instrumentos e ferramentas e das máquinas. Alarga-se freqüentemente o conceito para nele incluir o conjunto dos processos de uma ciência, arte ou ofício, para obtenção de um resultado determinado com o melhor rendimento possível. (GAMA, 1986, p.30) “tecnologia: estudo e conhecimento científico das operações técnicas ou da técnica. Compreende o estudo sistemático dos instrumentos, das ferramentas e das máquinas empregadas nos diversos ramos da técnica, dos gestos e dos tempos de trabalho e 29 dos custos, dos materiais e da energia empregada. A tecnologia implica na aplicação dos métodos das ciências físicas e naturais e, como assinala (com propriedade mas não primazia) Alain Birou, também na comunicação desses conhecimentos pelo

técnico. (GAMA, 1986, p.30).

Para Barreto (2003), o alerta sobre o esvaziamento do fazer docente que pode ser observado nas políticas impostas pelos organismos internacionais e refletidas nas políticas de formação docente por meio da TICs desenhadas pelo Ministério da Educação – MEC, com o caráter exclusivo da economicidade o que é contrário as indicações de Tardif (2002) e Giroux (1997) já apontadas nesse texto.

A internet se comparece como espaço virtual de convivência social, abrindo espaços para estudar, ler, trabalhar e se relacionar com as pessoas e com o mundo real. Esse espaço virtual faz parte da sociedade da informação e está presente na vida dos mais jovens como algo natural, como a praça era o local de encontro a tempos atrás.

O professor precisa conhecer esses espaços virtuais e torná-los parte de sua realidade, visto que:

A educação no contexto digital deve ser vivenciada como uma prática concreta de libertação e de construção da história. E, aqui, devemos ser todos sujeitos aprendizes, solidários num projeto comum de construção de uma sociedade na qual não exista mais a palavra do explorador e do explorado. O educador que organiza suas propostas de educação a partir da realidade dos participantes, de suas palavras, de seus saberes, linguagens, desejos, curiosidades e sonhos contribui com esse projeto de educação (GOMES, 2004, p. 23).

Diante dos pressupostos, percebe-se que a novas tecnologias educacionais, quando usadas de forma inteligente e consciente, leva ao aluno a construir-se com o cidadão de forma lúdica e criativa. Deste modo:

As instituições educacionais enfrentam o desafio não apenas de incorporar as novas tecnologias como conteúdo do ensino, mas também reconhecer a partir das concepções que os aprendizes têm sobre estas tecnologias para elaborar, desenvolver e avaliar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento de uma disposição reflexiva sobre os conhecimentos e os usos tecnológicos (MERCADO, 2002, p. 12).

A pesquisa busca discutir os avanços significados da tecnologia na educação, Através da reflexão do ponto de vista Filosófico. A Metodologia empregada parte de um levantamento bibliográfico

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas tecnologias estão imersas no mundo educacional, especialmente com o surgimento da internet, surgindo novas possibilidades para se ensinar e aprender. Dessa forma, surge também a necessidade de se repensar a educação. É urgente pensar em novas metodologias para alcançar um novo paradigma educacional que requer reflexão e uma ação imediata, pois o educando se encontra cada vez mais exigente e procura a educação mais próxima com o tempo tecnológico.

Portanto, percebe-se que o papel da escola deve considerar que o processo de ensino e aprendizagem se torna mais rico e produtivo com a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação, que efetivamente podem contribuir para a melhoria da educação. Diante dessa forma que os docentes que estão sendo formados hoje, terão dificuldades em incorporar os recursos tecnológicos que estarão disponíveis dentro de vinte anos.

A tecnologia na educação é um importante instrumento para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem. Se aproveitada de modo responsável, a tecnologia pode oferecer importantes benefícios para os alunos e até mesmo para a equipe de docentes. Os instrumentos tecnológicos estão cada vez mais comum, uma vez que sua inserção no dia a dia da vida pessoal e escolar dos adolescentes.

É importante observar que a tecnologia não supre o papel dos professores na educação. É fundamental que os educadores aprendam a dirigir, a utilizar as mídias e softwares e aparelhos que estão inseridos no interior e fora da escola. Portanto, o uso equilibrado de equipamentos, softwares e mídias podem contribuir para o desenvolvimento dos alunos e ajudam os professores a despertar a curiosidade dos alunos.

Conclui-se que Devido às peculiaridades do trabalho pedagógico e da própria flexibilidade de uso que as tecnologias digitais adéquam e as limitações da metodologia da pesquisa reconhecidas pelo autor, essa dissertação aponta para a necessidade de um aprofundamento nesse caminho, ou seja, uma investigação que observe de maneira mais aproximada a transformação que ocorre, se é que ocorre, na metodologia de ensino dos professores que passaram por cursos de formação continuada por meio de TIC na modalidade da EaD.

REFERÊNCIAS

BETTEGA, Maria Helena Silva. **A educação continuada na era digital**. São Paulo: Cortez, 2005, p.17.

BRASIL, **Secretaria de Educação a Distância**. (1997) Programa Nacional de Informática na Educação - Proinfo (diretrizes. Brasília: MEEC/SEED.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999

GAMA, Ruy. **A Tecnologia e o Trabalho na História**, São Paulo:Nobel/Edusp, 1986.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

KUENZER, A. Z. **As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando**. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, p. 163-183, 1999.

LÉVY, Pierre. **“As Tecnologias da Inteligência: O futuro do pensamento na era da informática”**, São Paulo: Editora 34, 1993.

MATTAR, João. **“Guia de Educação a Distância”**, São Paulo: Editora Cengage Learning, pp. 24-30, 2011.

MORIN, Edgar. **“Os sete saberes para a educação do futuro”**, São Paulo: Cortez Editora, 2000.

MUENCHEN, C. **A disseminação dos três momentos pedagógicos: um estudo sobre práticas docentes na região de Santa Maria/RS**. 2010. 137f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

SANTOS, M. C. A. dos; OLIVEIRA, M. E. **O ensino de Filosofia no 2º Grau nas escolas de Marília e Região – uma análise interpretativa**. In: BICUDO, A. V.; BERNARDO, M. V. *Núcleos de ensino: um projeto de educação continuada*. São Paulo: Editora da Unesp, 1996. p. 75-84.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na Educação: novas ferramentas**. São Paulo: Érica, 2007.

VARGAS, Milton. **Para uma filosofia da tecnologia**. São Paulo: Editora Alfa Omega Ltda, 1994.

O INTÉRPRETE DE LIBRAS E AS DISTORÇÕES ÉTICAS E PROFISSIONAIS SOBRE SUA FUNÇÃO EM SALA DE AULA

Ana Jerônimo de Lima¹

RESUMO

Este artigo teve como objetivo apresentar as dificuldades que o Intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) encontra no exercício de sua função na sala de aula. É relevante salientar que os elementos principais da sala de aula é o professor e o aluno, sendo o intérprete de Libras, um profissional de apoio para intermediar a comunicação do professor e o aluno surdo através (de sinais da LIBRAS), na medida que o professor explica os conteúdos o intérprete realiza a tradução em LIBRAS para o aluno de forma clara, compreensiva e intacta a linguagem do professor, mesmo sabendo sua posição na sala de aula o professor muitas das vezes quer delegar ao intérprete de LIBRAS a função de ensinar e mediar o conhecimento ao aluno surdo, de forma isolada e particular, fazendo assim uma imagem distorcida da função do Intérprete de LIBRAS. Hoje, percebe-se que em todos os níveis escolares, desde o secundário até o mestrado, existem pessoas procurando especialização e qualificações, que refletem no desenvolvimento da comunidade surda. Apesar dessa caminhada estar se desenvolvendo a passos lentos, vimos que há o início de uma preocupação governamental quanto à inclusão social, no que tange a formação de profissionais bilíngues que possam atender eficientemente a comunidade surda, estabelecendo a comunicação do ouvinte com o surdo e principalmente a inclusão do surdo nas escolas e sociedade.

Palavras – chave: Aluno. Surdo. Intérprete de LIBRAS. Professor. Código de ética.

ABSTRACT

This article aimed to present the difficulties that the LIBRAS Interpreter (Brazilian Sign Language) encounters in the exercise of his function in the classroom. It is relevant to point out that the main elements of the classroom are the teacher and the student, being the Libras interpreter, a support professional to intermediate the teacher's communication and the deaf student through (from LIBRAS signs), as the teacher explain the content the interpreter performs the translation in LIBRAS for the student in a clear, comprehensive and intact language of the teacher, even knowing his position in the classroom, the teacher often wants to delegate the function of teaching and mediating to LIBRAS interpreter knowledge to the deaf student, in an isolated and particular way, thus making a distorted image of the role of the LIBRAS Interpreter. Today, it is clear that at all school levels, from high school to master, there are people looking for specialization and qualifications, which reflect on the development of the deaf community. Although this journey is developing at a slow pace, we saw that there is the beginning of a governmental concern regarding social inclusion, with regard to the training of bilingual professionals who can efficiently serve the deaf community, establishing communication between the listener and the deaf and mainly the inclusion of the deaf in schools and society.

Keywords: deafstudent - LIBRAS interpreter - Teacher - codeofethics.

1 INTRODUÇÃO

¹Licenciatura em pedagogia – UEPB – 2004, especialização em educação infantil – UFPB – 2004-2005, especialização em educação inclusiva – FIP – 2010-2011, especialização em psicopedagogia institucional – CINTEP – 2011-2012, especialização em AEE (atendimento educacional especializado) FIP – 2018 -2019.

O intérprete de LIBRAS é uma profissão que exige uma dinâmica interativa entre o professor e o aluno surdo, sua função é exclusivamente ser a voz do professor para o aluno e ser a voz do aluno para o professor. O aluno surdo não é aluno exclusivo do intérprete, este sim é, um mediador da comunicação entre ambas as partes, o professor fala a língua Portuguesa e o intérprete de LIBRAS traduz e interpreta para o aluno surdo na sua língua materna a língua de sinais.

A partir desta realidade, este artigo vem esclarecer a importância dos professores, educadores em conhecer a função do intérprete de LIBRAS e seu verdadeiro papel na sala de aula, tendo como objetivo apresentar as dificuldades que o intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) encontra no exercício de sua função na sala de aula; como também um breve apanhado sobre a conquista do intérprete como um profissional da LIBRAS e por fim apresentar o código de ética do intérprete e tradutor da Língua Brasileira de Sinais.

Assim como a língua Portuguesa, a língua de sinais tem suas normas, padrões e regras próprias da língua, aonde existe uma forma coerente e contextualizada de transmitir as informações, os conteúdos e os diálogos, seus sinais são formados pelo movimento e pelas combinações das mãos com o espaço em frente ao corpo.

O professor tem o papel de ensinar a todos inclusive os alunos surdos, direcionando a fala em momentos oportunos e interagindo de forma que a relação professor - aluno aconteça e todos sejam inseridos de forma igualitária no processo de ensino e aprendizagem.

Este artigo tem como problemática, o intérprete de libras e as distorções ideológicas sobre sua função em sala de aula. Seguindo essa linha, surge a seguinte indagação: Quais as dificuldades encontradas na atuação da prática como Intérprete de libras? Quais atribuições deste profissional?

Este artigo foi construído através de pesquisas bibliográficas, que se expressaram em pesquisas em livros, revistas e sites, onde foram realizadas leituras e uma análise bibliográfica acerca da temática em estudo. Neste sentido, afirma que:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, [...] a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla de que poderia pesquisar diretamente. Gil (2007, p.55).

Segundo os pressupostos acima, a pesquisa segue os critérios de um estudo qualitativo, o qual seguiu claramente as suas hipóteses e variáveis usando-as, essencialmente, para obter um exame preciso dos resultados obtidos.

2- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Breve histórico sobre o intérprete de libras (língua brasileira de sinais)

Podemos perceber que ao longo da história a formação do intérprete/tradutor de língua de sinais se deu informalmente, através de instituições religiosas que procuravam a evangelização dos surdos e por meio de amigos e familiares que por terem algum parente surdo se viram na missão de intermediar os diálogos entre eles e ouvintes. Como afirma RodriguesValente (2012).

Neste sentido, essas pessoas tiveram que aprender a língua de sinais em contato com o surdo e ir estabelecendo, ao longo deste contato e da prática, um conjunto de conhecimentos e estratégias – linguísticas, culturais, sociais, tradutórias etc. – o que lhes permitiu viver e exercer o papel de intérprete de libras (RODRIGUES; VALENTE, 2012, p. 16).

A formação acadêmica do intérprete de LIBRAS é fundamental para que este desenvolva com segurança e eloquência, sua função nas suas atividades diárias, pois o intérprete além de conhecer a Língua de Sinais ele deve se apropriar dos conhecimentos teóricos e constitucionais que norteia sua profissão.

É relevante mencionar que a inclusão do aluno surdo é concretizada na efetivação do Intérprete de LIBRAS na sala de aula, na vivência diária com os professores, com os colegas de sala, com os alunos ditos “normais” e de todo o corpo que envolve a escola, até porque a inclusão não acontece de forma isolada, discriminatória e segregada, ao contrário ela se dar em parceria, em unidade e de forma coletiva.

O processo de inclusão educacional acontece quando se oferece meios e recursos que favoreça a permanência do aluno com necessidades educativas especiais em seus diversos contextos, por isso há uma grande procura por este profissional atualmente, visto que os surdos ingressam cada vez mais, a cada ano, nas escolas. Como afirma Quadros (2003):

Além do domínio das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação, o profissional precisa ter qualificação específica para atuar como tal. Isso significa ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e

interpretação. O profissional intérprete também deve ter formação específica na área de sua atuação (por exemplo, a área da educação) (QUADROS, 2003, p. 28)

No Brasil a Feneis² foi uma maior pioneira no desenvolvimento e qualificação destes profissionais, com a promoção de cursos, encontros que buscavam esclarecer sobre os aspectos de desempenho dos mesmos nos diversos espaços em que se encontravam inseridos. A expansão destes serviços pela instituição tem alcançado muitos simpatizantes da Língua de sinais, ouvintes, surdos e profissionais que desejam se qualificar e atuar na área de inclusão em várias regiões do Brasil. A partir daí o intérprete de língua de sinais sai do anonimato e contexto familiar para atuar como profissional da LIBRAS nas escolas e nos espaços sociais da Sociedade.

Com a quebra de paradigma e pré-conceitos sobre os surdos e sua comunicação e especialmente com a possibilidade de este se comunicar em sua língua, a comunidade surda juntamente com o intérprete de Língua de Sinais, teve um avanço histórico no Brasil a consolidação e aprovação do Decreto 5.626, em 22 de dezembro de 2005. Que discorre em seu artigo a ascensão da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como língua oficial da comunidade surda e assegura a implantação da mesma nos currículos, como Componente Curricular nas Licenciaturas e graduações de Pedagogia e fonoaudiologia, nas redes públicas e privadas. Direitos esses conquistados a partir de muitas lutas e reivindicações pela comunidade surda. Portanto:

Sabemos que a nova política de educação no Brasil vem tecendo fios direcionais que possibilitam superar uma visão centrada de homem, sociedade, cultura e linguagem de forma fragmentária, certamente, não só neste momento histórico como um modismo, mas que se consolidará numa perspectiva de inclusão de todos, com especial destaque para as pessoas com deficiência. (CIBEC/MEC; 2010, p.47)

No Brasil ainda possui uma realidade bastante precária em relação aos alunos que não tem esses direitos alcançados, pois ainda existem muitas falhas no cumprimento da Lei impedindo que todos tenham acesso a este suporte tão importante que é o intérprete na sala de aula para conduzir o ensinamento.

2.2 As regras jurídicas que regulam a prática de libras e o código de ética

Partindo de uma visão distorcida da função do Intérprete de LIBRAS na sala de aula, é de suma importância expor nesta seção do artigo o código de ética do Intérprete tradutor da

² 3 Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos

Língua Brasileira de Sinais. Interpretar de libras deve adotar uma conduta adequada de se vestir, sem adereços, mantendo a dignidade da profissão.

O código de ética é um instrumento que orienta o profissional intérprete da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) na sua atuação, além do conjunto de princípios morais a serem observados no exercício de uma profissão. A sua existência justifica-se a partir do tipo de relação que o intérprete estabelece com as partes envolvidas na interação (MEC; SEESP, 2004).

O intérprete está para intermediar um processo interativo que envolve determinadas intenções conversacionais e discursivas. Nestas interações, o intérprete tem a responsabilidade pela veracidade e fidelidade das informações. Assim, ética deve estar na essência da filosofia desse profissional (MEC; SEESP, 2004).

A seguir é descrito o código de ética que é parte integrante do Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérpretes (FENEIS), mais precisamente os artigos 1 e 2 do capítulo I: dos princípios fundamentais:

Artigo 1: São deveres fundamentais do intérprete: 1º. O intérprete deve ser uma pessoa de alto caráter moral, honesto, consciente, confiante e de equilíbrio emocional. Ele guardará informações confidenciais e não poderá trair confidências, as quais foram confiadas a ele. Artigo 2: O intérprete deve manter uma atitude imparcial durante o transcurso da interpretação, evitando interferências e opiniões próprias, a menos que seja requerido pelo grupo a fazê-lo (MEC; SEESP, 2004, p. 31, 32).

No artigo 1º, fica claro a responsabilidade do intérprete de transmitir a tradução de forma consciente, verídica e intacta à informação que está sendo recebida e expressa pelo orador ou professor na sala de aula, além de manter um equilíbrio emocional no ato da tradução, manter o sigilo e ética nas conversas e situações que poderão surgir no contexto da sala de aula.

No artigo 2º, dá ênfase na postura imparcial do intérprete durante sua tradução e interpretação, onde o mesmo de forma alguma, deve colocar sua opinião sobre determinado assunto e tão pouco tomar posição ou partido pessoal por determinado tema.

Seguindo a mesma linha metodológica do que está se analisando, ressalta-se os artigos 3, 4 e 5 do capítulo I para que se tenha maior entendimento da função do profissional em questão:

Artigo 3: o intérprete deve interpretar fielmente e com o melhor da sua habilidade, sempre transmitindo o pensamento, a intenção e o espírito do palestrante. Ele deve

lembrar dos limites de sua função e não ir além de a responsabilidade. Artigo 4: o intérprete deve reconhecer seu próprio nível de competência e ser prudente em aceitar tarefas, procurando assistência de outros intérpretes e/ou profissionais, quando necessário, especialmente em palestras técnicas. Artigo 5: o intérprete deve adotar uma conduta adequada de se vestir, sem adereços, mantendo a dignidade da profissão e não chamando atenção indevida sobre si mesmo, durante o exercício da função.(MEC; SEESP, 2004, p.32).

No artigo 3º, este ponto é fundamental para uma boa compreensão do surdo, o intérprete deve transmitir fielmente a fala do professor na sala de aula, a fala dos colegas e permitir também a fala do aluno surdo com os demais, expressando de forma natural de acordo com o momento espiritual de cada pessoa no seu discurso, no ato de sua interpretação, através das expressões faciais e corporais, alegria, tristeza, dúvida, raiva ou negação.

No artigo 4º, o intérprete deve ter consciência de suas habilidades e sempre quando for interpretar conteúdos técnicos ou científicos pedir ajuda a outros intérpretes para melhor desenvolver sua tradução na sala de aula.

No artigo 5º, este item é muito importante, a conduta e a vestimenta do intérprete, uma vez que, os surdos usam a visão para visualizar os sinais é fundamental que os adereços como brincos, pulseiras, decotes, blusas estampadas, floridas ou de listras não sejam utilizados pelo o intérprete, pois estes itens tiram totalmente o foco e a concentração dos surdos. Pois devemos ser coerentes e manter a discrição para desempenhar a profissão com disciplina e responsabilidade.

O capítulo II do Código de Ética do Interpret de Libras, o qual apresenta elementos concernentes às relações com o contratante do serviço:

Artigo 6: o intérprete deve ser remunerado por serviços prestados e se dispor a providenciar serviços de interpretação, em situações onde fundos não são possíveis. Artigo 7: acordos em níveis profissionais devem ter remuneração de acordo com a tabela de cada estado, aprovada pela FENEIS. (MEC; SEESP, 2004, p.32).

No artigo 6º,o intérprete de (LS) Língua de Sinais deve ser remunerado por seus serviços, como as demais profissões, mas também quando for solicitado por alguma instituição filantrópicas de cunho social e/ou educacional deve se dispor e realizar sua função de intérprete e tradutor da LIBRAS, sem ser remunerado de forma voluntário.

No artigo 7º, está afirmando que os tradutores e intérpretes de Libras possui a autonomia de interpretar em Conferências, Congressos, palestras, quando forem solicitados e serem remunerados pelo seu serviço de acordo com a tabela aprovada pela FENEIS em cada estado.

No capítulo III, referente à Responsabilidade Profissional, os artigos 8, 9 e 10 são alusivos para entender a relação do intérprete com a relação de trabalho exercida na escola:

Artigo 8: o intérprete jamais deve encorajar pessoas surdas a buscarem decisões legais ou outras em seu favor. Artigo 9: o intérprete deve considerar os diversos níveis da Língua Brasileira de Sinais bem como da Língua Portuguesa. Artigo 10: em casos legais, o intérprete deve informar à autoridade qual o nível de comunicação da pessoa envolvida, informando quando a interpretação literal não é possível e o intérprete, então terá que parafrasear de modo claro o que está sendo dito à pessoa surda e o que ela está dizendo à autoridade (MEC; SEESP, 2004, p.32,33).

No artigo 8º, este artigo enfatiza a postura do intérprete em ser uma pessoa neutra em relação a induzir qualquer atitude do surdo referente a questões legais em benefício próprio. No artigo 9º, o intérprete deve conhecer o nível de linguagem do surdo na (LS) língua de sinais e na língua portuguesa, para que, na tradução estabeleça a compreensão, considerando o nível e a sua realidade.

No artigo 10º, em situações jurídicas, audiências ou trabalhistas é importante que o intérprete informe a autoridade, o nível de Comunicação do surdo se é fluente na libras, ou não, se sabe o português ou se é oralizado.

O capítulo IV, Relações com os Colegas, traz elementos que balizam a relação profissionais entre os próprios intérpretes, articulando os pontos legais que orientam sua ação profissionais dentro de uma perspectiva de dinâmica interpessoal interna ao ambiente educacional:

Artigo 13: reconhecendo a necessidade para o seu desenvolvimento profissional, o intérprete deve agrupar-se com colegas profissionais com o propósito de dividir novos conhecimentos de vida e desenvolver suas capacidades expressivas e receptivas em interpretação e tradução. Parágrafo único. O intérprete deve esclarecer o público no que diz respeito ao surdo sempre que possível, reconhecendo que muitos equívocos (má informação) têm surgido devido à falta de conhecimento do público sobre a área da surdez e a comunicação com o surdo. (MEC; SEESP, 2004, p.33).

No artigo 13º, o intérprete deve estabelecer contatos com outros intérpretes, principalmente quando atuam em escolas, com o objetivo de trocar experiências, sobre o surdo, sobre a (LS) língua de sinais, aprender novos sinais, analisar o ato tradutório e refletir sobre as atividades na sala de aula.

O Parágrafo Único é pertinente quando se trata em informar ao público sobre quem é o surdo? quem é o intérprete? O que faz? Então, muitas pessoas não conhecem a deficiência e perguntam: ele

não escuta? Mas fala? Como não conhece a LIBRAS, perguntam: são gestos? São mímicas? Por isso que é pertinente principalmente na escola, esclarecer e apresentar o surdo, seu nome, sua turma, o ano que irá estudar; Apresentar o intérprete como profissional da LIBRAS (língua brasileira de sinais) enfatizando a importância da comunicação e mostrando que este profissional será o canal de apoio no diálogo do surdo com todos inclusive os colegas e professores. Desta forma será estabelecido um vínculo de amizade e não surgiram inquietações, nem situações excludentes pela ausência de informação.

Contudo podemos compreender, que, o código de ética do Intérprete de LIBRAS é um suporte que atribui ao professor normas de condutas e posturas diante de sua profissão. Como afirma Redden e Rian (1973), aonde acrescentam que só o professor que se guia pela verdadeira filosofia crítica e reflexiva pode assistir devidamente os alunos na aquisição de valores, habilidades e atitudes, formando uma personalidade preparada para o convívio social.

2.3 Decreto 5.626, em 22 de dezembro de 2005

A Língua portuguesa por ser a língua nacional é demandada como a segunda língua do surdo brasileiro, podendo ser ainda considerada como uma língua estrangeira para este aluno. A educação bilíngue prevê o ensino da língua portuguesa (alfabetização e letramento) para dar ao surdo a oportunidade de acesso a várias vias do conhecimento (QUADROS, 2007).

De acordo com Quadros (2007) muitas vezes o fato de o português ser uma língua estranha para o surdo fica esquecido e o aluno pode ficar prejudicado em seu percurso educacional. Vale ressaltar que a Libras é uma língua de modalidade visual-espacial e sua estrutura não se subordina à língua portuguesa, que é uma língua de modalidade oral-auditiva. Portanto:

Realizar a interpretação da língua falada para a língua sinalizada e vice-versa observando os seguintes preceitos éticos: a) confiabilidade (sigilo profissional); b) imparcialidade (o intérprete deve ser neutro e não interferir com opiniões próprias); c) discricção (o intérprete deve estabelecer limites no seu envolvimento durante a atuação); d) distância profissional (o profissional intérprete e sua vida pessoal são separados); e) fidelidade (a interpretação deve ser fiel, o intérprete não pode alterar a informação por querer ajudar ou ter opiniões a respeito de algum assunto, o objetivo da interpretação é passar o que realmente foi dito) (LACERDA 2000, p. 28)

A língua de sinais ficou reconhecida como a primeira língua da comunidade surda a partir da promulgação do Decreto 5.626, em 22 de dezembro, que regulamentou a lei 10.436,

homologada em 2002 - que instituiu o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas. Esse decreto estabelece a garantia do acesso a todos os alunos surdos o conhecimento bilíngue. A LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como primeira língua para o surdo e o Português como segunda língua. (QUADROS, 2003).

3 O processo educacional inclusivo e a libras

O processo educacional inclusivo acontece simultaneamente quando o surdo tem a oportunidade de se expressar, compartilhar suas ideias, suas dúvidas e seu conhecimento através de sua língua e ao mesmo tempo ser ouvido, e esta interação e aprendizagem acontece com a ajuda do intérprete junto com o aluno na sala de aula, o intérprete realiza a versão voz, isso acontece quando o intérprete oraliza, ou seja, passa a ser a voz do surdo.

O professor responsável pela sala de aula é uma peça chave para que aconteça a socialização e a autonomia do aluno surdo com os demais alunos na sala de aula, sendo o intérprete apenas um apoio e canal de comunicação entre o conjunto do contexto escolar: alunos, professores, diretores e demais funcionários da Escola.

Todavia ainda há resistência por parte de alguns professores em colocar o aluno surdo como protagonista de sua aprendizagem negando a sua identidade e subestimando sua habilidade de interação e comunicação, distorcendo a função do intérprete como mediador da comunicação, delegando a este a função de ensinar, mediar conteúdos e explicar temas isoladamente. O professor precisa estabelecer relações pedagógicas de ensinagem, diálogo com o aluno surdo e introduzi-lo assim como os demais no contexto da aula. como cita: (CIBEC/MEC; 2010).

A aquisição da língua de sinais, de fato, não é garantia de uma aprendizagem significativa. O ambiente em que a pessoa com surdez está inserida, uma vez que não lhe ofereça condições para que se estabeleçam mediações simbólicas como o meio físico e social, não exercita ou provoca a capacidade representativa dessas pessoas, conseqüentemente, compromete o desenvolvimento do pensamento, da linguagem e da produção de sentidos (CIBEC/MEC; 2010, p.48-49).

Uma escola inclusiva não se prende apenas no aluno surdo ter um intérprete na sala de aula, mas, há um conjunto de fatores que possibilitam esta inclusão; Estrutura física, acessibilidade e a flexibilização do currículo escolar, essas ações irão complementar a permanência e a inclusão do aluno surdo na sala de aula.

É relevante que a equipe pedagógica introduza no planejamento escolar juntamente com o professor da sala, estratégias de ensino com atividades diferenciadas e significativas, permitindo usar o mesmo conteúdo da grade curricular mais com direcionamentos diferentes, utilizando mapas, figuras, imagens, proporcionando ao aluno surdo uma educação bilíngue.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente os professores tradutores/intérpretes da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS foram se formando à medida que a comunidade surda encontrava seu espaço na sociedade. Esta formação se deu através de pessoas que mantinham contato com os surdos, parentes e religiosos, aprendendo na prática técnicas para melhor comunicação entre ouvinte e surdos.

Hoje, percebe-se que em todos os níveis escolares, desde o secundário até o mestrado, existem pessoas procurando especialização e qualificações, que refletem no desenvolvimento da comunidade surda. Apesar de essa caminhada estar se desenvolvendo a passos lentos, vimos que há o início de uma preocupação governamental quanto à inclusão social, no que tange a formação de profissionais bilíngues que possam atender eficientemente a comunidade surda, estabelecendo a comunicação do ouvinte com o surdo e principalmente a inclusão do surdo nas escolas e sociedade.

Com o presente estudo ficou evidente que foram abordados importantes considerações que estão relacionados a atuação do intérprete de Libras e a inclusão do aluno surdo na sala de aula. Esses conhecimentos foram necessários para a sustentabilidade do estudo, análises, e em particular, à importância da Língua de sinais e a necessidade da inserção do intérprete de Libras na sala de aula.

Vale lembrar que o intérprete não é o professor do aluno surdo e nem deve substituir esse profissional em sala. Para a tradução da aula deve-se respeitar a função do professor, manter a ética em relação ao conteúdo a ser traduzido e não reduzir, acrescentar ou desviar as informações passadas em aula.

É importante salientar que é preciso considerar a importância do intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e sua participação nos ambientes educativos, pois acontece uma inversão paradoxal em relação ao seu papel como mediador na esfera escolar. Sua função preestabelecida e desmistificada resulta em benefícios como um dos plausíveis pontos de

origem para esclarecer alguns dos problemas ou desconfortos enfrentados por alunos e alunas surdos e surdas.

Conclui-se que este artigo proporcionará o conhecimento da atuação do Intérprete de Libras para todos os profissionais da Educação, para sanar as distorções ideológicas sobre a função deste profissional, uma vez que se apresentou o código de ética e a importância deste documento no exercício diário da profissão do intérprete de LIBRAS.

5. REFERÊNCIAS

RODRIGUES, Cristiane Seimetz; VALENTE, Flavia. **Interprete de libras**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2012. 232 p. Disponível em: <<http://books.google.com.br/>>. Acesso em: 11 fev.2020.

GARCIA, R. M. C. **O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão escolar**. Porto Alegre, 2007.

BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado-** Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas. MEC/SEESP: Brasília/DF, 2007.

LACERDA, C. B. F. A prática pedagógica mediada (também) pela Língua de Sinais: trabalhando com sujeitos surdos. Caderno CEDES, Unicamp, Campinas, ano XX, nº 50, 2000.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2002.

BRITO, R.C.C. **Representações do professor de língua inglesa no ensino inclusivo dos alunos surdos**. 167f. (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

CIBEC/MEC. Inclusão: Revista da Educação Especial/Secretaria de Educação Especial. v.5, n.1(jan/jul) – Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

ALVEZ, Carla Barbosa. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez/** Carla Barbosa Alvez, Josimário de Paula Ferreira, Mirlene Macedo Damázio. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; (Fortaleza): Universidade Federal do Ceará, 2010. V.4 (coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

BRASIL. **Decreto - Lei nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. de 2005. Seção 1, p. 30.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becher. **Língua de sinais brasileiras: estudos linguísticos**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

http://www.sj.cefetsc.edu.br/-nepes/mídia_teca_legislação.htm acesso em abril 2020.

QUADROS, R. M. de. **O tradutor-intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Secretaria de Educação Especial; Brasília: MEC. SEESP, 2007.

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, 2004.

A GESTORA ESCOLAR E SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL: UMA RELAÇÃO A SER ANALISADA

Ana Karina Torres Marques¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo geral compreender a relação entre o perfil da gestora educacional de uma escola pública da rede municipal de ensino de Santa Rita-PB e a forma como vem sendo gerenciada esta instituição junto à comunidade escolar, através do modelo organizacional adotado no atendimento aos discentes. A metodologia a ser utilizada na pesquisa trata da investigação narrativa enquanto recurso metodológico, compondo um conjunto de narrativas selecionadas dentre os acontecimentos cotidianos na escola, com base nos conceitos benjaminiano e larrosiano de experiência. É preciso entender que para ser um/uma gestor/a os profissionais necessitam estarem aptos a desempenharem tal função, uma vez que a capacidade de gerir situações cotidianas, tomar decisões, entre tantas outras atribuições à função da gestão devem ser entendidas como uma tarefa desafiadora, onde requer sobretudo, uma postura de liderança. Conclui-se que para ser um profissional da gestão escolar não é uma tarefa fácil a ser desempenhada por qualquer sujeito, uma vez que seu campo de desempenho requer um estudo de conhecimentos que não se assemelham necessariamente com os desempenhos dos educadores.

PALAVRAS- CHAVE: Gestora Escolar. Modelo Organizacional. Discentes.

ABSTRACT

This article aims to understand the relationship between the profile of the educational manager of a public school in the municipal school system of Santa Rita-PB and the way this institution has been managed with the school community, through the organizational model adopted in the service to the students. The methodology to be used in the research deals with the narrative investigation as a methodological resource, composing a set of narratives selected from the everyday events at the school, based on the Benjamin and Larrosian concepts of experience. It is necessary to understand that to be a manager, professionals need to be able to perform such a function, since the ability to manage everyday situations, make decisions, among so many other attributions to the management function must be understood as a challenging task. , where it requires, above all, a leadership posture. It is concluded that to be a school management professional it is not an easy task to be performed by any subject, since his field of performance requires a study of knowledge that is not necessarily similar to the performances of educators.

KEYWORDS: School Manager. Organizational Model. Students.

¹ Graduada em Pedagogia- UFPB. Especialista em Educação de Jovens e Adultos - UFPB. Mestranda em Ciências da Educação- CECAP

1 INTRODUÇÃO

A primeira contribuição analítica provém de Larrosa (2004) onde explicita a experiência como “aquilo que se nos passa”. [...], faz nosso pensamento apontar para outros aspectos antes não conhecidos e apreciados. A outra é encontrada em Benjamim (1994) [...]; onde o mergulho no passado traz as compreensões do presente para se projetar o próprio futuro. (CRUZ, 2012)

Este artigo teve como objetivo geral compreender a relação entre o perfil da gestora educacional de uma escola pública da rede municipal de ensino de Santa Rita-PB e a forma como vem sendo gerida esta instituição junto à comunidade escolar.

O tema “gestão escolar” é um assunto que merece destaque no campo da educação devido à sua complexidade. Escolhi o gênero feminino por serem maioria ocupando a função de gestão nas instituições públicas escolares, são elas: professoras, psicólogas, orientadoras, supervisoras ou profissionais readaptadas.

É importante destacar como se dá a relação entre educação e trabalho que vem sendo construída no próprio espaço de trabalho, permeada de significados, buscando à efetivação da função social da escola imprescindível para a construção de uma sociedade mais consciente de sua participação enquanto cidadãos.

Para compreender a relação entre a identidade profissional da gestora escolar e a forma como vem gerindo a instituição pretendo: analisar qual modelo de gestão é adotado dentro da escola; conhecer sua formação acadêmica, outras capacitações, para o exercício da função em específico e a forma de ingresso na gestão; identificar como enxerga as reuniões com a comunidade escolar; descrever o perfil da gestora a partir de suas impressões, memórias e reflexões sobre sua carreira profissional.

Pretendo através desse estudo trazer a seguinte questão: - Como a(s) gestora(s) enxerga(m) a sua função e o seu fazer dentro da escola na medida em que sua postura impacta nos resultados da instituição? A pesquisa busca responder à esta inquietação.

Esta pesquisa trata-se de um estudo de campo onde serão utilizados distintos materiais como além da memória da própria narradora e gestora, anotações de outras colegas de gestão, documentos da escola como atas de reuniões, fotos e também entrevistas com os sujeitos envolvidos em cada um dos acontecimentos, incluindo não só professores, mas também outros trabalhadores da escola e membros da comunidade.

O entrecruzamento das informações e dados destes diferentes materiais empíricos permitirá uma aproximação maior dos fatos tomados aqui como ponto de partida da reflexão. Para tanto, o instrumento de coleta de dados utilizado será por meio de entrevista com os envolvidos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Breve histórico do acesso da mulher brasileira à educação escolar

Inicialmente a história da Educação no Brasil começa no período jesuítico por volta de 1549, uma educação com base no modelo colonial português. Conforme Azevedo (2011,p. 8)“a educação letrada no Brasil colonial era direcionada somente aos homens. As mulheres não tinham acesso aos colégios e eram educadas somente para a vida doméstica e religiosa”.

De acordo com os registros históricos, as mulheres tiveram seu primeiro acesso à escola a partir do momento em que foram criadas salas femininas para serem implantadas as aulas das primeiras letras em todos os locais com o intuito de acabar com a exclusão educacional no país.

Contudo, a educação no Brasil começou a dar seus primeiros sinais de avanços significativos, quando:

[...] em 1827 foi sancionada a primeira lei brasileira que tratava exclusivamente da educação. O texto, em seu artigo 1º afirmava que [Em todas as cidades, vilas, e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias]. A nova regra também foi um marco para as garotas, que passaram a se misturar com os meninos nas escolas de letras do Estado (AZEVEDO, 2011, p.10)

No entanto:

Esse direito foi oficializado anos mais tarde com a Constituição Federal, onde diz que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (C.F. 1988).

Deste modo, sob reflexo da trajetória de uma educação segregadora, Azevedo (2011, p.10) ainda relembra que “em 1834, o governo monárquico inaugurou a primeira escola de formação de professores, a Escola Normal de Niterói. Durante os primeiros 50 anos de funcionamento, as escolas normais eram frequentadas quase que exclusivamente por homens”.

A longo desse processo histórico da universalização do ensino no Brasil o que se pode observar é que apesar da mulher ter passado a dividir o mesmo espaço de formação educacional que o homem ainda não se via uma substancial participação feminina nos cursos de formação para professores, por exemplo, até esse momento, o que chega a ser curioso.

Segundo Azevedo (2011) somente com a promulgação da primeira LDB, em 1961 onde se institui um conjunto de disciplinas comum a todos os ramos é que se vê uma crescente participação feminina no ensino público, quase pela metade a divisão entre os sexos.

A partir da inserção da mulher nos espaços formativos de educação é que podemos afirmar que o universo feminino veio conquistando cada vez mais seu espaço na sociedade e no mercado de trabalho, dividindo com os homens cargos ou funções de chefia e liderança, fruto da igual “oportunidade” que foi dada às mulheres de acesso ao ensino formal, ainda que pela força de outros interesses. O longo processo de universalização do ensino no Brasil passou por diversos avanços e retrocessos, considerando-os como pontapé inicial para entendermos a trajetória do acesso da mulher à educação escolar sem negar todo contexto em que se deu.

2.2 A profissionalidade do/a gestor/a escolar e a formação humana

A escola pode ser um espaço motivador ou desmotivador das relações humanas. Segundo, Saviani e Duarte (2012, p.15) “a ideia de que as situações de crise são épocas propícias para a filosofia, já que nos obrigam a compreender as raízes da crise e a pensar alternativas à sua superação”. Ainda nesta perspectiva teórica:

“Se a educação é uma atividade específica dos seres humanos, se ela coincide com o processo de formação humana, isto significa que o educador digno desse nome deverá ser um profundo conhecedor do homem.” (SAVIANI e DUARTE, 2015, p. 15)

Em outras palavras a filosofia tem uma importante contribuição a dar sobre o processo educativo, uma vez que tem na própria história do conhecimento, da existência do ser e das coisas indagações capazes de desnudar as realidades vividas ou apontar caminhos para a reflexão sobre o objeto em estudo.

Ser gestor/a escolar dentro desse contexto de tensões e contradições demanda deste profissional a construção de uma profissionalidade que articule diferentes dimensões da competência, como a técnica, a política, a ética e a estética (RIOS, 2008).

É preciso entender que para ser um/uma gestor/a os profissionais necessitam estarem aptos a desempenharem tal função, uma vez que a capacidade de gerir situações cotidianas, tomar decisões, entre tantas outras atribuições à função da gestão devem ser entendidas como uma tarefa desafiadora, onde requer sobretudo, uma postura de liderança.

Deste modo, “tendo em vista que é o trabalho que define a essência humana, podemos considerar que está aí a referência para se compreender e reconhecer a educação como formação humana.” (Saviani, p.132, 2015). Ou seja, é o trabalho que nos permite exercer a formação humana, uma vez que é no e pelo trabalho que tomamos consciência dos meios de produção, nós e suas relações.

Nesse sentido, é necessário reconhecer a identidade do gestor/a escolar como um processo histórico que se dá de forma contínua e em estreita relação com os desafios que emergem no dia a dia, pela relação com as diferentes instâncias de gerenciamento da educação e pelo contato próximo com os sujeitos das práticas educativas (RIOS, 2008).

O/a gestor/a que se coloca como um/a líder, democrático, com um modelo de gestão participativa e descentralizada, que tem uma boa relação com a comunidade e considerando o papel de cada um dentro da escola, este/a terá a possibilidade de gerir a escola de maneira mais assertiva. Seguindo essa linha de raciocínio, alega-se que:

A administração colegiada pode ser entendida como fenômeno educativo, na exata medida em que se firma como exercício participativo do processo decisório escolar, efetivando uma prática de democratização em processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de estratégias viáveis a concretização dos objetivos da comunidade escolar, passa a ter um natural efeito pedagógico sobre cada um dos integrantes da comunidade escolar (PRAIS, 1996).

Desse modo, a participação da comunidade escolar nas decisões é de extrema importância uma vez que a pessoa da gestão entende que esse processo deve ser o fio condutor do seu trabalho educativo dentro da escola. Quando isso não ocorre, há grandes riscos desse/a profissional enxergar a gestão de forma centralizada, o que não atende aos preceitos aqui mencionados.

Para a função de gestor/a escolar faz-se necessário considerar a formação inicial e continuada na carreira do magistério desse/a profissional, se possui alguma formação específica e de que maneira foi escolhido/a para desempenhar tal função, se por eleições diretas, indicação política, entre outras. Uma vez que este será um fator altamente relevante para a construção ou desconstrução dos rumos do exercício da sua gestão.

2.3 A construção da identidade profissional

Neste sentido, sobre as qualidades das ações desenvolvidas no espaço educacional estão inteiramente ligadas a definições de padrões de conquistas e qualidades a serem desenvolvidas pelo gestor educacional do âmbito escolar, uma vez que recai sobre sua figura do gestor escolar a necessidade de promover meios e condições para que a melhora da educação seja efetivada, pois “a busca permanente pela qualidade e melhoria contínua da educação passa, pois, pela definição de padrões de desempenho e competência de diretores escolares, dentre outros, de modo a nortear e orientar o seu desenvolvimento” (LÜCK, 2009, p.12).

Portanto:

O principal debate sobre a gestão escolar toma vulto a partir de 1970, quando a luta da classe trabalhadora pelo direito de seus filhos à escola pública impõem a reflexão sobre os motivos da falta de vagas, das altas taxas de reprovação e do consequente abandono escolar, assim como das condições precárias nas instalações escolares e da limitada profissionalização do magistério (LUCE; MEDEIROS, 2006, p.15).

Quanto aos avanços sobre a discussão entre a relação do pedagógico e administrativo, Hora (2007) o mesmo propõe uma apreciação de administração que valoriza a coletividade, a sua participação e pretende superar a divisão que se tinha no conceito clássico. Diversos outros autores como Lück (2006) e Libâneo (2004) apresentaram também contribuições para o entendimento da gestão, colocando inclusive a superação do entendimento clássico de administração, abrangendo o entendimento que se tinha dos processos educativos e incluindo os princípios democráticos de participação, autonomia e descentralização, aonde:

A gestão educacional estabelece o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer do sistema de ensino e das escolas, sem o que todos os demais esforços e gastos são despendidos sem promover os devidos resultados (LÜCK, 2006, p.25).

Logo, vem a permitir a busca pela qualidade a qual recai primeiramente no reconhecimento e entendimento das funções gestoras, as quais exigem competências e qualidade que devem ser adquiridas através do conhecimento no campo de atuação educacional, como também advir de uma dura formação para as atividades das funções, exigindo o rompimento do pífio entendimento que ronda o campo escolar, de que para ser gestor basta apenas ser indicado por políticos, retirando das futuras ações a serem desempenhadas a necessidade de formação e preparo anterior a prática (LÜCK, 2009).

Desta forma, faz-se necessário pensar primeiramente na necessidade de o profissional possuir características específicas, tanto pessoais, como profissionais para a atuação das funções gestoras, sendo primordial o entendimento de que a gestão, como bem mencionado por LÜCK (2009) é um fator que apresenta diferenças entre os estabelecimentos de ensino e gera a qualidade dos processos pedagógicos ali desenvolvidos.

Assim, a abordagem profissional está inteiramente ligada ao processo de construção e consolidação da identidade que ocorre com cada pessoa, reunindo assim através do andamento de vida, a elaboração de qualidades que contribuem para que a pessoa tenha condições de atuar profissionalmente.

Para Freire (2009) é um conceito que traz a ideia de nobreza entre as pessoas, reunindo em si os alicerces que diferenciam as atitudes de se estar na sociedade, apresentando ainda a marca da diferença de gostos, vontades, anseios, desejos e modos de pensar e agir, sendo todas estas qualidades construídas ao longo do tempo e se transformando conforme o percurso de vida que as pessoas seguem.

Vasconcelos (2003) conclui este estudo, alegando que a construção da analogia acontece através do resultado das experiências adquiridas pelas pessoas, se configurando como:

[...] um fenômeno em constante transformação, que ocorre a partir de práticas sociais específicas que medeiam a criação de discursos conforme [...] faz uso de instrumentos cognitivos, afetivos e linguísticos, e cria motivos e vontades em um ativo processo para se referir a aspectos de um mundo partilhado intersubjetivamente (VASCONCELOS, 2003, p.550).

Para Oliveira (2006), sobressai que o processo de construção da analogia ocorre no estabelecimento de relações e procedimentos de interação social, colaborando para que os indivíduos edifiquem não apenas uma, mas várias analogias, onde cada uma transportará para um propósito social determinado pela sua necessidade de configuração e aparecimento. Assim:

[...] a construção da identidade é compreendida como um processo contínuo que ocorre no fluxo das atividades sociais. Mais do que instâncias estanques, as identidades precisam ser compreendidas dentro de relações carregadas de poder e, por isso mesmo, ser caracterizadas como relações de subordinação, cooperação ou competição, a depender do contexto e dos interlocutores (OLIVEIRA, 2006, p. 553).

Desta forma, a construção da analogia passa pelo conceito de que existe um processo a se construir não uma, mas várias identidades, aonde FREIRE (2009) argumenta a necessidade de envolver esse processo como um acontecimento vital da formação profissional, uma vez que as analogias se concluem e se emprestam de características mútuas para se manifestarem na sociedade. Nesse sentido:

a identidade docente aparece assim articulada às identidades de gênero, familiares, religiosas, raciais, de classe, que são carregadas de contradições, cujas marcas sócio-históricas aparecem nos relatos (orais ou escritos) que as pessoas fazem de si. Além disso, a construção da identidade jamais é concebida como um processo isolado. Existe sempre uma relação com o(s) outro(s) – concreto ou virtual real ou imaginário, específico ou genérico – para quem se apresenta e, por isso mesmo, é mais que tudo um acontecimento social e coletivo (VASCONCELOS, 2003, p.554).

Logo,

o trajeto de formação profissional contribui para o entrosamento de que algumas pessoas proporcionarem ou não um perfil para serem gestores escolares, pois seu modo de trabalhar profissionalmente estabelece bases para que se verifiquem estas características, onde o que dá suporte e referência para a atuação profissional está ligado as experiências profissionais adquiridas ao longo da trajetória de atuação (CATANI, 1997, p.33).

Luck (2009) destaca que enquanto esse entendimento reducionista e petulante de enfrentar a gestão escolar como um elemento de gerar benefícios políticos, por meio da recomendação de cargos de confiança, por políticos, haverá consequências gravíssimas para a educação, pois, este ato, colaborará para a consolidação no espaço escolar de práticas que consolidará o interesse de conservação e legitimação de poder e não a compreensão dos aspectos para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

Assim:

[...] a prática dessa escolha surgiu em contrapartida à indicação de diretores por meios políticos, a partir de interesses partidários, que demonstrou constituir-se em um elemento desvirtuador do princípio de que a educação das crianças, jovens e adultos está acima dos interesses de grupos específicos, sejam eles quais forem, e que a qualidade da educação deve realizar-se mediante orientação da mais elevada fundamenta-se na crença na capacidade do sistema eletivo de neutralizar competência e conhecimento profissional (LÜCK 2009, p.9).

Uma solução para essa questão seria a eleição para a direção das escolas. No entanto, o poder político não permitiria tal ato, pois a função de diretor escolar é um cargo comissionado, que serve de moeda de troca entre os favorecidos, ou seja, vereadores, cabos eleitorais e partidários. Muitos desses indicados não têm experiência com gestão, nem curso de formação para o cargo, conseqüentemente, a educação sofre sequelas graves.

Nessa perspectiva:

[...] um dos principais argumentos para a implantação das eleições de diretores as práticas tradicionalistas calcadas no clientelismo e no favorecimento pessoal, que

inibem as posturas universalistas, reforçadoras da cidadania. A esse respeito, parece que as eleições tiveram um importante papel na diminuição ou eliminação, nos sistemas em que foram adotadas, da sistemática influência dos agentes políticos (vereadores, deputados, prefeitos, cabos eleitorais), etc. na nomeação do diretor (PARO, 1996, p.378).

Diante dos pressupostos, percebe-se que a qualificação para a função gestora é uma característica que deve ser agregado estudo e preparo, pois para dirigir um estabelecimento de educacional necessita grande conhecimento técnico, como também predicados que prepare o gestor educacional para o cargo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que para ser um profissional da gestão escolar não é uma tarefa fácil a ser desempenhada por qualquer sujeito, uma vez que seu campo de desempenho requer um estudo de conhecimentos que não se assemelham necessariamente com os desempenhos dos educadores. Contudo vale colocar que, por ser uma função ligada ao magistério a todos os professores é garantido esse direito assim desejem requerer ao cargo.

Com isso pretendeu-se com essa pesquisa compreender melhor a relação que existe entre a identidade profissional da/s gestora/s escolar/es com o seu fazer pedagógico dentro da escola, a partir de sua própria narrativa possibilitando visualizar os aspectos anteriormente não identificados, buscando um aprofundamento sobre como sua identidade profissional impacta diretamente nos resultados da escola e no atendimento ao/a aluno/a.

Buscando através de seus relatos de experiência nos aproximar da identidade profissional dessas gestoras com o intuito de analisar

4. REFERÊNCIAS

Azevedo, Rodrigo. Artigo publicado na Revista **Para entender a história...** ISSN 2179-4111. Ano 2, Volume mai., Série 23/05, 2011, p. 01-16.

CATANI, D. B. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escritura Editora, 1997. LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

Cristina. Cruz. -- Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Cruz, Rúbia Cristina. **A gestora escolar: entre a prática e a gramática** / Rúbia

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d' água, 2009.

LIBÂNEO, J. C. Organização e Gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: Uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2006, Série: Cadernos de Gestão.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. (org.) **Construção da identidade docente**: relatos de educadores de educação infantil. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p.547-571, 2006. Disponível em: . Acesso em: 08 jan. 2013.

PARO, V. H. **Eleição de Diretores de Escolas Públicas**: Avanços e Limites da Prática. Revista brasileira de Estudos pedagógicos. v.77, n.186, p. 376-395, Brasília: maio/ago, 1996

Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar/Dermeval Saviani e Newton Duarte (orgs.) – Campinas, SP: Autores Associados, 2012 – (Coleção polêmicas do nosso tempo).

Prais, Maria de Lourdes Melo. **Administração colegiada na escola pública** – 4 ed, Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VASCONCELOS, **Geni Amélia Nader (org.)**. **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Andréa Lima Felix da Silva¹

RESUMO

O presente artigo vem compreender o uso dos jogos pedagógicos como estratégias de ensino para alunos com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado. A metodologia utilizada foi a partir da observação e a experiência vivida na sala de aula, onde foi percebido a importância das estratégias desenvolvidas através dos jogos pedagógicos; Tendo como alicerce essencial as contribuições dos jogos para o desenvolvimento educacional das crianças com deficiências na sala do atendimento educacional especializado (AEE). O trabalho está embasado na pesquisa bibliográfica e veio confirmar a importância dos jogos pedagógicos como metodologia eficaz e facilitadora do processo de ensino e aprendizagem, tornando a metodologia de ensino mais prática, com resultados positivos e satisfatórios, pois é através dos jogos que o aluno com deficiência intelectual é estimulado a pensar e compreender tudo em sua volta. É necessário apresentar para o aluno, práticas pedagógicas dinâmicas e diversificadas, motivando os mesmos a participarem das aulas com entusiasmo.

Palavras-chave: Aprendizagem. Estratégias. AEE. Jogos. Pedagógicos

ABSTRACT

This article presents the use of pedagogical games as teaching strategies for students with intellectual disabilities in specialized educational care. The methodology used was from the observation and the experience lived in the classroom, where the importance of the strategies developed through pedagogical games was perceived; Having as an essential foundation the contributions of games to the educational development of children with disabilities in the specialized educational care room (ESA). The work is based on bibliographic research and confirmed the importance of pedagogical games as an effective methodology and facilitator of the teaching and learning process, making the teaching methodology more practical, with positive and satisfactory results, because it is through the games that the student with intellectual disabilities is encouraged to think and understand everything around him. It is necessary to present to the student, dynamic and diversified pedagogical practices, motivating them to participate in classes with enthusiasm.

Keywords: Learning. Strategies. Esa. Games. Teaching

¹ Pedagogia - UVA Universidade Estadual Vale do Acaraú, Especialista em Inclusão e AEE - FIP (Faculdade Integrada de Patos), Especialista Psicopedagogia Institucional - CINTEP (Faculdade Nossa Senhora de Lourdes), Mestranda em Ciência da Educação – CECAP E-mail: andrealima.felix@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Segundo CHAUÍ (2002) O pensamento filosófico não se faz sem a reflexão. Reflexão significa movimento de volta sobre si mesmo ou movimento de retorno a si mesmo. A reflexão filosófica se volta tanto para o pensamento sobre si mesmo, mas também está voltada para as relações do ser humano com a realidade que o cerca.

O professor do atendimento educacional especializado (AEE), pode propor a realização de jogos que demandem desafios que impliquem o uso de estratégias cognitivas, quando contextualizadas nas experiências e conhecimento prévios do aluno em situações de dificuldades e/ou não entendimento.

Dessa forma Rizzi e Haydt (1997), acreditam que os jogos de regras podem e devem ser usados como recurso pedagógico, pois ajudam a criança a ordenar o tempo, o espaço e seus movimentos, desenvolvendo as áreas cognitivas, afetivas e motoras, ajudando também no desenvolvimento da autonomia e da socialização.

Este Trabalho foi construído através de pesquisas bibliográficas, aonde trabalhou-se com leituras e pesquisas em livros, revistas, periódicos, e sites confiáveis, acerca da temática em estudo. O levantamento de dados é o primeiro passo de qualquer pesquisa científica, podendo ser feita de duas maneiras: pesquisa documental (ou de fontes primárias) e pesquisa bibliográfica (ou de fontes secundárias). (LAKATOS, 2010 p. 157). Dessa forma, elencando a contribuição dos jogos pedagógicos na prática pedagógica do professor no atendimento educacional especializado.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Os jogos pedagógicos na educação de alunos com deficiência intelectual

Os estudos realizados no decorrer desta pesquisa buscaram uma fundamentação teórica a respeito da deficiência intelectual, da importância dos jogos pedagógicos e a contribuição do atendimento educacional especializado (AEE).

A definição atual de deficiência intelectual apresenta mudanças conceituais significativas, exigindo que sejam adotadas novas práticas de avaliação para identificar e propor intervenções pedagógicas, identificando também os tipos de apoio que o aluno necessitam, favorecendo o seu desenvolvimento global, a sua participação, autonomia, socialização e o sucesso na aprendizagem (Curitiba, 20139)

Deficiência vem da palavra (*deficientia*) do latim e sugere algo que possua falhas, imperfeições, que não é completo. É o termo usado para definir a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica. Diz respeito à biologia da pessoa. Também o Decreto nº 7.612/2011, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, já traz definição de pessoa com deficiência consentânea com a Convenção da ONU, em seu artigo 2º

Art. 2º São consideradas Pessoas com deficiências aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

A convenção de Guatemala, internalizada à Constituição Brasileira pelo decreto nº 3.956/2001, no seu artigo 1º, define deficiência como [...] “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária”. (Gugel, Maria Aparecida, 2016,p. 51-56)

O conceito de deficiência intelectual passou por várias modificações até chegar a essa denominação atual. Já foram utilizadas outras nomeações como retardo mental, excepcional, retardado, deficiente, entre outros. Porém hoje o termo correto a ser utilizado é “pessoa com deficiência”, para qualquer deficiência, e no caso da deficiência cognitiva o termo correto a ser utilizado é “pessoa com deficiência intelectual”. (SASSAKI,2002).

Sendo assim, cada pessoa que tem a deficiência intelectual tem suas próprias dificuldades, tendo maior ou menor autonomia em situações do dia-a-dia. A filosofia vem explicar que o ser humano dotado de qualidade é um ser que está em constante busca, superando novos desafios, procurando através de suas capacidades ampliar e aperfeiçoar o mundo.

A contribuição do professor é de fundamental importância nesse processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual no âmbito escolar, é dele que partir o desejo do fazer diferente buscando assim se capacitar e buscar estratégias para um ensino mais eficaz. Por isso se faz necessário segundo Prieto, Mantoan e Arantes (2006) que:

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistema de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais. PRIETO, MANTOAN E ARANTES (2006, P. 50),

A formação continuada para professores do atendimento educacional especializado, vem respaldar e nortear o ensino, permitindo novos conhecimentos e práticas educacionais, privilegiando o professor com orientações de como incluir, com metodologias voltadas para o dinamismo e flexibilização. Neste contexto percebe-se que os jogos pedagógicos é uma estratégia pertinente e eficaz, com resultados satisfatório, fazendo com que o ensino dos conteúdos deixe de ser realizado de uma maneira mecânica. Promove-se uma aprendizagem significativa, permitindo novas descobertas ou redescobrir conhecimentos levando a uma aprendizagem eficaz e prazerosa.

Os jogos educativos ou didáticos é considerado uma estratégia louvável na construção e formação do conhecimento, o mesmo promove a aprendizagem dos conteúdos, desenvolvendo o pensamento e levando a uma participação ativa; possibilitando que o aluno com deficiência intelectual aprenda conforme suas potencialidades e seu ritmo, motivando o aluno a participar das atividades com mais entusiasmo, diminuindo a ansiedade aumentando a autoestima (KICHIMOTO, 1997).

Além disso, os jogos educativos estimulam o desenvolvimento cognitivo, iniciando a criança em novos conhecimentos, favorecendo o desenvolvimento das funções mentais e a aquisição dos conhecimentos escolares como calcular, ler e escrever.

Por meios dos jogos o aluno assimila pela observação e pela manipulação, fazendo-se necessário que o professor perceba a singularidade, as especificidades, as dificuldades e o ritmo de cada um para poder atender as suas necessidades, devendo planejar os objetivos, selecionando os materiais ou objetos que pretende usar, conduzindo, orientando e informando, pois os jogos não trazem um saber pronto e acabado. Por isso, Friedmann (apud GOMES e ALMEIDA, 2001. p. 21), afirma que:

(...) Pensar na atividade lúdica enquanto meio educacional significa pensar menos no jogo pelo jogo e mais no jogo como instrumento de trabalho, como meio para atingir objetivos pré-estabelecidos. Através do jogo a criança fornece informações, e isto pode ser útil para estimular o desenvolvimento integral da e criança para trabalhar conteúdos curriculares.

Os alunos com deficiência intelectual precisam de um suporte de relevância significativa que favorece o seu desenvolvimento cognitivo, motor, afetivos e sociais, permitindo a esses alunos reconstruir sua autonomia e independência. Santo Agostinho (apud BEMVENUTI 2009, p. 27).

O Atendimento Educacional Especializado-AEE é um serviço da Educação Especial que tem como objetivo eliminar barreiras que dificultem a participação dos alunos no ensino regular, considerando as suas necessidades específicas.

O atendimento em questão serve para o aluno com deficiência intelectual ter condições mínimas para organizar situações que favoreçam o seu desenvolvimento, devendo promover situações de estimulação dos mecanismos do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem e produzir materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas desses alunos. Antunes (2013,p.17).

O professor do AEE acompanha o uso desses materiais e recursos em sala de aula, mas não realiza reforço escolar. Ele não faz repetição das atividades escolares, uma vez que:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para plena participação dos alunos, 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 complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (MEC/SEESP, 2008).

O acompanhamento do AEE se organiza a partir de um plano de atendimento educacional especializado que o professor deve elaborar com base nas informações obtidas sobre o aluno e a problemática vivenciada por ele através do estudo de caso, de acordo com a necessidade específica de cada aluno.

Dohme (2003, p. 17) ressalta que:

O uso do lúdico na educação prevê, principalmente a utilização de metodologias agradáveis e adequadas às crianças que façam com que o aprendizado aconteça dentro do “seu mundo”, das coisas que lhes são importante e naturais de se fazer, que respeitam as características próprias das crianças, seus interesses e esquemas de raciocínio próprio.

Os jogos pedagógicos favorecem a aprendizagem do aluno com deficiência, por meio do brincar e das interações, motivando e facilitando as ações educativas assumindo assim um perfil como recurso pedagógico eficaz, envolvendo os alunos, sendo protagonistas dos seus saberes, consigam assim superações diante de suas dificuldades, sendo-as motoras, sociais ou cognitivas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos realizados através desta pesquisa, acreditamos que os jogos pedagógicos voltados para o ensino e aprendizagem é uma importante ferramenta de equiparação de oportunidades com a finalidade de responder as necessidades concretas de

cada aluno, proporcionando prazer e motivação o que leva a intencionalidade de um ser autônomo e confiante independentemente da idade ou habilidades individuais que este possua.

O fato de buscar o novo, de propor mudanças, de aperfeiçoar o meio em que vive, entre muitas outras atividades, transforma o ser humano no sujeito do processo educativo.

Podemos afirmar que a ludicidade é essencial no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. É necessário que o professor no atendimento educacional especializado apresente para o aluno práticas pedagógicas dinâmicas e diversificadas, motivando os alunos a participarem das aulas com entusiasmo, despertando o interesse e a curiosidade. As intervenções pedagógicas propostas pelo AEE buscam ressaltar os benefícios que os jogos pedagógicos podem trazer para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

Espera-se que esse trabalho de pesquisa venha contribuir com o desenvolvimento global dos alunos, permitindo a utilização dos jogos pedagógicos de forma prazerosa e significativa, trazendo resultados positivos e vantagens no processo de alfabetização. Possibilitando um novo olhar para a prática pedagógica do professor podendo assim enriquecer as atividades docente e despertando no aluno o gosto pelo o aprender.

4 REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências**. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARAUJO, Luiz Alberto David. A proteção Constitucional das Pessoas com Deficiência. 4.ed. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2011

BEMVENUTI, Alice. O jogo na história: aspectos a desvelar. In Ulbra – Universidade Luterana do Brasil (org.). **O Lúdico na prática pedagógica**. Curitiba: Ibpex, 2009.p.17 – 35.

BRASIL, Ministério da Educação. P. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Inclusão. Revista da educação especial. Brasília: MEC/SEESP, v. 4, 2008, p. 7-17.

CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. 12. Ed. São Paulo: Ática, 2002.

CURITIBA. **Curso de Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar**. Curitiba: Secretária de Estado da Educação- SEED, Superintendência de Estado da Educação- SUED, 2013.

DOHME, Vânia. Atividades lúdicas na educação: O caminho de tijolos amarelos do aprendizado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GOMES, Nilton Munhoz; ALMEIDA, Maria Amélia. **Atividades recreativas, alfabetização e deficiência mental**. Sertanópolis (PR), 2001.

Gugel, Maria Aparecida. Pessoas com deficiência e o direito ao concurso público: reserva de cargos e empregos públicos, administração pública direta e indireta / Maria Aparecida Gugel_Goiânia: Ed. da UCG, 2016. 355p.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LAKATOS, E. Maria; MARCONI, M. de Andrade. Fundamentos de metodologia científica: Técnicas de pesquisa. 7 ed. – São Paulo: Atlas, 2010

OLIVEIRA, Admardo Serafim de. **Introdução ao pensamento filosófico**. 3. Ed. São Paulo: Loyola, 1985.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. ONU, 2006

_____, DECRETO Nº 3.956. de 8 de Outubro de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIV/03/decreto/2001/d3956.html>.>Brasil. Acesso em:10/02/2020.

PRIETO. R.G. MANTOAN. M. T. E: ARANTES. V. A. Atendimento escolar com alunos com necessidades especiais: Um olhar sobre as políticas de educação no

RIZZI, Leonor; HAYDT, Regina Celia Cazaux. **Atividades lúdicas na educação da criança**. 6. Ed. São Paulo: Ática, 1997.

SASSAKI, R.K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano V, n.24, jan./fev. 2002, p. 6-9

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ORGANIZAÇÃO E PLANEJAMENTO DO TRABALHO NA ESCOLA

Anne Shirley da Silva Santos¹

RESUMO

O estudo teve como objetivo discutir sobre a formação dos professores da Educação Infantil, através das vertentes organização e planejamento do trabalho na escola. A metodologia foi pesquisa bibliográfica, com pesquisa em artigos, revistas, teses, por exemplo. Quanto aos profissionais da Educação Infantil, estes não sendo preparados para trabalhar com as crianças da escola pública, isto no tocante ao tripé: educar, brincar e ensinar para que as crianças aprendam de uma forma mais inovadora, considerando a diversidade e a cidadania. A pesquisa teve como tema a formação dos professores da educação infantil, enfatizando a sua importância para a organização e planejamento do trabalho na escola, com a finalidade de buscar quais requisitos são necessários para atender à prática pedagógica nesta modalidade de ensino. A formação do profissional que trabalha com crianças é de extrema relevância para a formação adequada dos alunos. Para tanto, fez-se necessária a aquisição do conhecimento através da formação continuada, pois, a respeito do trabalhar com esse público, é preciso não se esquecer de que nessa fase da pré-escola as crianças necessitam de atendimento adequado de um profissional habilitado e nunca um curioso.

Palavras-chave: Educação. Infantil. Formação. Perspectiva. Filosófica.

ABSTRACT

The objective of the study was to discuss the formation of teachers of Early Childhood Education, through the organization and planning of work at school. The methodology was bibliographic research, with research in articles, magazines, theses, for example. As for Early Childhood Education professionals, they are not being prepared to work with public school children, this with regard to the tripod: educating, playing and teaching so that children learn in a more innovative way, considering diversity and citizenship. The research had as its theme the training of teachers of early childhood education, emphasizing its importance for the organization and planning of work at school, in order to seek out what requirements are necessary to meet the pedagogical practice in this type of teaching. The training of the professional who works with children is extremely relevant for the proper training of students. For that, it was necessary to acquire knowledge through continuing education, because, regarding working with this public, it is necessary to remember that in this phase of pre-school, children need adequate care from a qualified professional and never curious.

Keywords: Education. Childish. Formation. Perspective. Philosophical.

¹ Licenciatura em Pedagogia –UFPB- Campus IV. Especialista em Psicopedagogia Institucional - CINTEP. Mestranda em Ciências da Educação - ISCECAP

1 INTRODUÇÃO

A formação de profissionais da Educação Infantil passou a ser discutida com maior ênfase através da lei 9394/96, que propõe a admissão de professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço, para o exercício da prática docente.

A partir da década de 1990 a Educação brasileira passou por várias reformas, abrangendo a educação básica (EB) e a formação de seus professores. Diante desse histórico, compreende-se a necessidade de uma política que abranja uma formação inicial de qualidade e continuada para um desenvolvimento do trabalho dos profissionais atuantes na Educação Infantil.

Quanto ao interesse de pesquisar sobre esse tema, ele surgiu através da realização do Estágio Supervisionado IV, disciplina obrigatória do Curso de Licenciatura de Pedagogia do Campus IV. Outro fator importante foi durante o estágio, aonde a falta de atividades, de metodologias que buscassem a aprendizagem para a formação de cidadania das crianças e a não organização e falta de planejamentos das atividades a serem realizadas motivaram-me a analisar essa questão.

A questão básica para problematizar e nortear a pesquisa centra-se em: de que modo a formação dos professores da educação infantil é importante para a organização e planejamento do seu trabalho na escolar?

Quanto aos objetivos, o geral da pesquisa discutir sobre a formação dos professores da Educação Infantil, através das vertentes organização e planejamento do trabalho na escola. Os objetivos específicos: discutir a importância da formação profissional do educador para Educação Infantil; conhecer as propostas das políticas públicas das teorias inovadoras para atuar com as crianças na pré-escola; investigar o perfil profissional/Educador de crianças pequenas quanto às metodologias propostas para atuar com a pré-escola.

Dos procedimentos metodológicos para execução do trabalho, tipo de pesquisa é a qualitativa baseando-se nos estudos dos teóricos CORSINO (2009), GOMES (2009), KRAMER (2006), entre outros, com os documentos oficiais das Políticas Públicas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Constituição: formação professores

A partir da Constituição de 1988, a formação profissional para a Educação Infantil surge com mais vigor, pois a inserção de crianças de 0 a 6 anos no sistema escolar garante o direito à educação de qualidade as crianças. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, doravante (RCNEI), o profissional que trabalha com crianças precisa ser “polivalente”, trabalhando os diversos conteúdos de forma que abranja dos cuidados básicos aos conhecimentos específicos (BRASIL).

Para referenciando o RCNEI a formação adequada de professores de creche e pré-escola, deve tornar concreto o direito à criança receber uma educação de qualidade, onde o professor propicie situações de conversa, brincadeiras, aprendizagens orientadas que exista troca entre as crianças, comunicação, expressão, em que as crianças demonstrem seus modos de agir, pensar e sentir, em um ambiente acolhedor. Neste sentido:

[...] a profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional (IMBERNÓN 2002. p.43).

Através da formação o professor é que se pode contribuir para um ensino de qualidade, com planejamentos e organização adequados, para serem agentes responsáveis pela transformação social na qual seus alunos estão inseridos. Sendo assim, entende-se que:

A formação docente é um conjunto de experiências sociais e culturais, individuais e coletivas, acumuladas e modificadas ao longo da existência pessoal e profissional, sendo um processo inacabado de constantes indagações, incertezas e ambiguidades (DELGADO, 2004 p. 45)

Tendo em vista a realidade, neste texto, procurei refletir sobre um aspecto que considero relevante por seu controle no trabalho docente: a formação cultural do professor. Buscando trazer informações para pensarmos sobre a importância da formação cultural dos professores de modo geral, e particularmente, daqueles que trabalham com a educação infantil.

As Políticas Públicas Nacionais (PPN) discutem a questão a formação do profissional para a Educação Infantil com mais ênfase, através da Lei 9394/96, que propõe a admissão de professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço, para o exercício da prática docente.

[...] se cada um de nós, professores do ensino secundário quiser fazer de nossos alunos democratas convictos e praticantes autênticos da verdadeira democracia, há para isso uma condição preliminar sem a qual tudo resultará em vão: é preciso que

sejamos, nos mesmos, seguidores compenetrados da excelência do regime, (REIS, 1955, p.176).

Uma política concreta que necessita oferecer tanto suporte como expansão da rede de ensino da educação infantil e da formação do professor para sala de aula é afirmado:

O MEC, mediante apoio técnico e financeiro, estimulará a elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas coerentes com as diretrizes expressas neste documento e fundamentadas nos conhecimentos teóricos relevantes para a educação infantil. Estimulo especial será dado à elaboração de propostas pedagógicas relativas à creche, que, em razão do modo como se desenvolveu no País, apresenta maior precariedade no cumprimento da função educativa. Cumprindo sua atribuição de coordenação e articulação, o Ministério, além de estimular, acompanhar e avaliar experiências inovadoras na área, desenvolverá ações de disseminação dessas experiências" (MEC/SEF/COEDI, 1993, p. 24).

Como se pode notar, trata-se de um tema de importância para a escola, com destaque dado a essa fatia da Educação Infantil: a Formação do Professor para atuar com as crianças. A partir da década de 1990, foi assumido o direito de a criança ter educação, para tanto, houve reformas, abrangendo a Educação Básica (EB) e a formação de seus professores disso, compreendemos ser necessária uma política que abranja uma formação inicial de qualidade e continuada para o desenvolvimento do trabalho dos profissionais atuantes na Educação Infantil.

2.2 O profissional da educação infantil

O profissional da Educação Infantil ao longo da sua trajetória experimentou exigências diversificadas relacionadas à sua atuação, levando em consideração uma reflexão sobre a forma de educar a criança. Com baseamento no que citamos até esse momento, percebe-se que a formação cultural do professor tem implicações na prática pedagógica e essas implicações se iniciam desde a educação infantil. (Educação em Perspectiva 2014)

Outro fator importante para a formação profissional desses professores e a desmistificação de um ensino apenas para cuidar, buscando-se um profissional que atenda todas as especificidades da criança. Segundo Oliveira (2005), a formação dos professores, que atuam na Educação Infantil é precária, exigindo uma intervenção sistemática e continua, a fim de ampliar as competências desses.

Ampliar as referências das crianças promovendo a passagem de sua experiência cotidiana para a esfera mais complexa da atividade humana na qual se inserem a arte, as ciências, o conhecimento elaborado – em outras palavras, articulando as vivências da vida cotidiana com a cultura elaborada – é o papel essencial da escola

de um modo geral e também da escola da Educação Infantil. (Mello e Farias 2010, p. 65).

A formação do professor de Educação Infantil não é resolvida com aquisição de graduação, porém com um profissional que estimula a construção e a apropriação de conhecimentos. Para Kramer (2006), a formação de profissionais da Educação Infantil é um desafio que exige uma ação conjunta entre as instancias municipais, estaduais e federais buscando atender as necessidades e as possibilidades na formação desses profissionais, através da formação inicial ou continuada.

Deste modo:

A relação dos professores com o saber constitui um dos capítulos principais na história da profissão docente: os professores são portadores (e produtores de um saber próprio ou são apenas transmissores e reprodutores) de um saber alheio? O saber de referência dos professores é fundamentalmente científico ou técnico? O autor destaca que é na resposta a estas e muitas outras questões [que] encontram-se visões distintas da profissão docente e, portanto, projectos contraditórios de desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1995, p. 27)

Nota -se que essa formação deva estar voltada para uma reflexão do cotidiano, uma vez que apresenta a necessidade de uma política que compreenda a formação inicial ou continuada de qualidade com carácter de emergência para o desenvolvimento de um profissional adequado para lidar com crianças. De acordo com o RCNEI:

Ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas, que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas de conhecimento. Este carácter polivalente demanda por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL, p. 41)

O planejamento e organização são instrumentos que auxiliam na melhoria do processo educativo, algo essencial para que se torne possível o processo de reflexão sobre aquilo que já foi feito ou pretende fazer. Segundo Corsino (2009), o planejamento é o momento de reflexão do professor, quando, a partir das suas observações e registros, prevê ações, encaminhamentos e seqüências de atividades, organiza o tempo e espaço da criança na Educação Infantil.

Nessa proposta de organização o RCNEI nos diz que:

A organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. Isso implica que, para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos

para a montagem de ambientes novos, ligados aos projetos em curso. Além disso, a aprendizagem transcende o espaço da sala, toma conta da área externa e de outros espaços da instituição e fora dela. A pracinha, o supermercado, a feira, o circo, o zoológico, a biblioteca, a padaria etc. são mais do que locais para simples passeio, podendo enriquecer e potencializar as aprendizagens. (BRASIL, p.50)

O planejamento organizado se constitui na associação de uma construção onde a criança seja o centro do processo educacional na educação infantil. Para a Kramer (2006), não basta apenas os materiais didáticos adequados, embora esses sejam de extrema importância, é preciso também eles estejam articulados de maneira que favoreçam a construção do conhecimento da criança.

Para Zabalza (1994, p. 95 *apud* Lopes 2009, p. 31):

[...] o próprio fato de escrever sobre a sua própria prática, leva o professor a aprender através da sua narração. Ao narrar a sua experiência recente, o professor não só o constrói linguisticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da atividade profissional (a descrição se vê continuamente excedida por abordagens reflexivas sobre os porquês e as estruturas de racionalidade e justificação que fundamentam os factos narrados). Quer dizer, a narração constitui-se em reflexão (p. 95).

Visto assim, compreende-se que só o espaço da sala de aula seja adequado para as crianças e que não é o suficiente para que haja o aprendizado. Faz-se necessário também que toda a escola seja um espaço que proporcione o desenvolvimento do aprendiz.

2.3 O currículo da Educação Infantil: entre a teoria e a realidade

De acordo com o RCNEI (1998): a prática educativa deve buscar situações de aprendizagens que reproduzam contextos cotidianos nos quais, por exemplo, escrever, contar, ler, desenhar, procurar uma informação etc. tenham uma função real. Isto é, escreve-se para guardar uma informação, para enviar uma mensagem, contam-se tampinhas para fazer uma coleção.

É preciso compreender que as atividades propostas para as crianças pequenas, tenha um saber pedagógico, o qual converge diferentes campos do conhecimento. Alarcão (1996, p. 100 *apud* Gomes 2009, p. 69) define a formação continuada como o processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional.

Quanto a organização e planejamento na escola: integrar conteúdo e currículo: Barbosa e Horn (2010, p. 10-11) nos diz que:

O currículo está centrado na processualidade da construção do conhecimento, como um longo diálogo entre professores, crianças e conhecimentos. [...] Para projetar, é preciso sobre tudo aprender a planejar.

Fazendo da prática pedagógica associar-se à teoria para que a construção do conhecimento do docente possa ser significativa, a partir da experiência acumulada por esse, escrevendo e documentando seus anseios e dúvidas para que ele possa assumir um papel importante como profissional de educação.

Barreto (1994) concebe a prática pedagógica para Educação Infantil como um dos fatores mais importantes, por, na maioria das vezes, essa educação não ser respeitada e não proporcionar um ensino de qualidade as crianças pequenas. E a formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir a importância da formação profissional do educador para Educação Infantil, considerando o que orienta as políticas públicas, as teorias inovadoras, quanto às propostas para oferecer atividades, metodologias e uma organização curricular coerente foi devidamente discutido na presente pesquisa.

A formação do profissional que trabalha com crianças é de extrema relevância para a formação adequada dos alunos. Para tanto, faz-se necessária a aquisição do conhecimento através da formação continuada, pois, a respeito do trabalhar com esse público, é preciso não se esquecer de que nessa fase da pré-escola as crianças necessitam de atendimento adequado de um profissional habilitado e nunca um curioso.

Diante dos pressupostos, buscando um pensamento mais analítico da questão, foi importante que se buscasse respostas para uma visão pedagógica mais sólida, permitindo uma análise mais profunda das analogias e fenômenos que se dão no interior da sociedade e uma informação mais dinâmica na vida social e política.

Conclui-se que por ser a formação continuada, com ênfase no planejamento e a na organização do trabalho pedagógico na escola, uma das chaves para a construção da cidadania, assinalada pela legislação como um dos fins da educação escolar e o processo de ensino e aprendizagem dinâmico fez-se importante destacar que a aprendizagem é um processo de aquisição e integração de informações ocorrentes em todas as etapas da vida, portanto, importante para a sobrevivência do indivíduo no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BARRETO, A. Introdução: por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil? In: Brasil. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994, p. 11-15.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 05 fev de 2020.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> acesso em 05 de fev de 2020.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: SEF/MEC, 1998.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Plantando em solo fértil. **Pátio-EDUCAÇÃO INFANTIL**. Projeto pedagógico na educação infantil: Como usar essa ferramenta com crianças pequenas. Artmed, Ano VIII, n. 22, p. 8-11, jan/mar, 2010.

CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2009.

Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 118-134, jan./jun. 2014

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 1995.

GIANNOTTI, J. Arthur. Filosofia miúda. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. Formação docente profissional: forma-se para mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos**: Uma alternativa curricular para a educação infantil, 14ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

MELLO, S. A.; Mello, Suely Amaral 2010 MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. S. A escola como lugar da cultura elaborada. Educação (UFSM), v. 35, p. 53-68, 2010.

NÓVOA, Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, A (Org). Vidas de professores. Lisboa: Porto Editora, 1995.

SANTOS, M. C. A. dos; OLIVEIRA, M. E. **O ensino de Filosofia no 2º Grau nas escolas de Marília e Região – uma análise interpretativa.** In: BICUDO, A. V.; BERNARDO, M. V. Núcleos de ensino: um projeto de educação continuada. São Paulo: Editora da Unesp, 1996. p. 75-84.

<<http://www.espacoacademico.com.br/034/34cdelgado.htm>> Acesso em 08 MARÇO. 2020.

ZABALZA, Miguel Ángel. Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. In: LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação Infantil e registros de práticas.** São Paulo: Cortez, 2009.

INCLUSÃO SOCIAL: UMA RELEITURA NAS METODOLOGIAS DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA LEITURA

Antonia Karla dos Santos Silva Miranda¹

RESUMO

Este artigo teve como objetivo analisar a importância do estudo sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos. Metodologicamente, trata-se de pesquisa bibliográfica e uma observação realizada com 1 aluno ao longo do ano letivo do ciclo I da E.M.E.F. João Fernandes de Lima. Foram realizados ao longo do ano letivo trabalhos com conteúdos diversificados com o aluno e os resultados evidenciaram que ainda se está trilhando um caminho cheio de dúvidas, expectativas, frustrações e vontade de acertar. Pôde-se constatar que ainda são grandes os desafios a serem enfrentados até que se possa chegar a atender os alunos com deficiência de forma que haja uma inclusão eficiente em termos de aprendizagem e participação. Por fim, ao se investigar o processo de Inclusão Escolar dos alunos com deficiência para que sejam pessoas participativas no contexto escolar e social, observou-se a necessidade de dar voz e vez a eles, ouvir seus relatos foi primordial para se identificar as causas que levam o aluno com deficiência intelectual ser excluído do ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação. Jovens. Adultos. Inclusão. Autonomia

ABSTRACT

This article aimed to analyze the importance of the study on the inclusion of students with intellectual disabilities in Youth and Adult Education. Methodologically, it is a bibliographic research and an observation made with 1 student throughout the academic year of cycle I. of the E.M.E.F. João Fernandes de Lima. Throughout the school year, work was carried out with diversified content with the student and the results showed that a path full of doubts, expectations, frustrations and the desire to get it right is still on track. It could be seen that the challenges to be faced are still great until it is possible to reach students with disabilities so that there is an efficient inclusion in terms of learning and participation. Finally, when investigating the process of School Inclusion of students with disabilities to be participative people in the school and social context, it was observed the need to give voice and turn to them, listening to their reports was essential to identify the causes that lead students with intellectual disabilities to be excluded from the school environment.

Keywords: Education. Young. Adults. Inclusion. Autonomy

¹ Graduada em Letras (UFPB); Graduada em pedagogia(UVA) ; Especialização em Psicopedagogia(UVA)
Mestranda em Ciências da Educação (CECAP)- KarlinhaSantosrgm@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Educação Especial pode acontecer em parceria com o processo de inclusão social e educacional, através da qual o aluno com deficiência intelectual tem acesso à informação, ao aprendizado e sua integração. Social com pessoas de seu meio. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, em classes comuns, exige que a escola regular se organize de forma a oferecer possibilidades objetivas de aprendizagem a todos os alunos, especialmente àqueles com deficiências.

. Metodologicamente, trata-se de pesquisa bibliográfica e uma observação realizada com 1 aluno ao longo do ano letivo do ciclo I da E.M.E.F. João Fernandes de Lima.

Inclusão implica em mudança e amadurecimento da sociedade. A mesma significa que as crianças com necessidades especiais possam estabelecer, desenvolver, e exercer seu papel de cidadão com mais eficácia. A inclusão defende o pensamento de que todas as crianças podem instruir-se e fazer parte de uma vida escolar e na comunidade.

No caminho de uma escola inclusiva, que aparentemente será um processo de longo prazo que sofre a influência direta das próprias contradições da sociedade. Diante deste cenário se tem um duplo desafio: resgatar aqueles que ficaram afastados do convívio escolar por questões sociais e buscar a superação da diferença/deficiência através de uma educação que atenda as suas necessidades.

O tema proposto surgiu a partir das dificuldades que os alunos com deficiência apresentam em relação a sua Inclusão na Educação de Jovens e Adultos (EJA), apesar de frequentarem assiduamente o programa, demonstrando seu esforço no sentido de ampliar sua possibilidade de participação e do fato de procurar na escola o espaço e os instrumentos para a concretização da inclusão.

Diante dos pressupostos, percebe-se a importância de discutir a temática Educação especial. Portanto, os resultados deste estudo, poderão ser absorvidos por estudantes da área, professores e instituições escolares como experiência e como estudo científico, dessa forma, poderão organizar ações específicas para no contexto da temática em questão.

Este artigo teve como objetivo geral analisar a importância do estudo sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos. Os objetivos específicos foram: entender a trajetória da inclusão; avaliar como o aluno com deficiência na EJA participa do processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa (com pesquisa bibliográfica) e empírica, concretizada com 1 aluno, o qual frequenta a sala comum da EJA, ao longo do ano letivo do ciclo I da E.M.E.F. João Fernandes de Lima. Foram proporcionados ao longo do ano letivo trabalhos com conteúdos diversificados com o aluno, dessa forma, facilitar o seu desenvolvimento.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Inclusão e sua trajetória

Para Berlimi (2010), a constituição Brasileira de 1988 abona todo o cidadão o direito a liberdade e igualdade, o que da garantia aos alunos com deficiência as mesmas chances de aprendizagem. Neste sentido:

A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A 8 | RE, Vol. XVI, nº 1, 2008 Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade Rodrigues 2000(p. 10).

De acordo com Sassaki (1997), o movimento de inclusão começou por volta de 1985 nos países mais desenvolvidos e tomou impulso na década de 1990 nos países em desenvolvimento, configurando-se fortemente nos primeiros dez anos do século XXI em todos os países.

Para Bellandi (2010), as escolas devem adotar um novo paradigma, indicando no Projeto Político Pedagógico, no currículo, no método de ensino, no processo avaliativo, nas estratégias de ensino, situações que beneficiem a inclusão escolar e os aprendizados educativos diferenciados para que assim ocorra o efetivo aprendizado, para todos, com inclusão..

O não acesso à educação, o acesso a serviços educacionais pobres, a educação em contextos segregados, a discriminação educacional, o fracasso acadêmico, as barreiras para ter acesso aos conteúdos curriculares, a evasão e absentismo constituem algumas das características dos sistemas educacionais no mundo, os

quais excluem as crianças de oportunidades educacionais e violam seus direitos de serem sistemática e formalmente educados. Já existe um consenso e reconhecimento de que qualquer pessoa que experimenta exclusão educacional encontrará menos oportunidades para participar dos vários segmentos da sociedade assim como aumenta a probabilidade de esta pessoa experienciar situações de discriminação e problemas financeiros na vida de adulto. Ainscow e Ferreira (2003, p. 113)

A Declaração de Salamanca é um marco inicial em relação à educação inclusiva, pois a mesma enfatiza o direito de todos à educação, inclusive das crianças e jovens com deficiência intelectual e múltipla, independente das condições físicas, sociais, emocionais, linguísticas, entre outras condições.

Segundo Bellandi (2010), inserir jovens e adultos com necessidades educacionais especiais nas salas de EJA, necessita ser uma prática em que a escola procure democratizar o acesso, permanência e a qualidade do ensino a todos e todas, concretizando projetos e situações de ensino que permitam aos alunos e alunas, cumprirem o direito à igualdade de forma a ser capazes de aprender, produzir, interagir, junto ao mundo da leitura e da escrita, com as mesmas condições.

A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teóricos baseados na prática.

A pesquisa foi realizada a partir do acompanhamento de um aluno da referida Escola, com idade superior a 15 anos, ao longo de todo o ano letivo. Durante o processo foram trabalhadas as deficiências e a inclusão, utilizando a leitura do texto do livro: “Na minha escola todo mundo é igual”, de Ramos (2010).

O livro trata da busca pela igualdade na escola, aonde todos têm os mesmos direitos, numa inclusão consciente e sem preconceitos. Foram utilizados também jogos como: Primeiras Palavras material composto de figuras e letras; Memória sílabas, material composto de gravuras e sílabas; outras gravuras de seu cotidiano e alfabeto móvel.

O objetivo principal destas atividades foi o de verificar o nível de alfabetização do aluno. No início do ano letivo o aluno não reconhecia as vogais, no decorrer do período letivo o aluno conseguia identificar as vogais, com ajuda para reconhecer o nome, próximo ao encerramento do período letivo o aluno evoluiu de forma satisfatória e impressionante, pois já consegue ler, com limitações e consegue interpretar o que ler.

Ao longo do processo educativo houve vários momentos de conversação acerca das profissões, aonde foram abordados temas como a inclusão no mundo do trabalho. Iniciando

com as experiências que o mesmo já teve no trabalho, onde trabalhou e a noção de responsabilidade que adquiriu com as experiências.

Trabalhou-se também com os documentos necessários e obrigatórios na vida em sociedade, o mesmo ajudou nas tarefas domésticas e o seu lazer é frequentar a igreja e uma de seus objetivos é aprender a ler para ler a Bíblia inteira. A seguir, trabalhou-se a documentação necessária para todo cidadão, para isso utilizaram-se exemplos similares dos documentos. O que é CPF, RG, Alistamento Militar, Carteira de Trabalho, Título de Eleitor, Cartão do SUS, qual sua importância e como utilizar corretamente cada um deles, onde ele demonstrou entender bem a importância dos mesmos.

Buscou-se desenvolver também aspectos da Leitura incidental, utilizando atividades como: Placas de trânsito, semáforo; Gravuras com placas, principalmente as que existem no caminho que percorre entre sua casa e escola; montou-se uma faixa de pedestre, utilizando sinais de trânsito, incluindo o semáforo e a importância das cores. A participação de todos foi intensa, envolveram-se na organização e o aluno destacou-se na leitura incidental, descrevendo com detalhes o que via.

Seguimos com o desenvolvimento das Noções Básicas de matemática, como um pré-teste, a fim de verificar os conhecimentos dos alunos em relação as noção de quantidade, tempo, orientação espacial, dinheiro.

Com o uso de material dourado, foram trabalhadas quantidades, relacionando com os números. Com o uso do relógio, observou-se o tempo: hora, minuto e segundo; dia, noite; quais os tipos de relógios conhecidos; por que precisamos do relógio. Além do mais, trabalhou-se com a localização de lugares conhecidos, como, por exemplo, igrejas, supermercados, suas residências tendo sempre como base a Avenida Liberdade, ponto de referência da cidade de Bayeux.

Foram realizadas algumas atividades de pesquisa, aonde usou-se os números, como: endereço; número de telefone; idade; data de nascimento; número do sapato; peso; altura. Nesta atividade os resultados foram surpreendentes, pois o aluno em questão demonstrou muito interesse, pois aprender a utilizar o dinheiro é de fundamental importância para ele, sente-se de certa forma enganado quando vai fazer compras, como diz o aluno: “sempre levo o dinheiro suficiente quando saio de casa, mas sempre falta quando vou pagar.” Demonstra entender o uso dos números nos endereços, telefones, que auxiliam na localização dos lugares onde precisa ir.

2.2 Contribuição da filosofia de Paulo Freire para esta pesquisa

Com essa pesquisa pontuou-se a contribuição significativa que o pensamento transformador de Paulo Freire e toda sua herança educacional, a qual foi revolucionária para a educação, sobretudo a Educação de Jovens e Adultos, a qual corrobora efetivamente para uma educação transformadora, formulada através de onde o aluno está inserido.

Portanto:

Contradizendo os métodos de alfabetização puramente mecânicos, projetávamos levar a termo uma alfabetização direta, ligada realmente à democratização da cultura e que servisse de introdução; [...] uma experiência susceptível de tornar compatíveis sua existência de trabalhador e o material que lhe era oferecido para aprendizagem. (FREIRE, 1980, p. 41)

Transparece aqui claramente que a realidade – o mundo – é o mundo da consciência, pois, esta não existe sem aquele. É por esta razão que estudar a realidade é estudar o pensar do sujeito sobre a realidade. O educador, através do método da problematização, busca desvelar a realidade do pensamento dos educandos. Deste modo: “as escolas têm que esquecer a ideia de que o aluno tem que se adaptar a ela. Pelo contrário, elas devem tornar-se o meio mais favorável para o aluno, dando-lhes recursos para enfrentar desafios” (Werneck 2010, p.1),

Mas como desvelar a realidade? Coerente com o método fenomenológico, Freire mostra que o desvelamento da realidade se faz pela problematização, caminho pelo qual há uma emersão das consciências que se inserem criticamente na realidade. Portanto, “quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio” (Freire, 1987, p. 70).

A educação inclusiva não se justifica hoje simplesmente porque é eficaz, porque dispensa os elevadíssimos custos das escolas especiais, porque corresponde ao desejo dos pais. Embora todas estas sejam vantagens inegáveis, a razão última que a baseia consiste na defesa do direito à plena dignidade da criança como ser humano, livre e igual em direitos e dignidade (p. 25, *itálico no original*).

Portanto, investigar o pensar do povo é investigar a realidade. Eis a máxima freiriana: “educação não transforma o mundo, educação muda pessoas, pessoas transformam o mundo” (1991, p. 84). Daí ser a filosofia freireana denominada, com razão, de filosofia do sujeito. Os sujeitos oprimidos são o ponto de partida da transformação.

A práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. De forma que “quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação

transformadora, tanto mais se ‘inserem’ nela criticamente (Freire, 1987, p. 40).

O acesso à escola por parte das pessoas com mais de quinze anos cobra, também, metodologias adequadas ao jovem e ao adulto. Essa consideração é contemplada no Parecer 11/2000, lei que regula os Parâmetros Curriculares da Educação de Jovens e Adultos. Ainda complementando a compreensão desta modalidade de Educação, a V CONFINTEA (1997) recomenda que a além das práticas formais de ensino sejam consideradas as práticas não formais e informais de educação, durante toda a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pôde-se constatar que ainda são grandes os desafios a serem enfrentados até que se possa chegar a atender os alunos com deficiência de forma que haja uma inclusão eficiente em termos de aprendizagem e participação.

As instituições de ensino precisam estar voltadas para o aluno, que ele seja o motivo principal da existência das Escolas, que estas se adaptem às necessidades educacionais especiais dos alunos e não o contrário, que é o que vem se observando em muitos casos. Espera-se que o aluno se adapte, mas na realidade o princípio inclusivo propõe que as mudanças ocorram também na escola que os recebe.

As escolas devem adotar uma nova postura, propondo no Projeto Político Pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão escolar e as práticas educativas diferenciadas para que assim ocorra a verdadeira oportunidade para todos, inclusive os alunos com deficiência intelectual.

Durante todo o processo propôs-se através de uma perspectiva inclusiva, ampliação da aprendizagem do aluno com necessidades educativas especiais e sua participação na EJA, posicionando-se diante das informações e interagindo de forma adequada com o meio físico e social, contribuindo para seu conhecimento e aprendizagem de forma eficiente.

Pode-se afirmar que os alunos respondem afirmativamente às atividades desenvolvidas, as quais buscaram oportunizar a eles formas diferenciadas de aprendizagem, respeitando suas especificidades, especialmente a temporalidade, muito questionada e requerida para a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

Por fim, ao se investigar o processo de Inclusão Escolar dos alunos com deficiência para que sejam pessoas participativas no contexto escolar e social, observou-se a necessidade de dar voz e vez a eles, ouvir seus relatos foi primordial para se identificar as causas que levam o aluno com deficiência intelectual ser excluído do ambiente escolar. A partir daí pode-se desenvolver atividades que propiciem sanar as dificuldades encontradas para a aprendizagem, seja funcional ou específica.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Inclusão e Escolarização- múltiplas perspectivas**. 2ed. Porto Alegre. RS. Editora mediação, 2009.

BONETI, Lindomar Wessler. **Educação exclusão e cidadania**. 3ºed. Ijuí, SC, Unijuí, 2003.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O Acesso de Alunos com Deficiências às Escolas e Classes Comuns – Possibilidades e Limitações**. 2ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2008.

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA A CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS INCLUSIVOS. Disponível na página do Portal Educacional. <http://www.diaadiaeducacao.gov.br>-acesso em 02/02/2020.

FACÍON, José Raimundo (org.) **Inclusão Escolar e suas implicações**. 2ºed. Curitiba, Pr. Ibpx, 2008.

FREIRE, Paulo. **Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação** In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo:Brasiliense, 1984. p. 34-41.

_____, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

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

_____, **Paulo. Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

HADDAD, Sergio. Estado e Educação de Adultos (1964 - 1985). São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1991. 360 p.

MRECH, Leny Magalhães. Prof.Dra. **O que é educação inclusiva? Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.** In: http://www.inclusao.com.br/projeto_textos_23.htm

SIMÃO, Antoinette. Inclusão: **Educação Especial – Educação Essencial. São Paulo. Livro Pronto.** 2º ed. 2006.

UNESCO & MEC – Espanha. **Declaração de Salamanca e linha de ação.** Brasília; CORDE, 1994.

Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão*, 1, 7-13.

Ainscow, M., & Cesar, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3), 231-238.

O PRAZER PELA LEITURA DOS ALUNOS DE ESCOLA PÚBLICA

Aparecida Cândido de Lima Silva¹

RESUMO

O presente artigo veio refletir sobre o aprendizado adquirido com a leitura dos alunos das escolas públicas. Para tanto, empregou-se a pesquisa bibliográfica, buscando livros, artigos, e documentos científicos que corroboraram com a pesquisa em questão. Cabe ao docente despertar o prazer da leitura através de um texto lúdico para aperfeiçoar, despertar o aluno. que a leitura no processo educacional deve ser estimulado diariamente, através de momentos especiais e o professor necessita inovar, criar e incentivar momentos para uma leitura prazerosa, através de atividades lúdicas, e de uma literatura que seja de interesse e do aluno e da faixa etária que cada professor leciona. A importância da leitura na formação intelectual e cultural, dos jovens é de extrema importância. As técnicas de promoção e incentivo à leitura, levou cada vez mais os nossos alunos tomarem gosto pela leitura. Conclui-se que ler é colher na colheita do que permanece não dito no que se diz. Esta relação entre o dito e o não-dito compõe o ser do livro.

Palavras-chave: Leitura. Aprendizado. Alunos. Escola. Pública.

ABSTRACT

The present article came to reflect on the learning acquired by reading from public school students. For that, bibliographic research was used, searching for books, articles, and scientific documents that corroborated with the research in question. It is up to the teacher to awaken the pleasure of reading through a playful text to improve, awaken the student. that reading in the educational process must be stimulated daily, through special moments and the teacher needs to innovate, create and encourage moments for a pleasant reading, through playful activities, and literature that is of interest to the student and the age group that each teacher teaches. The importance of reading in the intellectual and cultural formation of young people is extremely important. The techniques of promotion and incentive to reading, led our students to take more and more taste for reading. We conclude that reading is collecting in the harvest of what remains unsaid in what is said. This relationship between the said and the unspoken makes up the being of the book.

Keywords: Reading. Learning. Students. School. Public.

¹Graduada em Licenciatura plena em Letras na universidade estadual de Guarabira PB, Especializada em Literatura brasileira na universidade estadual de Guarabira PB, Mestranda em Ciências da educação –CECAP. E-mail: apda_candido@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

A leitura é um instrumento precioso para a utilização da aprendizagem dos alunos pois ela enriquece o vocabulário e ajuda para o desenvolvimento das ideias. Kramer (1995), descreve que a leitura deve vir em primeiro lugar. Portanto, ver-se a importância de incentivar, proporcionar e criar momentos e espaços para a leitura.

Fica claro que a leitura no processo de ensino e aprendizagem responde às expectativas de construção do conhecimento. Portanto, é importante que os textos, livros ou documentos correspondam ao interesse do aluno, que faça sentido ao mundo que ele percebe, ou seja, que corresponda às expectativas dos educandos.

O prazer pela leitura acontece também quando o aluno tem incentivo próprio, porém busca conhecimento para desenvolver seu potencial, daí então eles passam ter uma visão diferente da leitura. - Assunto: deve ser do interesse dos alunos. [...] Não se pode abrir mão de levar temas novos à criança, reduzindo-os cada vez mais aos seus círculos, fechados à cultura[...] (Lacombe, 1991. p.23) Entretanto, tudo isso acontece quando o docente usa textos diversificados com aulas práticas e lúdicas.

Estamos refletindo sobre um tema muito importante no meio educacional, portanto, discutir cientificamente sobre os problemas que dizem respeito à leitura, respalda alunos, professores e profissionais da educação com reflexões importantes para subsidiá-los no processo de ensino e aprendizagem.

Para o alcance das respostas deste estudo, as quais versaram sobre um assunto tão delicado dentro da área da educação brasileira, buscou-se a seguinte indagação: existe estímulo por parte dos professores para que a leitura se torne prazerosa para alunos da escola pública?

Diante deste problema, propomos como objetivo geral deste estudo refletir sobre o aprendizado adquirido com a leitura com os alunos das escolas públicas. Enquanto objetivos específicos: discutir sobre a importância da leitura em sala de aula; buscar o conceito de leitura; perceber a leitura como processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, empregamos a pesquisa bibliográfica, objetivando conhecer e se informar sobre a existência de referências já publicadas e que possam auxiliar na resposta ao problema proposto para a pesquisa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A importância da leitura em sala de aula

Segundo Coelho (2012), o gosto pela leitura deve ser incentivado, através textos atrativos, coloridos, em forma de contos, narrativas e dramatizações, para chamar a atenção das crianças, especialmente as pequenas. Para o autor, a leitura tem especial importancia na participação na formação da personalidade da criança.

Portanto:

A leitura está se tornando uma atividade central da aula, ocorre diariamente e, com isso, os professores tem mostrado aos alunos sua importância. As crianças podem conhecer diversos gêneros textuais, escritores e suas obras, valorizar diferentes estilos e apreciar textos de qualidade, previamente selecionados pelo professor, que compartilha com elas os critérios de sua escolha (PEREIRA, 2014, p. 01)

Entende-se, dessa forma, que a leitura no processo educacional deve ser estimulado diariamente, através de momentos especiais e o professor necessita inovar, criar e incentivar momentos para uma leitura prazerosa, através de atividades lúdicas, e de uma literatura que seja de interesse e do aluno e da faixa etária que cada professor leciona.

A leitura tem várias funções, vejamos:

1. A leitura é essencial para qualquer área do conhecimento. 2. A leitura está relacionada ao sucesso acadêmico do indivíduo e diretamente ligada a não evasão escolar. 3. A leitura é um dos principais instrumentos para aproximar o ser humano e diminuir o preconceito. 4. Facilita a aprendizagem e diminui a massificação executada pela televisão. 5. A leitura possibilita diferentes pontos de vista e alarga as experiências das pessoas que aprendem (SILVA, 1998, p. 31)

A citação acima demonstra a grande parcela de contribuição que a leitura proporciona para o desenvolvimento do aluno. Este instrumento de aprendizagem corrobora além da aquisição do conhecimento, diminui a evasão escolar, diversifica a linguagem e também possibilita o aprendizado de novos conceitos.

Dialogar sobre o que leu ou ouviu corrobora a atribuir sentido ao texto. Ao ouvir um conto, notícia ou lenda, o aluno o interpreta com base em seus conhecimentos de mundo e de outros textos, do que sabe e conhece do gênero ou do autor, do que antecipou durante a leitura.

Diante das discussões neste tópico, percebemos que a metodologia da leitura em sala de aula promove o processo de reflexão, desenvolve o raciocínio. Sendo assim, a aprendizagem se torna um processo ativo, pois o aluno, aprende com a aquisição do

conhecimento através dos textos, como formular argumentos.

2.2 Conceituando a leitura

Segundo PRADO (2003), o hábito pela leitura precisa iniciar o mais breve possível, e a criança deve ser inserida no meio da leitura o quanto antes, dessa forma, ele terá o gosto pela leitura. Consequentemente, usando deste artifício, os professores estarão criando bons leitores, que sentem prazer em ler. Segundo Infante (1998, p.46) “a leitura é o meio de que dispomos para adquirir informações e desenvolver reflexões críticas sobre a realidade”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresenta a seguinte definição para a leitura:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. (BRASIL, 2001, p. 53)

Diante dos pressupostos, percebe-se que a leitura é um processo de aprendizado, sobre determinado assunto, é a construção ativa de um assunto construído por alguém e tudo o que ele sabe, é a absorção de uma linguagem e suas características. Portanto, a leitura é um trabalho realizado pelo leitor, na busca do saber.

Nesse sentido:

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua, que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender essa necessidade. (BRASIL, 2001, p. 54)

Dessa forma, ler é procurar buscar criar a compreensão do lido, portanto, é de grande importância a seleção da leitura e da escrita para a aquisição do conhecimento, o qual conduz a compreensão de fatos antes sem compreensão. Portanto, o ato de ler deve ser visto como “um instrumento de conscientização e libertação, necessário à emancipação do homem na busca incessante de sua plenitude”. (SILVA, 1985, p. 62).

Portanto ler frequentemente não significa compreender o que se lê, pois é possível ler rapidamente sem entender o assunto de que trata o texto. A leitura de um texto requer conhecimento de seu propósito por parte dos alunos. Para tanto, faz-se necessário não apenas decodificar sons e letras, mas entender os significados e usos das palavras em diferentes contextos. Muitos discentes que terminam a Educação Básica nem mesmo conseguem entender uma bula de remédio ou redigir uma simples carta, ou um

pequeno recado.

2.3 A leitura prazerosa

Uma leitura prazerosa é indispensável, sobretudo quando se diz respeito à um texto, que traz o conhecimento ou até mesmo traz prazer. Através de um bom livro de história ou um bom romance literário podemos viajar no mundo do autor, nas histórias e histórias dos acontecimentos narrados. “só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente” (BRASIL, 2001, p. 54).

Portanto, para se tornar um bom leitor, faz-se necessário, um bom trabalho educacional por parte dos professores, esse processo se concretiza através da motivação no ambiente escolar, e as crianças devem ser apresentadas a leitura desde cedo, através da ludicidade.

Para tanto, o professor, como facilitador da aprendizagem da leitura, deve procurar “conhecer a realidade do aluno para a partir desta buscar novas metas que o ajudará a interpretar de forma organizada os conhecimentos que o aprendiz traz consigo para a sala de aula” (SILVA, 2011, p. 4).

Para facilitar a aprendizagem da leitura, o professor deve ter o conhecimento prévio sobre o conhecimento do aluno, para tanto, criar metodologias para fazer com que o aluno, demonstrem seus conhecimentos e suas potencialidades, e desejos, com esse material em mãos, o professor deve desenvolver o processo educacional.

Completado esse estágio, podemos dizer que o professor, tem uma função de animação de leitura o que pode despertar o gosto pelos livros, a animação desenvolvida pelo professor, contador de histórias, vem casar com a ação pedagógica desenvolvida pelo professor.

Essa mediação apresenta-se sob o seguinte enfoque:

A leitura prazerosa é de fato um dos mais importantes caminhos para o desenvolvimento de outras habilidades intelectuais, com forte impacto em todo o aprendizado. É por ela que o aluno tem acesso às diferentes áreas do conhecimento (LÁZARO; BEAUCHAMP, 2008, p. 77).

Diante deste citação, entende-se que quando o aluno tem prazer sob a leitura, ele adquire um grande aprendizado, como ampliação de suas habilidades, do que diz respeito por exemplo, ao vocabulário, a facilidade de interpretar e produzir textos, sobre assuntos os

quais os alunos leram, portanto, obteve conhecimento.

2.4 A leitura e a aprendizagem

Segundo ALVES (2007) a aprendizagem de uma pessoa, define-se como a aquisição do conhecimento, o qual determina mudanças ao comportamento da mesma. Caracteriza-se pela sistematização intencional aplicada por uma instituição educacional. Vejamos também:

O processo de aprendizagem traduz a maneira como os seres adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e mudam o comportamento. Trata-se de um processo complexo que, dificilmente, pode ser explicado apenas através de recortes do todo (ALVES, 2007, p. 18).

Percebe-se que através da aprendizagem o indivíduo absorve importantes conhecimentos, os quais serão significativos para o desenvolvimento e crescimento como pessoa, para sua vida acadêmica, além de desenvolver várias competências importantes para cada etapa de sua vida educacional.

Portanto, o conhecimento remete ao sucesso e quem ler é capaz de escrever, além de inúmeras outras coisas que a leitura nos proporciona, como mostrar o verdadeiro sentido da vida, através dos textos reflexivos, nos remetendo ao espaço maior na busca de soluções de problemas.

Dessa forma:

Cabe ao educador, por meio da intervenção pedagógica, promover a realização de aprendizagens com o maior grau de significado possível, uma vez que esta nunca é absoluta — sempre é possível estabelecer alguma relação entre o que se pretende conhecer e as possibilidades de observação, reflexão e informação que o sujeito já possui (BRSIL, 1997, p. 35).

O professor deve promover atividades significativas para o alcance do processo educacional. Este processo deve ocorrer de acordo com o conhecimento prévio que o aluno traz consigo. Este procedimento, deve proporcionar ao educando uma ação reflexiva, dessa forma a intervenção pedagógica alcançará a praxis pedagógica.

Nesse sentido:

ler: [...] a partir do texto ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os textos significativos para cada um reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 1988, p. 59).

O indivíduo que é capaz de decodificar um texto, dar um significado ao mesmo,

absorve as principais características do mesmo, processa argumentos para se defender ou dialogar com alguém, sobre o conhecimento adquirido, e propõe uma nova leitura e pode rebelar-se contra os argumentos do autor. Sendo assim:

A aprendizagem significativa depende de uma motivação intrínseca, isto é, o aluno precisa tomar para si a necessidade e a vontade de aprender. Aquele que estuda apenas para passar de ano ou para tirar notas, não terá motivos suficientes para empenhar-se em profundidade na aprendizagem [...] (BRASIL, 1997, p. 64-65).

Portanto, cabe à escola ser um lugar de formação do sujeito social e espaço de construção, proporcionar ao aluno possibilidades para o exercício da compreensão, capacitando-o a utilizar-se da palavra, valorizando o uso da leitura, da escrita presentes no cotidiano. Este processo deve vir acompanhado de motivação, para que o aprendizado venha acompanhado do desejo de aprender.

CONCLUSÃO

Diante deste estudo, pode-se concluir que o gosto pela leitura dos nossos jovens de escolas públicas do Brasil na atualidade proporcionou uma visão mais ampla sobre a importância da leitura na família, na escola e até mesmo na sociedade, uma maneira mais explícita para inovar a prática da leitura nos dias atuais.

O ato de ler, nos proporciona uma melhor aprendizagem, um conhecimento mais amplo para tornar-se um cidadão crítico, capaz de desenvolver seu próprio projeto de vida, ou seja, se tornar um jovem protagonista, o qual apreende o conhecimento para tomada de decisões coerentes de acordo com o conhecimento formal adquirido.

As técnicas de promoção e incentivo à leitura, levou cada vez mais os nossos alunos tomarem gosto pela leitura. Apesar dos obstáculos e dificuldades relacionado ao ensino e as condições de trabalho com a leitura, podemos observar o êxito do crescimento do jovem leitor.

Conclui-se que ler é recolher na colheita do que permanece não dito no que se diz. Esta relação entre o dito e o não-dito compõe o ser do livro. Um ser mediador construído com palavras que esperam por um olhar leitor que tenha capacidade de ver e de ensinar a ver as coisas de forma diversa da rotina da cotidianidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. p 36.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3. ed. Brasília: MEC, 2001.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. **A Literatura Infantil. Teoria-Análise-Didática**. Quiron, São Paulo, 2012

GARCIA, Edson Gabriel (coordenador e idealizador). **Prazer em ler: um roteiro prático e Poético para introduzir qualquer um a quem quiser nas artes e artimanhas das gostosices da Leitura**. Publicação do Instituto C&A – Volume 1. São Paulo: CENPEC, 2006.

HEIDEGGER, M. Logos, **In conferences Y artículos**. Barcelona; 1994

INFANTE, Ulisses. **Do texto ao texto: curso prático de leitura e redação**. São Paulo: Scipione, 1998.

KRAMER, Sonia. **Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais**. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.6, n.31, p. 18-27. jan/fev. 2000.

LACOMBE, Amélia. **O jogo das palavras: aprendendo português**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LÁZARO, ABeauchamp, J.A. **A escola e a formação de leitores**. In_____ AMORIM Galeno (organizador), **Retratos da leitura no Brasil**- São Paulo: Imprensa Oficial/ Instituto ProLivro, 2008.

PEREIRA, Valquíria. **A importância da leitura em sala de aula para a fluência leitora**. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/importancia-leitura-sala-aula-fluencia-leitora-748409.shtml>. Acesso em: 30 de Janeiro de 2020.

PRADO, Ricardo. **Biblioteca, tesouro a explorar**. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Abril, nº 162, set. 2003.

SERBOL, Martins Fontes, PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. TRAD. Marcos Aurélio Fernandes. 4. Ed. São Paulo: 1994.

SILVA, Ezequiel Teodoro. **Elementos da pedagogia da leitura**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO BRASIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

Aparecida Cândido de Lima Silva¹

RESUMO

O presente artigo teve por objetivo discutir a contextualização histórica da formação dos professores no Brasil, enfatizando as possibilidades e desafios a partir das Diretrizes Curriculares nacionais. Para se alcançar o referido objetivo utilizou-se da pesquisa bibliográfica apoiada em artigos científicos especializados. Vale destacar que a formação dos professores da educação básica é alvo de inúmeros debates, visões, políticas e currículos. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. O professor, precisa pensar sobre sua prática educativa, buscar dentro do processo educacional, novos procedimentos metodológicos, que possibilite um aprendizado efetivo do educando. Conclui-se que a qualificação dos docentes em busca de melhores formações para atender cada vez mais a população faz com que a juventude procure cada vez mais as áreas da educação em busca de sua qualificação profissional, uma vez que são bem remunerados e aumenta o quadro de professores altamente qualificados e fortemente motivados.

Palavras-chave: Formação. Professores. Percurso. Diretrizes. Curriculares.

ABSTRACT

This article aimed to discuss the historical context of teacher education in Brazil, emphasizing the possibilities and challenges from the national Curriculum Guidelines. To achieve this goal, bibliographic research based on specialized scientific articles was used. It is worth noting that the training of basic education teachers is the target of numerous debates, views, policies and curricula. Training goes through research processes, directly articulated with educational practices. The teacher needs to think about his educational practice, to seek new methodological procedures within the educational process, which enables effective learning of the student. It is concluded that the qualification of the teachers in search of better training to attend the population more and more makes the youth search more and more the areas of education in search of their professional qualification, since they are well paid and the staff increases highly qualified and highly motivated teachers.

Keywords: Formation. Teachers. Route. Guidelines. Curriculum.

¹Graduada em Licenciatura plena em Letras na Universidade Estadual de Guarabira; especializada em Literatura Brasileira na Universidade Estadual de Guarabira PB; mestranda em Ciências da Educação. Email: apda_candido@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Para BRASIL, (2000) as transformações direcionadas para a Educação Básica Brasileira, apresentam grandes desafios para formação de professores. Atualmente a função do professor está sendo questionada e redefinida. A educação sofreu inúmeras mutações, entre elas, o avanço das tecnologias da informação e das comunicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem e os professores devem se adaptar a estas mudanças.

Desde muito tempo o tema da formação dos professores é objeto de estudos, debates e de reformulações conceituais no contexto educacional brasileiro, bem como no cenário internacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, no artigos 62 e 63 aborda que para atuar na educação básica, dar-se-a em curso de licenciatura, de graduação plena.

Assim, faz-se necessário pensar o tema proposto neste artigo, para que se atenda às demandas sociais frente a um cenário marcadamente desafiador e competitivo. É importante salientar, a importancia deste estudo, o qual busca reflexões sobre a formação dos professores, trazendo informações científicas importantes, para corroborar o aperfeiçoamento e enriquecimento do conhecimento de alunos, estudiosos, profissionais da educação, entre outros.

Sabe-se que a formação de professores é o processo importante para a aquisição dos saberes necessários à atividade docente e um dos objetivos é de assegurar o aprendizado docente para uma efetivo processo de ensino e aprendizagem. Diante desta assertiva teorica, surge a seguinte indagação: quais os desafios da formação dos professores diante das diretrizes curriculares nacionais no seu contexto histórico?

O presente artigo teve por objetivo discutir a contextualização histórica da formação dos professores no Brasil, enfatizando as possibilidades e desafios a partir das Diretrizes Curriculares nacionais. Quanto aos objetivos do presente trabalho, apresentam-se os seguintes: apresentar o contexto histórico da formação dos professores no Brasil; refletir sobre a formação dos professores a partir das Diretrizes curriculares nacionais.

Utilizou-se, metodologicamente, da pesquisa bibliográfica, tal qual esteve apoiada em artigos científicos, revistas, teses, dissertações, monografias, com o intuito de atender a problemática posta para análise.

2 O CONTEXTO E A ATUALIDADE DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

2.1 Contexto histórico da formação dos professores no Brasil

No Brasil, o interesse pela formação docente não é recente. Saviani (2009, p.143-144), ao analisar as questões pedagógicas articuladas com as modificações que ocorreram no Brasil ao longo dos últimos dois séculos, pode-se destrinchar o translado histórico da formação de professores no Brasil em seis períodos:

Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais. 2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890- 1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola- modelo. 3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. 4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939- 1971). 5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996). 6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

No período de 1827-1890, localizado no tempo colonial, observa-se que a formação de professores até então não gozava de investimentos por parte do Governo, fato que é compreensível em uma sociedade em que a educação ainda era privilégio de uma minoria e voltada a uma elite também minoritária. As primeiras instituições de formação de professores no país foram às chamadas Escolas Normais. Segundo Saviani (2009, p. 20), “se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formação de professores de nível secundário e a chamada Escola Normal Primária, para a formação dos professores para o ensino primário”.

No segundo período, de 1890-1932, entendido por Saviani (2009, p. 22) como “Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais, teve seu marco inicial com a reforma paulista da Escola Normal”. O autor destaca que na visão dos reformadores sem professores capacitados, e mal instruídos na prática pedagógica o ensino se tornaria ineficaz. Tal necessidade apontava para uma necessidade de reforma dos planos de estudos (SAVIANI, 2009).

No terceiro período, de 1932-1939, Saviani (2009) denomina de “organização dos Institutos de Educação”, os expoentes são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, pelo decreto 3.810 em 1932, onde procurou-se reorganizar as Escolas Normais. Os Institutos procuravam incorporar às exigências da pedagogia, que buscava se firmar como área do conhecimento de caráter eminentemente científico. Em São Paulo, semelhante processo foi

implantado por Fernando de Azevedo em 1933.

No quarto período, de 1939-1971, “começa um movimento de organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação no padrão das Escolas Normais” (ASSUNÇÃO, 2007). Na compreensão de Saviani (2009, p. 24) entende-se que por meio “do decreto 1.190, de 4 de abril de 1939, deu-se a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias”.

Deste modo:

Os primeiros formavam professores para as diversas disciplinas dos currículos das escolas secundárias; os segundos formavam professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Pelo esquema “3+1”, três anos eram dedicados ao estudo das disciplinas específicas ou conteúdos cognitivos e um ano, para a formação didática. Destaca-se que, dessa forma, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu a referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais pretendiam fornecer uma base de pesquisa e dar caráter científico aos processos formativos (ASSUNÇÃO, 2007, p. 30).

Saviani (2009, p. 28) identificou que “foi criada uma situação dualista, uma vez que os cursos de Licenciatura centraram-se nos conteúdos-cognitivos, em detrimento do aspecto pedagógico-didático tratado como um apêndice de menor importância”, representado pelo curso de didática, encarado como uma simples obrigação formal para atender a exigência para obtenção do registro profissional de professor. Nesse sentido, também o Curso de Pedagogia tinha uma afinidade, a qual cabe destacar:

[...] à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais cognitivos (SAVIANI, 2009, p.147).

Neste contexto a educação passou por fortes influências liberal e tecnicista, que quisera formar profissionais de forma rápida, sob a argumentação da técnica, cujo objetivo era atender às demandas do mercado de trabalho. Dessa maneira, o principal objetivo era orientar o sistema educacional direcionado-o aos interesses políticos e econômicos da ditadura militar (autor, ano).

No quinto período, de 1971 – 1996, observa-se a “Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério” (Assunção, 2007, p. 41). Para Saviani (2009) as

exigências para as mudanças curriculares foram iniciadas pelo golpe militar em 1964, efetivadas por meio de mudanças na legislação de ensino.

O antigo curso normal, deu lugar uma habilitação específica de 2º grau. A preparação de professores para o ensino primário foi diminuída a uma habilitação dispersa em meio a muitas outras, compondo um cenário preocupante no âmbito educacional. Segundo Saviani (2009), para diminuir esse problema o Governo criou em 1982 centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), cuja missão consistia em reconfigurar a Escola Normal. Apenas em 1980, iniciou-se um movimento pela reformulação do Curso de Pedagogia e Licenciaturas (autor, ano).

No sexto período, de 1996-2006, chamado por Saviani (2009) do Advento dos Institutos de Educação e das Escolas Normais Superiores”, é marcado pela composição e promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, sonho concretizados desde o movimento de mobilização dos educadores no Brasil.

Porém, a LDB ainda não correspondeu às expectativas segundo Saviani (2009), visto que inseriu paralelamente aos cursos de Licenciatura e de Pedagogia, os Institutos de Nível Superior, favorecendo uma formação mais barata e rápida, através de cursos de curta duração. Essas características foram inseridas nas novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia de abril de 2006.

Na área da educação os processos são mais importantes que os êxitos, uma vez que eles expressam as aprendizagens, as quais podem ser categorizadas conforme o nível de planejamento e organização da informação. Neste sentido, o professor tem um papel de vital importância dentro do processo de ensino-aprendizagem, haja vista que ele tem a maturidade profissional e social para lidar com todas as circunstâncias postas em sala de aula, ou, também, dentro da rotina escolar mais ampla.

2.2 A formação dos professores desde as Diretrizes curriculares nacionais

Para o Conselho Nacional de Educação (2019)², as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum pretende estabelecer que os professores para sua formação básica, terão que estudar varias competências, as quais os classifiquem para a docência, onde esse aprendizado precisa está de acordo com as mudanças no meio educacional.

²3ª Versão do parecer - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (Atualizada em 18/09/19). disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file-acesso> em 02 de março de 2020.

Sem dúvidas, a CNE/ CP 02 2015, foi de suma importância enquanto conquista para o magistério. Isso é, um processo crescente de estudos e pesquisas com vistas à formação de professores no Brasil, buscando garantir a organicidade e sistematicidade no tocante à formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica.

Para Dourado:

Merece ser ressaltado que as deliberações da Conae cumpriram papel singular nesse processo ao destacar a articulação entre Sistema Nacional de Educação, as políticas e a valorização dos profissionais da educação, bem como ao reafirmar uma base comum nacional para a formação inicial e continuada cujos princípios devem ser considerados na formulação dos projetos institucionais de formação inicial e continuada – incluindo a licenciatura – [...]. (Dourado, 2015, p. 301)

Vale destacar que a formação dos professores da educação básica é alvo de inúmeros debates, visões, políticas e currículos. Para tanto, segundo Dourado (2015, p. 304), as nova “DCNs aprovadas pelo CP/CNE, em 09.06.15, e sancionadas pelo MEC, em 24.06.15, apresentam as seguintes considerações como aportes e concepções fundamentais para a melhoria da formação inicial e continuada e suas dinâmicas formativas.” O autor apresenta treze concepções fundamentais, dentre elas:

A consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica [...]. 2. A concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto de educação nacional [...]. 3. A igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura o pensamento, a arte e o saber [...] 4. As instituições educativas nas diferentes etapas cumprem um papel estratégico na formação requerida [...]. 5 A necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada [...]. 6. Os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial [...]. 7. A articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão [...]. 8. A docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico [...]. 9. O currículo como conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando [...]. 10. A realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica [...] 11. A educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto de direitos humanos [...]. 12. A importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional [...]. 13. O trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado. (DOURADO, 2015, p. 304-306)

Tais concepções apresentadas aqui de maneira sintética sinalizam, sem dúvida, inúmeros avanços nos marcos referenciais à formação inicial e permanente dos professores.

Uma vez assegurados tais critérios a nível nacional, torna-se mais eficaz o tema em questão, visto que a partir da definição de base comum nacional as referidas DCNs se voltam à formação encarrada como política, desde princípios e diretrizes curriculares mais orgânicas, as quias sao possibilidades e desafios na formação docente. Portanto:

[...] é fundamental que se considere que o egresso dos cursos de formação de professores deverá ter a oportunidade de reconhecer o conhecimento (conceitos, teorias, habilidades, procedimentos, valores) como base para a formação integral do estudante, uma vez que esta exige a capacidade para análise, síntese, comprovação, comparação, valoração, explicação, resolução de problemas, formulação de hipóteses, elaboração, execução e avaliação de projetos, entre outras, destinadas à organização e realização das atividades de aprendizagens [...]. (Brasil, 2013, p. 13)

Durante a graduação, as aprendizagens são fundamentais para corroborar com prática do professor, no entanto, é fundamental que a teoria esteja conectada com a prática, especialmente que acompanhe as constantes mudanças que acontecem na educação, em especial, que assegure um efetivo conhecimento sobre as tecnologias na educação, aonde:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (Nóvoa, 1991, p.13).

Para Nóvoa (1991) , É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas, “é esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas” (Nóvoa, 1991, p.18). Para Cunha: [...] o caminho para a transformação social na área da educação é duplo: contempla o específico da escola e envolve a prática social mais ampla, que se dá na participação política, em qualquer instância. (CUNHA, 1989, p.17).

Na citação acima, Cunha faz uma reflexão, muito simples, o mesmo afirma que o professor deve desempenhar vários papéis, não apenas o do ensino, mais realizar pesquisas e procurar entender o processo existentes entre a escola e a sociedade. Essa forma, o professor encontrará o caminho para sua prática educacional.

São muitas as possibilidades desde a evolução da questão da formação dos professores

na história do Brasil, como também muitos são os desafios. A começar pelo arcabouço teórico sobre o tema, isso é, os textos especializados mostram-se muito reduzidos no essencial e demasiadamente extensos no periférico.

Neste sentido, deve-se destacar a seguinte colocação:

A boniteza da prática se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético. Não há boniteza lugar para a negação da decência, nem de forma grosseira, nem farisaica. Não há lugar para puritanismo. Só há lugar para pureza. [...] Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever do nosso lutar no sentido que ela seja realmente respeitada (FREIRE, 1996, p.95 e 96).

Diante do exposto, o professor, precisa pensar sobre sua prática educativa, não apenas como mediador da aprendizagem, contudo de forma ética, buscar dentro do processo educacional, novos procedimentos metodológicos, que possibilite um aprendizado efetivo do educando.

Diante da abordagem feita, pode-se concluir que a contextualização histórica da formação dos professores, nós últimos séculos, expõe muitas mudanças introduzidas no processo formativo dos docentes. Na história do Brasil, as políticas evidenciam sucessivas mudanças, contudo ainda não se definiu um padrão sólido de formação para solucionar os problemas existentes na educação, sobretudo no tocante à qualidade de ensino e aprendizagem.

Trata-se, então, de eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como eixo de trabalho de desenvolvimento nacional e, em consequência, transportar para a mesma todos os recursos disponíveis. Assim, com esse trabalho pretende-se sugerir um caminho para resolver também o problema da qualidade da educação.

Conclui-se que a qualificação dos docentes em busca de melhores formações para atender cada vez mais a população faz com que a juventude procure cada vez mais as áreas da educação em busca de sua qualificação profissional, uma vez que são bem remunerados e aumenta o quadro de professores altamente qualificados e fortemente motivados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da abordagem feita, pode-se concluir que a contextualização histórica da formação dos professores, nós últimos séculos, expõe muitas mudanças introduzidas no processo formativo dos docentes. Na história do Brasil, as políticas evidenciam sucessivas mudanças, contudo ainda não se definiu um padrão sólido de formação para solucionar os

problemas existentes na educação, sobretudo no tocante à qualidade de ensino e aprendizagem.

Trata-se, então, de eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como eixo de trabalho de desenvolvimento nacional e, em consequência, transportar para a mesma todos os recursos disponíveis. Assim, com esse trabalho pretende-se sugerir um caminho para resolver também o problema da qualidade da educação.

As inovações tecnológicas, por exemplo, nos convidam a fazer reflexões e análises avaliativas sobre a educação que temos e a educação que pretendemos, levando em consideração os objetivos inscritos nos planos educacionais e desdobramentos inseridos nas propostas curriculares que tratam da universalização da educação, da sua qualidade e de estratégias pedagógicas de como desenvolvê-las, atendendo não só as necessidades do povo brasileiro, mas a diversidade dos distintos contextos.

No que diz respeito à formação dos professores, destacamos que esta é um elemento que poderá levar ao sucesso ou insucesso de uma qualidade de qualidade, uma vez que um professor sem uma formação consistente, mesmo que queira desempenhar bem sua função, terá muitas dificuldades. Portanto, podemos dizer que o ideal é que esse professor tenha uma formação que seja balizada entre a teoria e a prática.

Conclui-se que a qualificação dos docentes em busca de melhores formações para atender cada vez mais a população faz com que a juventude procure cada vez mais as áreas da educação em busca de sua qualificação profissional, uma vez que são bem remunerados e aumenta o quadro de professores altamente qualificados e fortemente motivados.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. **Os livros didáticos de Psicologia Educacional: pistas para análise da formação de professores (as)-(1920-1960).** *Temas em Psicologia*, 2007, 15.1: 69-84.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

DOURADO, L. F. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº 131, 299-324, abr.-jun., 2015.

NÓVOA, ANTÔNIO. **Formação de professores e profissão docente.** disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>-acesso em 22 Janeiro de 2020.
Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Disponível em:
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf-acesso em 03 de janeiro de 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40 jan./abr., 2009.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

FREIRE, **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16. ed. Paz e Terra, 1996.

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NO AMBIENTE ESCOLAR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Betânia de Oliveira Pereira Arruda¹

RESUMO

O presente artigo pretendeu estudar os desafios e perspectivas da inclusão de crianças autistas no ambiente escolar, a partir da perspectiva de uma pesquisa bibliográfica. Na contemporaneidade, se percebe que este tema é muito discutido por professores e pais. A escola é umas das instituições onde as crianças passam certa parte do tempo. Normalmente, elas ficam na instituição entre quatro a cinco horas e quando a escola é integral esse período duplica. Por isso, a escola é um espaço social, no qual deve ser trabalhado o respeito mútuo, a reciprocidade, o altruísmo e com certeza a inclusão de todos os alunos em todas as atividades realizadas na sala e fora dela. No entanto, nota-se que apesar de ser um tema bem atual muitos pais e profissionais ainda não conseguem entender e incluir as pessoas com a síndrome de forma que elas possam ser integradas totalmente no ambiente onde está. Concluímos os autistas possuem muita dificuldade de aprendizagem e de interação, por isso é fundamental que eles sejam acompanhados por equipes interdisciplinares que ajudem no desenvolvimento efetivo tanto social quanto afetivo e que para que isso ocorra é necessário que a equipe pedagógica da instituição que ele estuda reconheça essa necessidade.

Palavras chave: Autista, Escola. Desafios. Perspectivas.

ABSTRACT

The present article intended to study the challenges and perspectives of the inclusion of autistic children in the school environment, from the perspective of a bibliographic research. Nowadays, it is clear that this topic is widely discussed by teachers and parents. The school is one of the institutions where children spend a certain amount of time. Usually, they stay at the institution between four and five hours and when the school is full, this period doubles. Therefore, the school is a social space, in which mutual respect, reciprocity, altruism and certainly the inclusion of all students in all activities carried out in the classroom and outside it must be worked on. However, it is noted that despite being a very current topic, many parents and professionals still cannot understand and include people with the syndrome so that they can be fully integrated into the environment where they are. We conclude that autistic people have a lot of learning and interaction difficulties, so it is essential that they are accompanied by interdisciplinary teams that help in the effective social and affective development and that for this to happen it is necessary that the pedagogical team of the institution he studies recognizes that need.

Keywords: Autistic, School. Challenges. Perspectives

¹ Licenciada em Pedagogia – UEPB , Pós- Graduada Em Psicopedagogia – Faculdade Evangélica Cristo Rei, Mestranda Em Ciência Da Educação – CECAP e-mail:betaniaarruda48@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretendeu estudar os desafios e perspectivas da inclusão de crianças autistas no ambiente escolar, a partir da perspectiva de uma pesquisa bibliográfica. Nosso objetivo maior é mostrar como acontece o processo de inclusão, como a família deve agir e como a escola pode trabalhar para incluir os alunos com a síndrome do Transtorno do Aspecto Autista (TEA).

A escola é umas das instituições onde as crianças passam certa parte do tempo. Normalmente, elas ficam na instituição entre quatro a cinco horas e quando a escola é integral esse período duplica. Por isso, a escola é um espaço social, no qual deve ser trabalhado o respeito mútuo, a reciprocidade, o altruísmo e com certeza a inclusão de todos os alunos em todas as atividades realizadas na sala e fora dela (ELIAS, 2005)

Sendo assim, esse espaço deve ser organizado com muito cuidado e seus profissionais devem passar por formações nas quais aprendam a importância de propostas pedagógicas que tenham como objetivo integrar e incluir os alunos com dificuldades de aprendizagens, com transtornos e deficiências (PEREIRA, 2016).

O ambiente escolar deve sempre ser visto como um espaço social de interações e aprendizagens, por isso os mediadores e facilitadores do conhecimento são fundamentais para que a inclusão aconteça. A família é sem dúvida alguma a base e o alicerce da maior parte do aprendizado. Por isso é imprescindível que ambas as instituições trabalhem juntas para que todo o processo seja facilitado e menos complicado.

O estudo justifica-se pelo fato de nos últimos anos aumentaram os números de pessoas com autismo nas instituições escolares. Por isso, percebeu-se a necessidade de buscar informações sobre o tema e compartilhá-la com a intenção de fazer com que esse conhecimento chegue para as pessoas que se sentem preocupadas por não saber o que fazer para incluir o autista nas atividades cotidianas.

Para a elaboração do trabalho segundo os objetivos, o delineamento metodológico teve como suporte a utilização de uma pesquisa bibliográfica, diversificada sobre o assunto. Nossa metodologia consiste em uma análise bibliográfica de referenciais teóricos que cuja função é abordar e pesquisar a inclusão das pessoas com autismo. Nossa metodologia para a pesquisa seria realizada através de pesquisas de campo e coleta de dados realizados na instituição onde seria aplicada a pesquisa.

Sendo assim indagamos o que podemos fazer quanto sociedade para que a pessoa com autismo tenha seus direitos garantidos e como a garantia desses direitos chega até a pessoa autista.

Nosso objetivo geral consiste em descobrir o que as pessoas podem fazer para que os autistas sejam aceitos e inclusos na sociedade e como esse processo deve acontecer. Assim pressupomos que temos que compreender a função dos pais e da escola e entender que o processo de inclusão é lento, mas que deve ser aos poucos realizado tanto em casa quanto na escola e que a instituição escolar tem como dever por ser detentora de um conhecimento maior deve orientar aos pais de que forma eles podem agir para buscar a garantia dos seus direitos e dos direitos dos seus filhos.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Conhecendo a educação especial

A educação inclusiva é um tema bem relevante para ser discutido na sociedade atual. Mendes (2001) diz que no século XVI, médicos e pedagogos passaram a dedicar mais atenção para a educação de crianças que, muitas vezes, eram excluídas da sociedade por apresentarem características de aprendizagem diferentes entre elas.

Deste modo:

Por educação especial, modalidade da educação escolar entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais e especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL- MEC/SEESP, 2001, p. 1)

Aos poucos as instituições estão se adaptando as mudanças, as quais estão nos documentos oficiais para que os direitos dos educandos com necessidades especiais sejam garantidos. Uma dessas etapas para o desenvolvimento é a inserção dos alunos com necessidades especiais é a adaptação dos projetos políticos pedagógicos, documento norteador das ações das escolas.

O autismo vem sendo muito discutido por pais, especialistas e professores. O autismo será discutido e analisado como uma condição de uma pessoa que apresenta características

diferentes e distintas. Sobre a importância de estudar o autismo, Elias (2005, p. 40) acrescenta:

No curso dos últimos anos, podemos identificar uma proliferação de trabalhos de pesquisa voltados à questão do autismo. Não se trata somente de estudar um transtorno, mas uma contemplação do desconhecido, que inspira fascínio, instiga à curiosidade e seduz, por provocar um movimento em direção a algo que desafia o conhecimento, mas que aos poucos vem se mostrando ao mundo científico. É um tema fascinante dentro da Psiquiatria Infantil, por seu diagnóstico apresentar grandes dificuldades, sendo passível de várias discussões. Engloba, dentro dos atuais conceitos, uma gama bastante variada de doenças com diferentes quadros clínicos e matizes de gravidade que tem como fator comum o sintoma autístico.

Nos últimos anos os estudos sobre o autismo foram aumentando e muitos mitos aos poucos foram sendo desmistificados. A ciência tem aos poucos realizado muitos estudos acerca do autismo, a fim de compreender seus comportamentos hábitos e características. No entanto, ainda há muito a ser estudado para que eles sejam de fato aceitos e incluídos na sociedade (PEREIRA, 2006).

Kanner (1996) iniciou em 1993 estudos científicos sobre o autismo, logo depois de seus estudos realizados e dados analisados cientificamente, um pedopsiquiatra da Universidade de Johns Hopkins, realizou estudos com 11 crianças uma síndrome desconhecida pela sociedade. Estas manifestavam frequentemente comportamentos estereotipados e ritualistas, além de dificuldades em vários graus no desenvolvimento da linguagem e coordenação motora, assim como um convívio social muito limitado muitas das vezes não gostavam de ter contatos com outras pessoas (PEREIRA, 2006).

Sendo assim:

Há um emergente consenso de que as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ser incluídas nos planos educativos feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio para uma escola inclusiva é o de desenvolver uma pedagogia capaz de educar com sucesso todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência e desvantagens severas (SALAMANCA, 1994, p.6)

Por agir diferente das outras pessoas, os autistas eram considerados estranhos e normalmente eram excluídos. Aos poucos essa realidade mudou, pois estudos trouxeram informação sobre a síndrome. Leo Kanner (1996) descreveu o termo Transtorno Autístico do Contacto Afetivo como um quadro que ele caracterizou por autismo extremo, obsessividade, estereotípias. Com seus estudos, Kanner (1996) ajudou a propagar informações sobre o autismo. Ele observou que as pessoas com autismo possuíam características semelhantes, que

apresentavam dificuldades na interação, desejos obsessivos de manter as coisas e objetos do mesmo jeito e dificuldade na interação por meio da linguagem.

Segundo Oliveira (2003, p. 23) “as crianças com autismo agem de forma imatura e é preciso anos de ensino com muita paciência para que aprendam a se comportarem de forma adequada para que assim desenvolvam aos poucos autonomia nas atividades simples do cotidiano, essas atitudes fazem com que a pessoa com autismo cresça sem depender totalmente dos cuidados de outras pessoas e assim conquistem a inclusão na família, na escola, no trabalho e em tantos outros lugares que frequentar”.

A falta de conhecimento nessa área fez com que muitas pessoas sofressem preconceito e tivessem seus direitos de inclusão violados. Para tanto, compreende-se que aos poucos foram conquistando muitos direitos e que um espaço escolar inclusivo é fundamental para fazer valer os direitos deles (PEREIRA, 2006).

Sabe-se que o autismo se trata de uma síndrome comportamental, caracterizando clinicamente por vários distúrbios, nomeadamente na socialização e comunicação, limitações em algumas atividades e interesses restritos e que por isso os pais e os professores devem dar uma atenção redobrada para que assim consigam aprender identificar os sinais e depois de identificado possam saber o que fazer para proporcionar acesso e inclusão em todos os locais assim como independência para em seu dia a dia. (LEVY, 2000).

Ainda sobre o autismo Ozonoff (2006, p. 4) acrescenta:

[...] o autismo começou a ser encarado como um espectro de perturbações, sendo que a perturbação autística passou a estar incluída no grupo das Perturbações Globais do Desenvolvimento, conjuntamente com perturbações com características centrais semelhantes.

O acesso á informação faz com que aos poucos as pessoas conheçam um pouco mais sobre as pessoas com autismo e assim possam aceita-las nas escolas da rede regular de ensino sem fazer distinção das outras. Cada criança tem seu desenvolvimento no que diz respeito à aprendizagem, por isso é fundamental que os pais prestem muita atenção no comportamento de seus filhos, visto que a síndrome pode ser percebida nos anos iniciais, no entanto para percebê-la é necessária muita atenção (Nunes, 2008).

O autismo também é conhecido como um transtorno muito complexo, que se desenvolve em vários graus, portanto não é fácil de tratar. De acordo com Oliveira (2009), “autos” significa “próprio” e “ismo” traduz um estado ou uma orientação, isto é, uma pessoa fechada, reclusa em si. Segundo o instituto Federal da Paraíba (IFPB, 2017, p. 3) o autismo é definido como:

Os Transtornos do Espectro Autista (TEA) decorrem de Perturbações do desenvolvimento neurológico, manifestadas geralmente a partir dos 3 anos de idade, período em que os neurônios responsáveis pela comunicação e pelas relações sociais não estabelecem as conexões tipicamente estabelecidas. É Denominado ESPECTRO por haver uma gama de condições que englobam desde níveis mais leves até níveis mais profundos de comprometimento nestas conexões, resultando em diversos tipos de autismos, que podem diferir bastante de pessoa para pessoa.

Muitos estudos foram e estão sendo realizados para comprovar algumas características dos autistas a fim de desmistificar muitos mitos e encontrar soluções que ajudem na inclusão dessas pessoas. A inclusão escolar, segundo Adiron (2010) é o mais novo paradigma educacional e defende a matrícula de todos os alunos na escola regular, preferencialmente na classe comum, inclusive para alunos que necessitem da Educação Especial (OLIVEIRA, 2009).

2.2 Inclusão escolar

De acordo com Nunes (2008), a escola tem um importante papel na educação do autista, por isso é necessário criar estratégias para que estas crianças consigam desenvolver suas capacidades de interagir com outras crianças. Para criar estratégias é necessário usar a criatividade na elaboração de propostas e materiais.

Para que a inclusão de fato ocorra, os pais devem ser incentivados a participarem dos encontros de formação, pois eles devem ser os mais interessados na inclusão efetiva de seu filho, pois só assim a inclusão de fato ocorrerá visto que os pais devem ser os maiores interessados na aprendizagem de seus filhos, é preciso que eles fiscalizem o que de fato a escola está fazendo para acompanhar o processo de inclusão e equidade das pessoas com autismo (ADIRON, 2010).

Por isso, acredita-se que a uma oficina de confecções de matérias para trabalhar com material concreto ajuda muito os pais assim como os professores, visto que o lúdico na educação é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo. Muitas crianças têm dificuldades na aprendizagem, portanto, o professor necessita criar novas metodologias para que os alunos desenvolvam suas habilidades com mais facilidade, além de apresentar conteúdos voltados ao interesse dos mesmos, para que o processo de aprendizagem ocorra com mais prazer.

Portanto:

Em relação à organização dos conteúdos, há necessidade de superar o caráter fragmentário das áreas, buscando uma integração no currículo que possibilite tornar os conhecimentos abordados mais significativos para os educandos e favorecer a participação ativa de alunos com habilidades, experiências de vida e interesses muito diferentes (BRASIL, 2013, p. 18).

A proposta a ser trabalhada foi elaborada com o objetivo de ser colocada em prática na escola da rede regular de ensino da Cidade de Pedro Régis, sendo esta a Escola Municipal de Ensino Fundamental Daura Ribeiro Da Silva instituição na qual leciono há muito tempo. Ao elaborar a proposta pensei na dificuldade que pais e equipe escolar enfrentam para trabalhar a inclusão de alunos diagnosticados autistas.

Nosso objetivo maior está em elaborar uma oficina com pais e professores da escola acima citada para que eles aprendam a trabalhar com materiais concretos, sendo estes também, materiais recicláveis. Como se sabem muitas escolas e principalmente muitas famílias são carentes de verbas para compras de matérias que possam ser trabalhados com crianças deficientes.

Nesta proposta de oficina deve ser aberto o espaço para pessoas interessadas em confeccionar materiais concretos, essas pessoas, aos poucos irão desenvolver habilidades, criatividade e conseqüentemente aos poucos aprenderão usar a imaginação na confecção de objetos úteis que possam usar para interagir com seus filhos.

É importante ressaltar o objetivo da oficina para os participantes e esclarecer que o material confeccionado será usado para uma maior interação e aprendizado deles com as crianças envolvidas na instituição em questão e que é de suma importância que aos pais aprendam confeccionar os próprios materiais para poder brincar em casa com seus filhos e desenvolver também estratégia que possam ajudar na hora em que a criança estiver agitada. Os pais devem ser orientados, pois muitas vezes estão perdidos sem saber como agir diante de algumas situações (ALMEIDA, 2004).

Os autistas envolvidos na pesquisa possuem cuidadores para acompanhá-los em suas atividades escolares. Normalmente eles acompanhem toda a aula com os demais alunos. Os pais vão levá-los até a escola, assim como vão buscá-los. Pais e professores mantem uma relação harmoniosa onde estão com frequência conversando a respeito do que melhor podem fazer para garantir acesso e permanência na escola.

CONCLUSÃO

Ainda não há como afirmar qual o número exato de autistas no Brasil, porém estima-se que mais de milhões de crianças ainda não foram diagnosticadas, pois a grande maioria delas não passam por diagnósticos antes dessa idade, muitas vezes a falta de conhecimento faz com que os pais desconheçam algumas características das pessoas com autismo e por isso uma grande maioria dos que possuem a síndrome não são diagnosticados.

Muitas pessoas ainda não sabem das características e definições das pessoas com autismo e, por isso, muitos diagnósticos são tardios. Outras vezes esses diagnósticos não chegam a existir fazendo com que não seja registrada grande parte das pessoas com a síndrome.

A falta de informação a respeito da síndrome pode fazer com que os autistas sofram muito e não sejam incluídos e aceitos no ambiente escolar. Por isso, ressaltamos a importância do conhecimento sobre o tema abordado, visto que o tratamento adequado desde o início, evita muitos constrangimentos, principalmente para as crianças, visto que aos poucos elas vão aprendendo a desenvolver suas habilidades cognitivas, afetivas e emocionais.

A realização da oficina é uma proposta que de fato deve ser pensada para ser colocada em prática por toda rede regular de ensino e que nesta oficina deveria ser confeccionada com matérias que atendessem as necessidades de outras deficiências, visto que na escola além dos autistas também tem alunos com outros diagnósticos.

Concluimos os autistas possuem muita dificuldade de aprendizagem e de interação, por isso é fundamental que eles sejam acompanhados por equipes interdisciplinares que ajudem no desenvolvimento efetivo tanto social quanto afetivo e que para que isso ocorra é necessário que a equipe pedagógica da instituição que ele estuda reconheça essa necessidade.

REFERÊNCIAS

ADIRON, Fábio. Educando na Diversidade. In: LICHT, Flavia Boni; SILVEIRA, Nubia (Orgs.). **Celebrando a Diversidade: Pessoas com Deficiência e Direito à Inclusão.** – São Paulo: Planeta Educação - um mundo de serviços para escola, 2010. p. 68 –74.

ALMEIDA, I. C. (2004). **Intervenção Precoce:** focada na criança ou centrada na família e na comunidade? In *Análise Psicológica*, 2004.

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-V**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL, **RESOLUÇÃO Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001.

_____. **Declaração de Salamanca**. Brasília, DF: UNESCO, 1994.

CAMARGOS Jr, Walter. et al. **Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º Milênio**. Brasília: Corde, 2002.

ANACHE, A. A. MACIEL; C. E. MACIEL. (Org.) **Educação Especial**. Campo Grande, MS – 2011.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 2005.

MENDES, E G. **A Radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, V. 1, n.33. Rio de Janeiro, 2001.

MOREIRA, D. A. **Pesquisa em Administração: Origens, usos e variantes do método fenomenológico**. Revista de Administração e Inovação, v. 1, n. 1, 2004.

MORENO, Cláudia; RAU, Maria José. **A Criança Diferente**. Lisboa: Ministério da Educação, 1987.

NUNES, Daniella Carla Santos. **O pedagogo na educação da criança autista**. Publicado em 07 de fevereiro de 2008.

NISKIER, A. **Administração Escolar**. Porto Alegre, RS: Tabajara, 1969.

OLIVEIRA, A.; SIGOLO R. Práticas educativas de pais de crianças com necessidades educacionais especiais. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial – Ciclo de Estudos sobre Deficiência Mental**. São Carlos: UFSCAR, 2003.

OZONOFF, Sally; ROGERS, Sally J.; HENDREN, Robert L. **Perturbações do espectro do autismo: Perspectivas da Investigação actual**. 1ª ed. Lisboa: Climepsi, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Diretoria de Currículos e Educação Integral. –Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS IMPORTANTES

Betânia de Oliveira Pereira Arruda¹

RESUMO

Este artigo teve por objetivo analisar o Letramento e a alfabetização voltados para a Educação Infantil, e foi desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica, apresentando uma abordagem sobre a alfabetização e letramento no contexto da educação infantil. Pouco se sabe de fato diferenciar as práticas que envolvem cada uma dessas concepções. Nesta direção, veremos que o docente pode realizar uma proposta de intervenção que tenha como objetivo propor a realização de trabalho com o letramento e a alfabetização de forma que o tema proposto seja significativo para os educando e para a comunidade escolar. Destacamos que ser uma pessoa alfabetizada não significa ser uma pessoa letrada. Como mostramos essas duas concepções exercem significados diferentes assim como os conceitos, pois uma ensina o código e a outra ensina a ler, escrever e descrever o mundo sob diferentes perspectivas. Conclui-se que para conseguir atingir objetivos no campo da alfabetização e letramento docente tem que realizar uma sequência de atividades que trabalhe a escrita, produção textual e apresentação oral para que os alunos possam apresentar a proposta trabalhada a fim de possibilitar interação, comunicação e criticidade nos alunos.

Palavras-Chave: Letramento. Alfabetização. Ensino. Aprendizagem. Infantil .

ABSTRACT

This article aimed to analyze Literacy and Literacy aimed at Early Childhood Education, and was developed from a bibliographic research, presenting an approach on literacy and literacy in the context of early childhood education. Little is actually known to differentiate the practices that involve each of these conceptions. In this sense, we will see that the teacher can carry out an intervention proposal that aims to propose the realization of work with literacy and literacy so that the proposed theme is significant for the students and the school community. We emphasize that being a literate person does not mean being a literate person. As we have shown, these two concepts have different meanings as well as the concepts, since one teaches the code and the other teaches to read, write and describe the world from different perspectives. We conclude that in order to achieve goals in the field of literacy and teaching literacy, it is necessary to carry out a sequence of activities that work on writing, textual production and oral presentation so that students can present the proposal worked in order to enable interaction, communication and criticality in students .

Keywords: Literacy. Literacy. Teaching. Learning. Childish.

¹¹ Licenciada Em Pedagogia – UEPB , Pós- Graduada em Psicopedagogia – Faculdade Evangélica Cristo Rei, Mestranda em Ciência da Educação – CECAP E-Mail:Betaniaarruda48@Gmail.Com

INTRODUÇÃO

O aluno alfabetizado reconhece o código alfabético, detém as relações grafônicas, ou seja, compreende que sons as letras representam, como também consegue entender palavras e textos simples, no entanto, na essência não, não distingue a leitura e a escrita na vida social.

Portanto:

Dessa forma, o processo de alfabetização deve está intrinsecamente ligada ao letramento, para que a criança quando alfabetizada, saiba interpretar o que ler, para que este procedimento desenvolva as práticas diárias do aluno e aluno em informações plausíveis que posso entender o mundo ao seu redor, dessa forma, transformar sua realidade para o bem coletivo. “a alfabetização e o letramento são processos que se mesclam e coexistem na experiência de leitura e escrita nas práticas sociais, apesar de serem conceitos distintos” (RIOS; LIBÂNIO 2009, p. 33).

Diante dos pressupostos acima, entende-se que a escola, precisa criar método de ensino para o alcance da aprendizagem, incentivando o aluno à leitura e a escrita, promovendo uma reflexão sobre ações para a cidadania, para que no convívio social, esses alunos compreendam suas ações como cidadãos.

Para isso é necessário que a instituição amplie seus conhecimentos sobre como criar diferentes contextos para alfabetizar e trabalhar ao mesmo tempo diferentes projetos que abordem alfabetização e letramento. Deste modo, “o ambiente físico das salas de aula e da escola como um todo também precisa ser redesenhado dentro dessa nova concepção mais ativa, mais centrada no aluno [...]” (MORAN, 2015, p. 19).

O número de alunos cresceu significativamente nos últimos anos e conseqüentemente o ensino precisou ser repensado. As informações estão chegando muito rápido e excesso de conteúdos muitas vezes atrapalha mais do que ajuda. Por isso é muito importante fazer com que os alunos aprendam a ler o mundo que o cerca.

Analisando os pressupostos acima, ver-se a importância deste estudo. O mesmo irá proporcionar discussões e reflexões a cerca de um tema especial, de grande importância para a educação brasileira. Essencialmente os resultados trará respaldo para que estudantes, professores e profissionais da educação possam contar com um material científico para seus estudos.

Diante das implicações, surge a seguinte indagação: qual a importância do letramento e alfabetização para a educação infantil?

Para tanto, este estudo tem como objetivo geral analisar o Letramento e a alfabetização voltados para a Educação Infantil; foi formulado partir de uma pesquisa bibliográfica,

apresentando uma abordagem sobre a alfabetização e letramento no contexto no contexto da educação infantil.

Para MORAN (2015), as metodologias devem seguir os objetivos esperados. Se quisermos alunos capazes de refletir sobre determinadas situações e problemas e mudar para mudar a realidade que está inserida, faz-se necessário que a escola adote novas metodologias, nas quais, os alunos possam envolver-se, e possam aceitar decisões e avaliar as implicações, com base em materiais científicos.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Principais características sobre o letramento

Ainda há muitas dúvidas quanto às principais características sobre o letramento. Muitos ainda confundem essas duas práticas e acabam pensando que são sinônimas. Na verdade, as duas práticas devem ser trabalhadas juntas na sala de aula para que o professor alcance um resultado melhor no desenvolvimento de muitas habilidades de seus alunos. No entanto, é necessário saber diferenciá-las para que se obtenha um melhor resultado (KLEIMAN, 2010).

Quando o professor ensina o código da língua ele está trabalhando no processo de alfabetização, logo ele está ensinando a escrever e a ler. A cerca do processo de letramento e alfabetização (Rojó e Moura, 2012, p.129) destacam que:

Simplificadamente, podemos dizer que *alfabetismo* relaciona-se mais as capacidades individuais (codificar, decodificar, compreender, interpretar, replicar, intertextualizar etc.), ao passo que o letramento está ligado ao contexto social, sendo situado o presente em múltiplas práticas.

Nesta direção, ressalta-se que é fundamental que o docente aprenda a identificar as principais diferenças entre essas duas práticas para que sempre que houver oportunidade seja realizado projetos e intervenções a respeito de diferentes conteúdos sociais importantes para o meio social que vive ou para a sociedade em geral (LOPES, 2010).

É importante destacar que assim como o processo de leitura e escrita o processo de aprendizagem na esfera social deve ser desenvolvido na sala de aula. Kleiman (2010) menciona que o letramento escolar deve ser pensado e trabalhado de forma contínua, através de estratégias que os façam praticar a leitura, a escrita, assim como estratégias que procurem

aumentar o vocabulário, a compreensão textual, o desenvolvimento oral e a ampliação da leitura. Acrescenta também que o aluno irá levar as aprendizagens adquiridas para todos os contextos que ele vive, visto que ele é um ser social que não fica apenas no ambiente escolar.

A respeito da importância da alfabetização e do letramento Rangel e Rojo (2010, p. 26) acrescentam:

Numa sociedade urbana moderna, as práticas diversificadas de letramento são legião. Podemos dizer que tudo que se faz na cidade envolve hoje, de uma ou de outra maneira, a escrita, sejamos alfabetizados ou não. Logo, é possível participar de atividades de práticas letradas sendo analfabeto: analfabetos tomam ônibus, olham os jornais afixados em bancas e retiram dinheiro com o cartão magnético. No entanto, para participar de práticas letradas de certas esferas valorizadas, como a escolar, a da informação jornalística impressa, a literária, a burocrática, é necessário não somente ser alfabetizado como também ter desenvolvido níveis mais avançados de alfabetismo.

Percebe-se que para acompanhar o crescente ritmo da industrialização e das diversas mídias digitais é preciso que as pessoas ofereçam muito mais do que saber ler e escrever, pois o mercado de trabalho exige outras competências e habilidades que estão ligadas à capacidade de interpretar e agir diante de situações que requerem domínio de conhecimento de mundo e de letramento (COPPI, 2016).

A escola deve ser um dos espaços que garantam o desenvolvimento de projetos escolares para que as crianças e os jovens tenham contato com a teoria e que através das práticas possam aprender valorizar seu conhecimento e reconheçam que pode ser uma pessoa crítica-reflexiva no ambiente onde está. A respeito da importância desse tema Kleiman (2005, p.34) ressalta que:

Entre as questões relativas à contextualização que merecem ser levadas em conta nos programas e currículos para o ensino da escrita, podemos citar, em primeiro lugar, a necessidade de adequação dos métodos às características da situação, incluindo aí as características do aprendiz participante da situação.

Vale acrescentar que para poder agir em sociedade as crianças e os jovens devem ser incentivados para que aos poucos tomem gosto pela democracia e pela participação social. No entanto, é preciso o reconhecimento de que as práticas de letramento assim como a alfabetização acontecem aos poucos através de pequenas propostas pedagógicas (Coppi, 2016).

Essas propostas precisam ser elaboradas por professores mediadores que reconheçam o poder da participação social. Lopes (2010, p. 116) acrescenta que:

A noção de práticas de letramento, na verdade, diz respeito à maneira culturalmente adotada por um grupo social para fazer uso da língua escrita. O comportamento adotado mediante esses usos é que vai revelar as concepções,

valores e crenças constituídas em uma cultura, frente a escrita e, assim, os sentidos que faz esse recurso comunicativo num dado contexto.

É preciso também que o docente entenda que existem diferentes realidades na educação brasileira e que um único método ou uma única prática podem não funcionar para toda a turma. Por isso deve-se pensar em diferentes estratégias e planejamentos a partir da realidade que ele conhece. A escola é de fato o lugar onde o processo do letramento acontece, por isso toda prática deve ser bem pensada. Lopes (2010, p. 117) sobre isso revela que:

[...] A escola é responsável pela alfabetização – aprendizagem das habilidades básicas de leitura e escrita e pelo letramento- desenvolvimento das habilidades, conhecimentos e atitudes necessários ao uso efetivo da leitura e da escrita nas diversas práticas sociais que envolvem a língua escrita.

Dessa forma acreditamos que não há como a escola incluir seus alunos se não parar para avaliar primeiro o que realmente faz sentido para aqueles que fazem parte de sua rede de ensino. O que o professor deve ser ousado e acreditar de fato que pode fazer a diferença (LOPES, 2010).

Os Projetos de letramento devem ter como meta transformar os pensamentos dos envolvidos. Kleiman, Cenicerós e Tinoco (2005, p. 77) dizem que em todas as práticas de leitura e de escrita o envolvimento dos participantes visa a uma mudança de estado das coisas. Assim percebemos quanto é valioso o poder de ascensão e empoderamento que uma pessoa adquire quando percebe que aos poucos pode aprender a interagir com o mundo de maneira diferente. “os projetos de letramento têm como referências as práticas sociais, ou seja, não é a escola nem o docente sozinho que determina quais as atividades devem ser realizadas, mas o contexto social e a necessidade dos sujeitos”.(COPPI, 2016, p.34).

Por isso todas as práticas serão avaliadas como sendo únicas para aquele momento. Os sujeitos envolvidos devem ser ensinados a doar o melhor de si para que o resultado final seja satisfatório tanto para a escola, quanto para os alunos (Soares,1998).

2.2 A relevância dos temas propostos para trabalhar o letramento em sala de aula

Neste caso, na hora de escolher um tema para trabalhar o docente deve parar para avaliar a importância e a relevância do que está propondo. Kleiman, Cenicerós e Tinoco (2005, p. 77) afirmam que em todas as práticas de leitura e de escrita o envolvimento dos participantes visa a uma mudança de estado das coisas. Deste modo:

Não podemos negar que a prática de ensino corresponde à prática específica de leitura e escrita: Os alunos leem textos “cartilhados”, vinculados aos fonemas ou as sílabas que estão estudando, textos que só são lidos/ escritos na escola para cumprir as funções sociais às quais se destinam aprendizagem da leitura e da escrita (SOARES, 1998, p. 23).

Os procedimentos pedagógicos de leitura e escrita, deve se sobressair, não deve servir apenas para se cumprir as tarefas propostas dos planos de aula, as atividades necessitam apresentar aprendizados significados para a vida dos educandos, pois os mesmos estão inseridos numa sociedade injusta, a qual deve ser avaliada.

Os projetos escolares são muito significativos e importantes para os alunos, pois mostram a dimensão do que o professor deseja trabalhar. Sobre a importância de projetos escolares e sua relevância para o desenvolvimento da construção da aprendizagem dos sujeitos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) versa sobre os temas Transversais:

A organização dos conteúdos em torno de projetos, como forma de desenvolver atividades de ensino e aprendizagem, favorece a compreensão da multiplicidade de aspectos que compõem a realidade, uma vez que permite a articulação de contribuições de diversos campos de conhecimento. Esse tipo de organização permite que se dê relevância às questões dos Temas Transversais, pois os projetos podem se desenvolver em torno deles e serem direcionados para metas objetivas, com a produção de algo que sirva como instrumento de intervenção nas situações reais (como um jornal, por exemplo). Professores e alunos compartilham os objetivos do trabalho e os conteúdos são organizados em torno de uma ou mais questões. Uma vez definido o aspecto específico de um tema, os alunos têm a possibilidade de usar o que já sabem sobre o assunto; buscar novas informações e utilizar os conhecimentos e os recursos oferecidos pelas diversas áreas para dar um sentido amplo à questão. (BRASIL, 1998, p. 41)

Sabe-se que os temas trabalhados na escola que podem ser direcionados tanto para a alfabetização quanto para o letramento são temas considerados transversais e interdisciplinares, ou seja, podem ser trabalhados em todas as disciplinas, assim queira o docente (Brasil, 1998).

Dessa forma:

Ao lado do conhecimento de fatos e situações marcantes da realidade brasileira, de informações e práticas que lhe possibilitem participar ativa e construtivamente dessa sociedade, os objetivos do ensino fundamental apontam a necessidade de que os alunos se tornem capazes de eleger critérios de ação pautados na justiça, detectando e rejeitando a injustiça quando ela se fizer presente, assim como criar formas não violentas de atuação nas diferentes situações da vida. Tomando essa ideia central como meta, cada um dos temas traz objetivos específicos que os norteiam (BRASIL, 1998. P. 35)

Como podemos perceber os temas transversais podem ser trabalhados a vontade pelos professores e sem nenhum problema. Sendo assim, é permitido fazer diferentes usos de diferentes temas, desde que o objetivo seja mudar e transformar a realidade dos seres envolvidos. Diante do exposto sobre as diferenças de letramento e alfabetização esperamos

que com paciência e dedicação que os docentes realizem-se atividades diferentes com suas turmas e que ao longo do ano letivo desenvolvam projetos e propostas de letramento que sejam voltadas para a alfabetização contínua de seus educandos. Sendo assim, afirma-se que os temas transversais podem ser indagados com a turma como forma de socialização em um desenvolvimento contínuo onde o professor teria como objetivos desenvolver projetos pedagógicos que exponham a aprendizagens significativas (COPPI, 2016).

Portanto, percebemos que tudo que os alunos aprendem na escola eles levam para a vida, pois a escola é um lugar de aprendizagens mútuas onde se constroem conhecimentos relevantes que devem ser continuados pela família. Podemos afirmar também que tudo que se aprende em casa é levado para a escola visto que o conhecimento de mundo é imprescindível para o desenvolvimento das habilidades dos educandos e por isso o conhecimento formal e informal deve caminhar junto para que a alfabetização e o letramento façam parte da vida do ser que está desenvolvendo suas habilidades (LOPES, 2010).

Desta forma, percebemos que é de fundamental importância que as duas instituições estejam unidas para que a criança aprenda com qualidade e perceba que as pessoas que convivem com ela são unidas em um mesmo objetivo. Para que a aprendizagem aconteça é preciso que seja desenvolvida estratégias de ensino, que deve ser tanto lúdico quanto tradicional, pois os dois ensinamentos se completam e o letramento e a alfabetização ocorrem aos poucos, desde que cada processo seja respeitado e realizado como com dedicação e conhecimento (KLEIMAN, 2005).

CONCLUSÃO

O presente trabalho objetivou apresentar algumas concepções das diferenças entre letramento e alfabetização e sua importância para os docentes que desejam diferenciá-las em suas aulas e realizar projetos e propostas diferentes em sala de aula. Foi observado que o uso da leitura e da escrita é essencial para que aos poucos o indivíduo interfira de maneira positiva no meio onde está inserido.

Percebe-se o quanto é importante o interesse do professor em levar algo diferente para seus educandos e como pode ser relevante para seus alunos aprender conteúdos e métodos diferentes. Ressalta-se que a escola deve estar conectada à família através de conversas, pois as duas fazem parte da vida dos seres que desejam mudar. A escola é a extensão da família e as duas unidas realizam um trabalho mais gratificante.

É válido destacar que ser uma pessoa alfabetizada não significa ser uma pessoa letrada. Como mostramos essas duas concepções exercem significados diferentes assim como os conceitos, pois uma ensina o código e a outra ensina a ler, escrever e descrever o mundo sobre diferentes perspectivas. Por isso, deve haver por parte dos profissionais da educação propostas de intervenção que diferencie letramento de alfabetização.

Notou-se também a importância dos projetos escolares para as instituições que desejam fazer algo diferente para seus alunos. É a partir do incentivo da equipe pedagógica e dos docentes que os jovens iniciam o descobrimento de novas oportunidades. Portanto, sugere-se que se trabalhem algumas propostas de atividades que podem ser usadas pelo docente para despertar nos alunos a leitura, a escrita e o desenvolvimento de outras habilidades que serão usadas por eles para a vida acadêmica assim como para o seu dia a dia.

Conclui-se que para conseguir atingir objetivos no campo da alfabetização e letramento docente tem que realizar uma sequência de atividades que trabalhe a escrita, produção textual e apresentação oral para que os alunos possam apresentar a proposta trabalhada a fim de possibilitar interação, comunicação e criticidade nos alunos.

REFERÊNCIAS

BERBERIAN, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. **Psicogênese das linguagens oral e escrita: Letramento e inclusão.** Curitiba-PR: ISDE, BRASIL, 2009.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COPPI, Danielle dos Santos Mendes. **Projeto de letramento: Uma concepção social da escrita aplicada ao ensino de língua portuguesa.** Guarabira: UEPB, 2016.

COSTA VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CRAVALHO, Maria Angélica Freire de Carvalho; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs). **Práticas de leitura e escrita.** Brasília: Ministério da educação, 2006, p. 18-23.

KLEMAN, Ângela B. **Os significados do letramento:** uma perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado das letras, 1995.

KLEMAN, Ângela B; CENICEROS, Rosane Cunha; TINOCO, Glícia Azevedo. Projeto de letramento no ensino médio. In: **Múltiplas linguagens para o ensino médio.** São Paulo, Parábola 2013, p. 69-83.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, Cefiel-Unicampi: MEC, 2005.

LOPES, Iveuta de Abreu. Os comandos para o letramento em uma sala de primeira série do ensino fundamental. In: **Reflexões Linguísticas e literárias aplicadas ao ensino.** Teresina: EDUFPI, 2010, p. 107-130).

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Multiletramentos na escola.** São Paulo, Parábola editorial, 2012.

RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Língua portuguesa:** ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento:** Um tema em três gêneros. 3.ed.- Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012.

RIOS, Zoé; LIBÂNIO, Márcia. Da escola para casa: alfabetização. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

FERNANDES, Maria. Os segredos da alfabetização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TRANSDISCIPLINARIDADE: OS DESAFIOS NA PRÁTICA E AS SUPERAÇÕES NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

Carollyne Shanazzy Gomes Bezerra Reinaldo¹

RESUMO

O artigo teve como objetivo descrever sobre as possibilidades do processo ensino aprendizagem através da transdisciplinaridade no Ensino Fundamental I em uma escola Estadual integral na cidade de Currais Novos/RN. Para alcance da perspectiva pedagógica o mesmo desenvolveu sua metodologia em uma pesquisa qualitativa, tendo como meios o aprofundamento bibliográfico, com base teórica em autores que discorreram sobre a temática. A educação no Brasil em sua origem não havia articulação entre as disciplinas. Contudo, com as mudanças ocorridas e evolução do ensino, na prática pedagógica surge as possibilidades do ensino interdisciplinar, multidisciplinar e finalmente transdisciplinar. Estas possibilidades geraram desafios, debates e reflexões a respeito da metodologia no cotidiano escolar. Conclui-se que as correlações das diversas abordagens, tanto no que se refere aos conteúdos, como as vivências do cotidiano e a cultura local, tornam-se uma construção científica para a aprendizagem, de modo a conduzir o aluno a uma reflexão, ordenando eu pensamento e conhecimentos evidenciados durante as atividades.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade. Prática. Processo. Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

The article aimed to describe the possibilities of the teaching-learning process through transdisciplinarity in Elementary School I at a full State school in the city of Currais Novos / RN. To reach the pedagogical perspective, he developed his methodology in a qualitative research, with the means of bibliographic deepening, based on the theoretical basis of authors who discussed the theme. Education in Brazil at its origin had no articulation between the disciplines. However, with the changes that have taken place and the evolution of teaching, in pedagogical practice the possibilities of interdisciplinary, multidisciplinary and finally transdisciplinary teaching arise. These possibilities generated challenges, debates and reflections about the methodology in the school routine. It is concluded that the correlations of the different approaches, both with regard to the contents, as the daily experiences and the local culture, become a scientific construction for learning, in order to lead the student to a reflection, ordering me thinking and knowledge evidenced during the activities.

Keywords: Transdisciplinarity. Practice. Process. Teaching. Learning

¹Licenciatura em Pedagogia- UVA(Universidade Vale do Acaraú-CE)- Licenciatura em Geografia- UFRN(Universidade Federal do Rio Grande do Norte) - Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica (FIT) Faculdade Integrada de Patos E-mail :carollyneshanazzy@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

A educação em sua evolução tem buscado meios de superar os seus desafios diários, de modo que possa promover o processo ensino aprendizagem de forma mais efetiva. Dessa forma:

A educação é o processo para o qual convergem inúmeras variáveis, inclusive a motivação de cada um de nós, somada à crença de que somos agentes de mudança, de que a educação é também um ato político, do qual somos co-participantes em busca do exercício da cidadania plena de todos os nossos alunos. (Carvalho, 2004, p.157)

Diante da afirmativa de Carvalho, acredito que através da educação pode-se alcançar Objetivos, sendo ela motivadora. Partindo do pressuposto de que somos seres com atitudes, busca-se-á dessa forma, o aprendizado, e através dele procurar exercer a cidadania de forma efetiva e construir uma nova realidade. A educação em sua evolução tem buscado meios de superar os seus desafios diários, de modo que possa promover o processo ensino aprendizagem de forma mais efetiva.

Dessa forma:

[...] a educação é o processo para o qual convergem inúmeras variáveis, inclusive a motivação de cada um de nós, somada à crença de que somos agentes de mudança, de que a educação é também um ato político, do qual somos co-participantes em busca do exercício da cidadania plena de todos os nossos alunos. Carvalho (2004, p.157).

Estas, por sua vez, são motivadores em potenciais de mudanças, aonde as transformações sociais, econômicas, legislativas, afetivas, bem como outros, envolvem os alunos em um crescimento coletivo e ao mesmo tempo de evolução individual.

Pode ainda considerar que são fatores predominantes da necessidade de adaptações e renovação na educação de pontos que inferem diretamente no processo ensino aprendizagem.

Nesta visão, faz-se necessário, que a educação encontre sua abrangência, contudo, questiona-se: é possível aos professores do Ensino Fundamental I encontrar na disciplinaridade melhores resultados na prática pedagógica que potencialize o processo de ensino e aprendizagem?

Para uma discussão efetiva deste artigo, busca-se alcançar o seguinte objetivo geral: objetivo descrever sobre as possibilidades do processo ensino aprendizagem através da transdisciplinaridade no Ensino Fundamental I em uma escola Estadual integral na cidade de Currais Novos/RN. Esta abordagem tem sua importância como meio de promoção reflexiva para educadores que ainda resistem no ambiente educacional individualmente, sem

envolvimento de um trabalho em equipe, onde ainda constrói muros e atua isoladamente com sua disciplina.

Para tanto, o desenvolvimento deu-se por meio de discussões teórica, como meio metodológico sustentado na pesquisa bibliográfica, do qual enfatizou-se a disciplinaridade tendo como base teóricos e artigos que abordam sobre a temática. Ainda pode-se classificar como uma pesquisa descritiva do qual tem em sua abordagem descrição da prática transdisciplinar de uma escola Estadual integral na cidade de Currais Novos/RN.

2 REFERENCIAL TEORICO

2.1 Conceito de transdisciplinaridade

Para (Theofilo, 2000) "a transdisciplinaridade como uma forma de ser, saber e abordar, atravessando as fronteiras epistemológicas de cada ciência, praticando o diálogo dos saberes sem perder de vista a diversidade e a preservação da vida no planeta, construindo um texto contextualizado e personalizado de leitura de fenômenos".

Portanto, a “interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa” (JAPIASSU, 1976, p. 74 apud OLIVEIRA e SANTOS, 2017, p.74). Se por muito tempo a educação se deu por disciplinas isoladas, onde cada professor elaborava sua aula, seguindo seu cronograma sem relacionar-se com as demais, ao surgir a interdisciplinaridade oportunizou uma visão mais ampla sobre o papel pedagógico do professor frente a articulação com outras disciplinas lecionadas por profissionais de outra área.

No entanto, por tempo perpetuou a disciplina isolada, onde educadores permaneciam focados na metodologia única de sua ciência, limitado à sua fronteira de conteúdos. Iniciando em seguida os passos dos primeiros desafios, a abertura dos professores dialogarem para interdisciplinaridade, de modo a superar a atividade mecânica e reprodutiva a algo mais complexo, porém, que permitisse uma ação mais ampla em diversos contextos. Assim, conclui-se que:

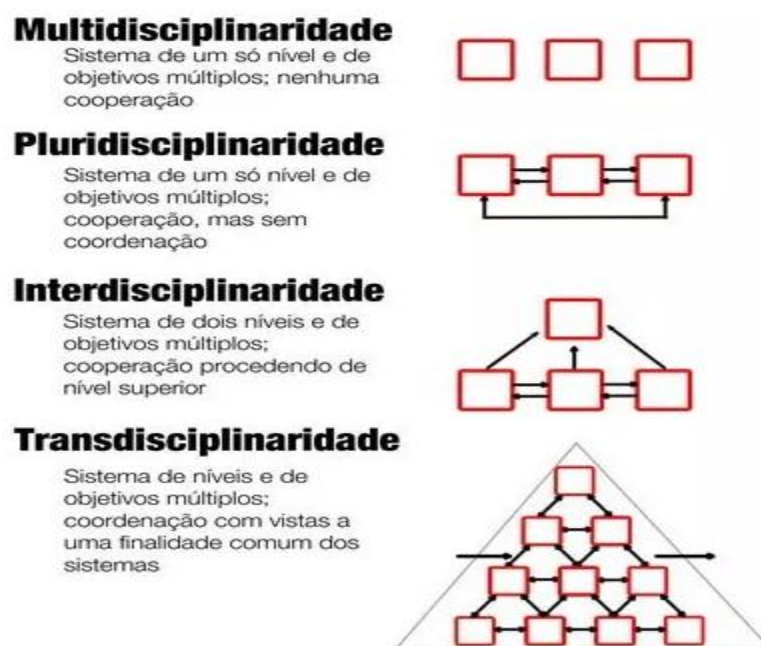
[...] a interdisciplinaridade é uma visão global dos fenômenos, dos fatos, em suas diferenças interfaces. Não é só um modo de conhecer, mas também um modo de agir

consciente, disciplinado, que se desenvolve numa relação de intersubjetividade entre as pessoas e numa relação dialética entre elas e o mundo. É uma compreensão do mundo conquistada através de conhecimentos interdependentes, dentro um projeto consciente de descobertas, as quais sempre se abrem a novos questionamentos, a novas descobertas e a “reais transformações emancipatórias” (FERREIRA, p. 33 apud ALVINO, 2016, p. 4).

Faz-se assim uma compreensão de que esta antes de sua prática passa por uma permissão de atitude do profissional, sua relação com o meio em que atua, desde ambiental, domínio de conteúdo e principalmente para com os colegas de outras áreas. Com esta aplicação, abre novas possibilidades para a transdisciplinaridade, aonde pode no ambiente educacional interagir com o maior número de disciplinas, mas, ao mesmo tempo, respeitar a individualidade de cada uma delas. Assim, seu conceito define-se da seguinte forma:

Etimologicamente, trans é o que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de todas as disciplinas, remetendo também à ideia de transcendência. O senso comum intui que todas essas inter-relações ocorrem no mundo e na vida (CENTRANS, 2002, p. 10)

Figura 1: Compreensão da disciplinaridade em sua ampla funcionalidade segundo o modelo de Jantsch:



Fonte: <http://wazushi.com.br/2016/02/voce-sabe-o-que-e-um-profissional-ou-equipe-transdisciplinar/>

Ainda considerando os aspectos influentes da Unesco, no relatório que Jacques Delors elaborou sobre a Educação para o Século XXI, definiu-se os quatro pilares da Educação, como aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. Por sua

vez, além dos dois pilares adicionados, aprender a participar e aprender a antecipar, influenciando diretamente no conceito e prática da transdisciplinaridade. Nesta visão construiu-se os elementos norteadores:

A transdisciplinaridade será uma expressão robusta e consistente na medida em que desenvolva continuamente a reflexão teórica, crie pontes entre a teoria e a prática, implemente-as nos mais diversos campos e as avalie, pois só assim poderá corrigir continuamente sua direção e seus parâmetros, enriquecendo-se e encurtando os caminhos para a resolução de problemas que digam respeito à sustentabilidade da sociedade e do ser humano. Assim, apoiada na pesquisa, pura e aplicada, a transdisciplinaridade fomentará um diálogo constante entre a teoria e a prática. Além disso, é fundamental que os diversos núcleos de pesquisa e aplicação transdisciplinar no Brasil e no exterior mantenham uma troca constante de informação, compartilhando suas pesquisas e seus resultados, a fim de que seus olhares sejam mutuamente corrigidos e ampliados, otimizando o processo da Evolução Transdisciplinar na Educação (CETRANS, 2002, p.12)

Por outro lado, Fazenda (2002) cita que a aplicação do método interdisciplinar permite ao aluno tanto a aquisição de conhecimento teórico e prático para a solução de situação-problema, mediante as várias áreas da educação, como também a solução de questões de cunho intelectual. Assim, o método interdisciplinar contribui para a maior assimilação dos conteúdos por parte dos estudantes.

2.2 Currículo e transdisciplinaridade

Silva, 1999 Na busca de uma solução propõe sobre o abandono do currículo padrão, pré-definido utilizado recentemente, para a adoção do "currículo da sala de aula". Este, construído no trabalho diário do professor e do seu relacionamento com o meio na busca pela compreensão multifacetada da realidade vivenciada do aluno.

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 (VEIGA, 2002, p.7).

Nesta abrangência total, a capacidade do homem vai muito além, necessitando apenas do papel inicial e preciso para partilhar com a sociedade. Castells (1999 apud Lima Junior 2014 p. 24) afirma que “enxerga a sociedade atual como uma ‘sociedade em rede’, na qual as estruturas, funções e processos dominantes estão organizados em torno de redes”. Ou seja, as redes se mantêm unidas e estas geram resultados através da difusão da lógica destas redes, assim, a educação pode ser gerida nesta rede de disciplinas.

[...] uma nova transdisciplinaridade com um paradigma que permita ao mesmo tempo, a distinção, separação, ou mesmo a oposição, isto é, a disjunção desses domínios científicos mas que possa fazê-los comunicar sem operar a redução'. (MORIN apud WEIL, 1993, p.33)

A UNESCO, através do Congresso Ciência e Tradição: Perspectivas Transdisciplinares para o século XX, elaborou através da Declaração de Veneza documentos com pontos norteadores e fundamentais para a prática da transdisciplinaridade. Já no Congresso realizado em Portugal no ano de 1994 alguns pontos foram definidos sobre o termo transdisciplinaridade na carta da Transdisciplinaridade:

Artigo 3: A transdisciplinaridade é complementar à aproximação disciplinar; faz emergir da confrontação das disciplinas dados novos que as articulam entre si, oferece-nos uma visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias disciplinas, mas, a abertura de todas elas aquilo que as atravessa e as ultrapassa (CETRANS, 2002, p. 5)

Faz-se preciso dizer que apesar de ter sido citada por Piaget em 1970, este meio de trabalho pedagógico foi se construindo e firmando-se ao longo das décadas para melhor se constituir em especificidade de sua proposta inicial, até hoje muitas escolas, professores não atuam com a mesma. Santos (2005, p.2 apud Lima Júnior, 2014, p.291) afirma que:

[...] se a Ciência Moderna significou uma mudança radical no modo de pensar dos homens medievais, a transdisciplinaridade, hoje, sugere a superação da mentalidade fragmentária, incentivando conexões e criando uma visão contextualizada do conhecimento, da vida e do mundo.

Deste modo, se a transdisciplinaridade incita a pesquisa científica, considerando os conhecimentos e cultura já existente, as disciplinas precisam estar articuladas para verem os pontos comuns que auxiliam-se, aonde juntas possam produzir a aprendizagem do aluno. Contudo, se faz preciso esta abrangência nos diversos níveis das possibilidades do conhecimento e ciências, como explica Mousinho e Espíndola (2011, p. 5):

A educação é um processo essencialmente interior. Trabalhar visando à transdisciplinaridade é uma oportunidade ímpar de melhorar as formas de ensinar e de aprender, tornando-as muito mais prazerosas e eficientes. Quando tomamos consciência desse fato, a percepção e a sensibilidade nos conduzem à necessidade de transcender a especificidade disciplinar e enveredar por diferentes campos de conhecimento sem a identificação com apenas um deles. A flexibilização das propostas educacionais possibilita que o aluno construa os caminhos de sua aprendizagem com autonomia.

Assim sendo, compreende-se que o processo da aprendizagem é preciso contribuir na formação individual do aluno, ou seja, na sua personalidade, na sua formação de cidadão, refletindo sobre suas ações e escolhas no seu meio. As possibilidades de não somente aprender o que já foi definido, mas, de poder reconstruir novos conceitos através da vivência de novas

experiências, de inovar ou descobrir novos saberes, tendo como princípio o que já se foi descoberto e analisar seus aspectos de registros e pesquisas.

Portanto, o processo educativo contribui para formar a personalidade e o caráter do aluno, que se expressarão por meio dos seus valores e das suas escolhas, da sua postura diante da vida e do mundo. Na visão disciplinaridade, o currículo está no contexto da escolha por uma prática articuladora entre as disciplinas, isto porque, o currículo não é imutável, ele pode e deve sofrer alterações quando necessário. Assim, vale destacar que para o processo de conhecimento escolar se faz preciso compreender um aspecto mais amplo sobre as questões dos currículos.

Sobre esta temática Sopelsa (2015, p. 97) comenta que nesta visão “se faz preciso repensar o modelo de ensino, de modo a adentrar em práticas pedagógicas inovadoras, que a redefinição do currículo permeie nas bases do diálogo”, da pesquisa, da experiência entre as disciplinas de modo a produzir novos conhecimentos.

A educação não é para ser efetiva sobre disciplinas isoladas. A nova educação remete uma maior interação entre os saberes que abrange as diversas disciplinas para um melhor desempenho do aluno. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs(1998) destacam que se faz preciso a superação fragmentada dos conhecimentos das disciplinas, que por tempo permaneceu no ensino tradicionalmente. Para tanto, Nogueira, Menezes e Leão (2015, p.2) destacam que:

É necessário que sejam desenvolvidos programas de formação continuada para os docentes, visando discutir e aprofundar as bases em que estão fundamentados os PCN, tais como os pensamentos sistêmico e complexo, a inter e a transdisciplinaridade e suas práticas através de metodologias como a pedagogia por projetos e outras que problematizem situações do contexto do aluno. Essa pesquisa tem como objetivos elaborar descritores de competências e construir uma metodologia que possam orientar o ensino por projetos transdisciplinares.

A Base Nacional Curricular Comum- BNCC (2016) destaque justamente nesta proposta de ensino, aonde explicita à educação o direito do aluno desenvolver e aprender infinitas possibilidades para que ele possa desenvolver plenamente seu papel atuante na sociedade e, ao mesmo tempo, preparando-se para atuar no mercado de trabalho. “a BNCC é um conjunto de referências para que as escolas e os professores, no exercício de sua autonomia, elaborem, revisem e implementem as suas propostas curriculares e projetos pedagógicos”. (Callegari, 2018, p. 8)

2.3 A transdisciplinaridade na prática de uma escola regular

Em uma escola Estadual do município de Currais Novos/RN do qual atende em tempo integral E.E T.I.E.G, desde que passou a atender nesta modalidade houve uma preocupação da direção junto à coordenação de estabelecer um elo na prática metodológica de ensino.

Tomando como base o ensino através de projetos na escola, aonde as disciplinas se integram na temática identificando dentro do currículo o que pode ser explorado junto ao aluno neste contexto, toda escola envolve-se e os alunos são estimulados a vivenciarem este processo de aprendizagem se auto descobrindo.

Por exemplo, desta prática da escola destaca-se o projeto “Somos todos artistas”, do qual desenvolveu-se com as disciplinas Música, Artes, Linguagem Oral e Visual, Natureza e Sociedade, aonde o estudo sobre artista da terra fizeram estudos sobre a obra e vida de artistas.

Foi destacado aqui sobre o trabalho transdisciplinar “*Adriano Santori*”, neste processo os alunos envolveram-se na prática, sendo trabalhado a diversidade deste artista e contextualizado dentro das disciplinas, ampliando de forma significativa a visão do aluno, sobre texto de cordel, a história da cidade, as obras do artista (cantor, pintor, escritor), interpretação de músicas, instrumentos musicais e reprodução artística por eles mesmos. Tornando-se um trabalho que encantou toda a comunidade escolar, com exposição dos trabalhos.

O projeto teve como objetivo conhecer artistas da terra e suas obras, comparando-as com as de outros artistas famosos, ao mesmo tempo ampliando os conhecimentos abrangentes nas disciplinas envolvidas no projeto. Sua justificativa dar-se pela oportunidade de ampliar a visão do aluno sobre a arte, conhecendo o artista da terra, como meio de valorização a si, a sua comunidade e seu desenvolvimento cultural. Neste contexto desenvolveu-se com as atividades:

- Releitura de quadros (exploração de conceitos diversos a partir da leitura e com visão emocional)
 - Paisagem natural da região (a natureza e a ação do homem, resultados desta ação)
 - Interagir com materiais e instrumentos variados utilizados em Artes (Visuais, textos e Música);
 - Estudo da origem de Currais Novos (história, evolução, mudança da estrutura física, cultura, tradição)
 - Visitas a locais que tem na obra
 - Estudo dos pássaros da região (concriz, azulão, outros)
 - Reprodução de telas com material variados (papel, cd, cerâmica, etc)

- Hino de Currais Novos- História da cidade
- Personalidades da cidade retratado pelo artista ou que marcou a cidade.

A primeira obra a ser trabalhada foi uma que destaca os pássaros da região na localidade em que foi a origem da cidade de Currais Novos/RN, o Pico do Totoró, do qual foi explorada a história da origem da cidade, o hino da cidade, característica agrícola, pecuária e cultural da cidade.

Figura 1: Quadro inicial trabalhado na transdisciplinaridade



Fonte: arquivo da escola

Os alunos destacaram sobre a vida no campo em um trabalho de envolvimento pela vivência de muitos, fizeram passeio ao local, receberam a visita do artista, representaram a obra na sua visão. Construíram texto, recontaram história trabalhada e reproduziram em quadros. Desta maneira a escola atende o art. 8º da BNCC:

Contextualizar os conteúdos curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens se desenvolvem e são constituídas (Brasil 2016 p. 8)

Esta afirmação na vivência dar-se por utilizarem de instrumentos para o canto do Hino da cidade e construir instrumentos com material de sucata, proporcionando aos alunos momento de grande participação e interação. A história da cidade apresentou um contexto sobre a origem da cidade, a evolução e transformações da cidade, aonde o aluno trabalhou o lado social, o meio ambiente, as formas e estética da arquitetura antiga, fazendo um passeio

pela cidade e conhecendo os prédios que são culturais e que se preservaram ao longo do tempo na cidade.

Figura 2: Quadro do Centro antigo da cidade de Currais Novos



Os textos literários do artista foram trabalhados explorando o contexto geral dos mesmos dentro da realidade local ao qual faz referências no cordel. A exploração sobre a figuras culturais da cidade foram exploradas, interpretação do texto e novos textos criados tendo como base o original foram desenvolvidos de forma a ampliar a visão do aluno sobre a variedade textual, oportunizando na produção a prática da escrita.

Figura 3: Quadro Texto trabalhado



Nesta literatura de cordel os alunos puderam também obter informações e partilhar de um estudo sobre as divindades religiosas, conhecendo a abrangências de três que eram citadas

no texto: Buda, Alá e Jesus, intensificando-se na história de Jesus de Nazaré. Santos (2018 apud Lima Junior, 2014, p. 290) afirma que a transdisciplinaridade “cria situações de maior envolvimento dos alunos na construção de significados para si”.

Este projeto transdisciplinar trouxe para os alunos uma ampla visão de conteúdos, sem necessariamente estar diferenciando conteúdos e disciplinas isoladas, mas, ao mesmo tempo a interação e o melhor a aprendizagem na prática com suas articulações enriquecedoras.

3 CONCLUSÃO

A transdisciplinaridade surge como proposta de transformar a educação em um processo mais dinâmico e participativo, aonde o aluno possa interagir com sua aprendizagem, articulada às dimensões que dão suporte para construção de seu crescimento, desenvolvimento como cidadão, profissional atuante e contribuinte para com a sociedade.

Oportunizar os alunos a viver o aprendizado como construtores de seus conhecimentos é essencial, não com disciplinas isoladas, mas, com assuntos que ultrapassem áreas, que permitam a interação e ampliação científica, de conhecimentos prévios, de conhecimentos construídos e transformados, que levem o aluno a transpor de forma crítica e construtiva todas as formas do aprender, do ser, do agir.

O trabalho buscou em sua problemática descobrir a possibilidade dos professores do Ensino Fundamental I encontrar na disciplinaridade melhores resultados na prática pedagógica que potencialize o processo ensino aprendizagem, encontrando sua resposta no trabalho desenvolvido por uma escola Estadual Integral no município de Currais Novos/RN, onde consegue desenvolver um trabalho de excelência com seu público de discentes.

Alcança-se, assim, sua objetividade de descrever o processo de ensino aprendizagem centrado na disciplinaridade em um dos projetos realizados pela instituição, aonde além da temática foi extraído a aprendizagem da valorização cultural, da capacidade de cada um ser um artista, da partilha, do respeito e a capacidade de criar e inovar a partir de dados e informações já existentes.

Conclui-se que as correlações das diversas abordagens, tanto no que se refere aos conteúdos, como as vivências do cotidiano e a cultura local, tornam-se uma construção científica para a aprendizagem, de modo a conduzir o aluno a uma reflexão, ordenando seu pensamento e conhecimentos evidenciados durante as atividades.

REFERÊNCIA

ALVINO, AUGUSTO DE SÁ. **Da linearidade à transdisciplinaridades**. 2016. UFA, 15 p. 2016. Disponível

em:<http://www.ufal.edu.br/aedhesp/gepsojur/anexos/ALVINO_AUGUSTO_DE_SA_-_DA_LINEARIDADE_A_TRANSDISCIPLINARIDADE.pdf> Acesso em 12 de fevereiro de 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular-BNCC**. 2016

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALLEGARI, César. **O CENÁRIO EDUCACIONAL, A BNCC E A LEI DO NOVO ENSINO MÉDIO**. 2018. 36 p. Disponível em:<<http://anec.org.br/wp-content/uploads/2018/05/BNCC-EM-CCALLEGARI-ANEC-1.pdf>> Acesso em 12 de março de 2019.

CETRANS. **O que é transdisciplinaridade**. 2002. Disponível em:<<http://cetrans.com.br/site/formacao/o-que-e-transd/>> Disponível em:> Acesso em 18 de março de 2019.

FIALHO, Neusa Nogueira. Tsukamoto, Neide Mitiyo Shimazaki. **Gestão democrática e educação de qualidade: desafios do gestor escolar**. 2014, 20 p. Disponível em:<http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/365-0.pdf> Acesso em 20 de fevereiro de 2019.

LIMA JUNIOR, Sidnei de. **Abordagem transdisciplinar dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Química: o caso das Geociências**. Terra de Didática 10-3:289-297. 2014. Disponível em:<https://www.ige.unicamp.br/terraedidatica/V10_3/PDF/TDv10-3-118.pdf> Acesso em 12 de fevereiro de 2019.

NOGUEIRA, Romildo. MENEZES, Maria Cilene Freire de. LEÃO, Ana Maria dos Anjos Carneiro. **Ensinando por projetos transdisciplinares**. 2015. Disponível em:<http://cetrans.com.br/assets/artigoscongresso/Romildo_Nogueira_et_al.pdf> Acesso em 17 de fevereiro de 2019.

MOUSINHO, Silvia Helena. ESPÍNDOLA, Márcia. A transdisciplinaridade é uma opção de vida. Educação Pública. 2011. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0288.html>> Acesso em 12 de fevereiro de 2019.

OLIVEIRA, Elisandra Brizolla de. SANTOS, Franklin Noel do. **5 PRESSUPOSTOS E DEFINIÇÕES EM INTERDISCIPLINARIDADE: diálogo com alguns autores**. São Paulo, no. 11, pp. 01-151, out. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/interdisciplinaridade/article/download/34709/23806>> Acesso em 12 de fevereiro de 2019.

SOPELSA, Ortinela; **Atitude Transdisciplinar no Ensino Fundamental**. 2015. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina.

TEXEIRA, Hélio. **O que é transdisciplinaridade?** Disponível em: <<http://www.helioteixeira.org/ciencias-da-aprendizagem/o-que-e-transdisciplinaridade/>> Acesso em 12 de fevereiro de 2019.

Theophilo, Roque. A transdisciplinaridade e a modernidade. Disponível em: <http://www.sociologia.org.br/tex/ap40.htm>. Acesso em 24/02/2010.

FAZENDA; I. C. A; GODOY, H. P. Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir. 50ª Ed. São Paulo: Cortez, 2014. 285p.

Da Silva, Ítalo Bastista. Uma pedagogia multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar para o Ensino/Aprendizagem de Física. Disponível em <http://www.ufmg.br/congrext/Educa/Educa173.pdf>. Acesso em 24/02/2010

WEIL, Pierre; et al. Rumo à Nova Transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento. p. 15 – 40. Editora Summus, São Paulo – SP, 1993. (Acessado através do link: <http://books.google.com.br/books?id=iPjTwgvVff8C> em 24 de Abril de 2010).

CARVALHO, Rosita E. Educação Inclusiva: Com os Pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FORTALECIMENTO DAS GESTÕES ESCOLARES EM SUAS PRÁXIS E O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: Uma análise da vigésima Meta do PME de Santa Rita/PB

Cybelle Mackenna Enedino Braga¹

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo analisar os pilares que viabilizam a educação pública no município de Santa Rita com base nos dados apresentados através do PME, nos objetivos a serem alcançados para garantir a qualidade do serviço educacional ofertado, tomando como base o Plano Municipal de Educação e no fortalecimento das gestões escolares em sua prática. Metodologicamente, trabalhou-se com pesquisa documental, aonde se observou os documentos que amparam, orientam e regulamentam o serviço público educacional do município de Santa Rita - PB. Durante as pesquisas realizadas, a importância de o docente conhecer os documentos que amparam sua prática ficou evidente, certamente, esse fator contribuiria muito para a melhoria do serviço público educacional. Espera-se, pois, que o(a) gestor(a) educacional conheça plenamente as bases legais da educação, sua responsabilidade perante as metas do PME de Santa Rita, os programas financiadores da educação bem como as Leis que direcionam a prática educacional, para que seu espaço de atuação profissional se torne o mais eficiente possível no que se refere ao que pretendemos alcançar quando falamos no serviço público educacional prestado no município em questão.

Palavras-chave: Gestor. Educacional. Fortalecimento. Município.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the pillars that enable public education in the municipality of Santa Rita based on the data presented through the PME, on the objectives to be achieved to guarantee the quality of the educational service offered, based on the Municipal Education Plan and in strengthening school management in its practice. Methodologically, we worked with documentary research, where we observed the documents that support, guide and regulate the educational public service in the municipality of Santa Rita - PB. During the research carried out, the importance of the teacher knowing the documents that support his practice was evident, certainly, this factor would contribute a lot to the improvement of the public educational service. Therefore, it is expected that the educational manager knows fully the legal bases of education, his responsibility towards the goals of the SME of Santa Rita, the education financing programs as well as the Laws that guide the educational practice, for that your professional performance space becomes as efficient as possible with regard to what we intend to achieve when we speak about the public educational service provided in the municipality in question.

Keywords: Manager. Educational. Fortification. County.

¹Professora especialista em gestão educacional e políticas públicas

1 INTRODUÇÃO

Tendo em vista a grande demanda de trabalho no tocante ao âmbito educacional público municipal, as metas do Plano Municipal de Educação (PME), os Programas Federais, os Projetos Municipais e as diversas realidades educacionais que nossas escolas tem para atender, o referido documento visa oferecer subsídios para a organização do trabalho administrativo e por consequência pedagógico nas unidades educacionais do Sistema Municipal de Ensino de Santa Rita.

O Plano Municipal de Educação (PME) é o documento que traça vinte metas a serem alcançadas no decênio que compreende os anos 2014/2024. O documento ainda traz objetivos e estratégias para o sucesso da oferta educacional pública e deve servir de amparo para as ações da Secretaria Municipal de Educação a fim de que o mesmo seja efetivado, tendo em vista que o instrumento foi construído com base nas especificidades, necessidades e identidade da população local.

Diante do PNE (Plano Nacional de Educação) que deu o norte para a formulação dos Planos Municipais de Educação, o Município de Santa Rita se viu diante do desafio de construir seu PME. O documento é fruto de uma grande força tarefa visto que os prazos para sua concepção coincidiram com uma greve dos servidores da educação em curso. O grupo de sistematização à época, enfrentou grandes dificuldades para organizar e fazer acontecer as plenárias exigidas para a concepção do documento. Mesmo assim as discussões aconteceram e as contribuições do grupo do magistério foram registradas, apesar do período consideravelmente prejudicial ao documento.

Com o documento concebido, o quadro de gestores escolares do município se viu diante de uma importante ferramenta de apoio à sua práxis, de forma a aliar o que se espera da educação aos recursos com que já contavam. Surge aí o grande desafio: Como fazer educação pública de qualidade com os poucos recursos que tínhamos?

O presente trabalho teve por objetivo analisar os pilares que viabilizam a educação pública no município de Santa Rita com base nos dados apresentados, nos objetivos a serem alcançados para garantir a qualidade do serviço educacional ofertado tomando como base o PME (Plano Municipal de Educação) e no fortalecimento das gestões escolares em sua práxis. De forma a facilitar e padronizar minimamente o serviço público ofertado pelas escolas municipais de Santa Rita.

Metodologicamente, trabalhou-se com pesquisa documental, aonde se observou os documentos que amparam, orientam e regulamentam o serviço público educacional do município de Santa Rita - PB. Por outro lado, também adquirimos e analisamos informações qualitativas e quantitativas a respeito do tema em fontes oficiais. Por fim, a pesquisa também foi estruturada através da análise bibliográfica, selecionando material que estivesse alinhado com o assunto.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O trabalho do Gestor Educacional e a importância do financiamento da educação na atenuação da desigualdade social

A Gestão Educacional deve se traduzir em uma ação dinamizadora que possibilite a integração das dimensões política, pedagógica e administrativo-financeira da gestão escolar, a fim de estimular a renovação e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, visando garantir a formação integral do(a) cidadão(ã).

Para Vasconcellos (2000, p. 10) “a educação é projeto, e, mais do que isto, encontro de projetos; encontro muitas vezes difícil, conflitante, angustiante mesmo; todavia altamente provocativo, desafiador, e, porque não dizer, prazeroso, realizador”. Desse modo, entendemos que o(a) gestor(a) educacional enquanto gerenciador(a) da educação tem sua ação política pedagógica voltada para a organização e viabilização de todo o trabalho pedagógico/administrativo/financeiro, cabendo ao(a) mesmo(a) atribuir funções, acompanhando, inserindo, integrando; para que essas três esferas se desenvolvam satisfatoriamente e de forma democrática, elevando assim a escola a patamares de qualidade do serviço público oferecido (VASCONCELLOS, 2000).

Segundo Nogueira (2005, n.p.) “a palavra projeto origina-se do latim *projectu*, ‘lançado para diante’ e se refere à ideia que se forma de executar ou realizar algo no futuro: plano, intento, desígnio”. Outrossim, a escola faz parte do projeto de vida do(a) cidadão(ã), acima de tudo, sem educação a vida se restringe a muito pouco ou quase nada.

Tomando como base a educação enquanto projeto, afirma-se que não existe projeto sem planejamento, daí a importância da comunicação entre a equipe que compõe esse fazer

educacional, não podendo tirar o “projeto educação” da teoria para colocar em prática sem planejar.

Para Muramoto (1991, p.3), [...] “trabalhadores que não se comunicam horizontalmente, para a reflexão de sua prática profissional, tendem a uma visão parcial, truncada do processo de trabalho, perdendo a possibilidade de controle sobre esse processo”.

Portanto, enfatiza-se aqui a necessidade da prática do planejamento, que é tão importante quanto às experiências oriundas dele, em sala de atividades, junto com os alunos e alunas, mas que em alguns sistemas de ensino ainda é visto e conduzido como uma atividade de importância secundária ou dispensável.

Dessa forma, com essas nuances de questionamentos, sobretudo com um compilado de informações sobre as bases legais que amparam a educação municipal de Santa Rita, as metas educacionais a serem alcançadas, seus objetivos e o aparato de financiamento da educação, espera-se contribuir para a organização e otimização do trabalho realizado em todos os setores que compõem as Escolas do Sistema Municipal de Ensino.

Diante do exposto até o momento percebe-se que o PME de Santa Rita é um documento indispensável para o processo de ensino/aprendizagem de qualidade. Hoje o município conta com essa ferramenta que dá norte a prática administrativa, gestora e pedagógica da educação e, certamente, está em período de monitoramento das ações.

Para que as metas estabelecidas no PME sejam alcançadas, se faz necessário o engajamento de todos os trabalhadores da educação, cada setor tem sua respectiva responsabilidade para que os percentuais estabelecidos nas Metas e Estratégias sejam pelo menos aproximadamente atingidas.

2.2 A vigésima Meta do Plano Nacional de Educação

Como o tema do presente artigo é voltado para a vigésima meta, das doze estratégias previstas no PNE (Plano Nacional de Educação) que foi reproduzida literalmente pelo PME, uma chama a atenção: **Meta 20: Financiamento da educação:** Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir no mínimo o patamar de sete por cento do Produto Interno Bruto – PIB do país no quinto ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio (PNE, 2014).

Para ela foi criada a **estratégia 20.12:** definir critérios para distribuição dos recursos adicionais dirigidos à educação ao longo do decênio, que considerem a equalização das oportunidades educacionais, a vulnerabilidade socioeconômica e o compromisso técnico e de

gestão do sistema de ensino, a serem pactuados na instância prevista no § 5º do art. 7º desta Lei (PNE, 2014).

A referida estratégia dentro da meta ilustra bem a preocupação de quem tem a educação como missão profissional: a de fazer com que a política pública educacional esteja ao alcance de todos de forma a atenuar a desigualdade social tão latente em nossas escolas. Como pudemos observar mesmo as metas mais populares como a universalização do atendimento escolar para a população de 4 e 5 anos, o acompanhamento individual de cada estudante do ensino fundamental, a universalização do atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos, a elevação da matrícula, ações tão necessárias só poderão ser alcançadas mediante investimentos financeiros fatores que tornam a vigésima meta de fortalecimento imprescindível.

De acordo com Capanema (2012, n.p.) “no desenvolvimento da educação muitos são os elementos, atores e situações envolvidas. Desde a elaboração de uma proposta nacional, passando pelos pensadores de educação e finalizando no fazer do profissional na sala de aula, onde se materializa toda a teoria”. Desta feita, o conhecimento das Bases Legais que amparam a educação no Sistema Municipal de Santa Rita nas esferas federal, estadual e municipal é de suma importância para todos os profissionais da educação.

A leitura da Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Plano Nacional de Educação, Plano Municipal de Educação, Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Magistério Municipal e Resoluções do Conselho Municipal de Educação se constitui num ótimo percurso de leituras para enriquecimento do conhecimento do docente em direitos e deveres e, certamente, apoiará o fortalecimento das ações educacionais através de seus atores em suas práticas.

2.3 Fortalecimento e autonomia das Gestões Escolares

A educação pública atualmente recebe ou deve receber incentivos financeiros dos entes federados (União, Estados e Municípios), obedecendo ao regime de colaboração estabelecido em Lei (Constituição Federal art. 211 § 1º, Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, 1996 e LDB art. 9 inc. III, 1996).

Conforme pôde-se observar, o PME de Santa Rita compreende o decênio 2014/2024, prevendo e estabelecendo metas, objetivos, estratégias e prazos para o alcance de uma qualidade na oferta dos serviços educacionais cada vez melhor e mais abrangente de forma não só a garantir o acesso como também a permanência da população em ambiente escolar. O

PME contempla o advento educacional de forma a inserir e integrar todos os envolvidos no processo educativo sem distinção.

Diante de tamanha responsabilidade para cumprir as metas do PME no município de Santa Rita não se pode deixar de enfatizar a importância dos recursos financeiros onde as Unidades Educacionais são financiadas basicamente pelos repasses do governo federal através de seus programas.

Por sua vez, nos Centros Integrados de Educação Infantil (CIEI's) o principal deles é o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e nas escolas os principais são o PDDE, PDE Escola e o Novo Mais Educação, todo o Sistema Educacional Municipal é beneficiado ainda com o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

Todos esses programas federais injetam recursos de suma importância para o andamento da prática pedagógica, recursos esses essenciais à existência das escolas e ao bom andamento dos planos de ações educacionais e planos gestores para alcançar a melhor qualidade possível da oferta educacional e dessa forma chegar perto de alcançar as metas previstas no PME.

Os Programas Federais viabilizam um serviço educacional público de melhor qualidade, estimulando a autonomia da gestão educacional, bem como as ações democráticas no emprego dos recursos através dos Conselhos Escolares. A partir do momento que a escola passa a ser a Unidade Executora dos seus próprios recursos a educação começa a ser contextualizada com a realidade da comunidade onde a escola está inserida, garante-se o aumento das probabilidades de garantia do princípio da igualdade de oportunidade para todos e todas.

Outro ponto importante a ser considerado é a descentralização das demandas educacionais, isso permite que o direito do cidadão chegue mais rapidamente até ele, pois o(a) gestor(a) educacional é a ponte entre os administradores públicos e o povo.

O fato é que os Programas Federais aliados à responsabilidade do gestor municipal tem impulsionado a vida nas escolas, há muitas que estão abertas de domingo a domingo com grande demanda educacional e oferta de atividades pedagógicas de enriquecimento humano, cultural, vivências, oficinas, palestras, com isso a escola se aproxima de sua comunidade e essa clientela se apropria do seu bem precioso, muitas vezes o único espaço de interação humana das localidades, onde os jovens, crianças e suas famílias que sofrem com a falta de equipamentos públicos de lazer e interação ainda se sentem protegidos e valorizados, dignos de oportunidades e longe dos perigos que são tantos.

Deste modo, de acordo com Novo (2017), o financiamento da educação é elemento estruturante para a organização e o funcionamento das políticas públicas educacionais e, desse modo, para materialização do Sistema Nacional de Educação. Embora não seja fator suficiente, é condição necessária para a universalização do direito à educação pública de qualidade. Considerando esse prisma, vemos que o ambiente escolar não pode ser concebido sem o necessário aparato financeiro e, por se tratar de território de mudança de realidades, precisa ser organizado de forma a propiciar uma aprendizagem mais igualitária, atenuando através da educação o abismo social em que vivemos.

Diante do exposto, ainda sugere-se a criação de uma comissão permanente que pode ser a nível municipal ou escolar, para avaliação e monitoramento de projetos, a fim de acompanhar os possíveis projetos inscritos para fim de complementação de carga horária do docente.

Compreende-se que essa ação eliminaria ou diminuiria o engavetamento de projetos importantes, vistos apenas como cumprimento burocrático e seria mais uma ferramenta para garantir o sucesso no empreendimento educacional visto que muitas vezes os projetos ficam no lugar apenas de cumprimento de burocracia e não são efetivamente executados.

Enfim, com o plano de ação do gestor educacional delineado, Projeto Político Pedagógico (PPP) atualizado, o apoio do dirigente municipal de educação, o indispensável incentivo dos Programas Federais para a educação, o Conselho Escolar; o gestor escolar, junto aos sujeitos envolvidos na práxis pedagógica, deverá associar a essas ferramentas administrativas aqui citadas aos anseios, expectativas, realidades distintas e dessa forma empreender esforços para a construção de uma escola cidadã e plural, a que integra e acolhe, a que garante direitos, a que desperta o senso crítico e a que oportuniza o protagonismo de histórias reais.

Com a visão panorâmica dessa estrutura organizacional e a consciência de que a ação da escola perpassa as dimensões política, pedagógica e administrativo-financeira da educação pública municipal, compreende-se que a atuação do(a) gestor(a) educacional se junta com outras ações, em campos diferenciados, mas com o mesmo compromisso: empreender esforços, parcerias e investimentos para fortalecer as ações docentes e, conseqüentemente, o acesso, permanência e aprendizagem dos alunos e alunas do nosso sistema educacional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática pedagógica requer que se pense de forma genérica, mas específica ao mesmo tempo, de forma macro e micro, a curto e longo prazo para que se faça educação para toda a sociedade, através de diferentes meios e em diferentes espaços sociais, levando em conta as diferentes realidades e, porque não, se utilizando dessas diferentes realidades em benefício do fazer educacional.

Espera-se, pois, que o(a) gestor(a) educacional conheça plenamente as bases legais da educação, suas responsabilidades perante as metas do PME de Santa Rita, os programas financiadores da educação bem como, as Leis que amparam a prática educacional para que seu espaço de atuação profissional se torne o mais eficiente possível no que se refere ao que pretendemos alcançar quando falamos no serviço público educacional prestado no município em questão.

Obviamente que a falta de receitas prontas e definitivas fazem com que a prática do(a) gestor(a) educacional seja um projeto elaborado e reelaborado ano a ano e/ou quantas vezes forem necessárias para que o caminho a se percorrer conduza onde se pretende chegar levando em consideração que esse caminhar precisa e deve continuar.

Conclui-se que este documento abre discussões sobre a responsabilidade dos entes federados, dos(as) dirigentes municipais de educação, dos(as) gestores(as) educacionais, traz à luz da discussão a importância de conhecer as bases legais da educação Municipal, o PME, reunindo informações de extrema importância para organizar e, porque não, padronizar (obviamente respeitando as especificidades de cada comunidade escolar), o serviço público educacional oferecido nas escolas e Centros Integrados de Educação Infantil (CIEI's) que compõem o Sistema Educacional de Santa Rita – Pb.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em: 13 maio 2020.

CAPANEMA, Ana Patrícia Guedes Medeiros. Princípios, fundamentos e procedimentos da educação básica: uma relação entre o estabelecido e o praticado, 2012. Disponível em

<https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/principios-fundamentos-procedimentos-educacao-basica-uma-relacao-entre-o-estabelecido-e-o-praticado>. Acesso em: 13 maio 2020.

CARTILHA DA FORMAÇÃO DA REDE PCR (Composição da receita destinada da Manutenção do Desenvolvimento do Ensino – MDE e FUNDEB) – 2016.

LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), Lei nº 9.394/1996.

MURAMOTO, Helenice M.S. **Supervisão Escolar** - Para que te quero? São Paulo: Iglu, 1991.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia de Projetos** – Etapas, Papéis e Atores. SP: Erica, 2005.

NOVO, Benigno Núñez. Financiamento da educação: gestão, transparência e controle social dos recursos. **JusBrasil**, [s. l.], 16 ago. 2017. Disponível em: <https://benignonovonovo.jusbrasil.com.br/artigos/488373653/financiamento-da-educacao-gestao-transparencia-e-controle-social-dos-recursos>. Acesso em: 13 maio 2020.

PME (Plano Municipal de Educação) de Santa Rita decênio 2014/2024, Lei nº 10.172/2001.

SANTA RITA. Orientações Pedagógicas para o ano letivo de 2016.

SANTA RITA. PCR do Magistério Público Municipal, Lei nº 1.516/2012.

SANTA RITA. Resolução do CME, acerca das atribuições dos servidores municipais de Santa Rita.

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico. São Paulo: Libertad, 2000.

AS NOVAS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA E SEUS DESAFIOS

Edson Gomes de Lima¹

RESUMO

Este estudo pretendeu analisar as novas tecnologias em sala de aula e seus desafios. Foi elaborado a partir de uma pesquisa bibliográfica, pautada em uma análise qualitativa dos principais conceitos, pertinentes ao objeto de estudo. Foram efetuadas pesquisas de artigos relacionados a temática, buscando respaldo em textos de teóricos renomados para responder poder responder a pergunta do nosso problema de pesquisa. Sabe-se, que embora o professor tenha consciência da importância do uso das novas tecnologias em sala de aula, ele ainda se depara com os desafios de se associar o conteúdo pedagógico aos instrumentos tecnológicos, o que reforça a ideia de que é preciso uma busca permanente de capacitação do docente para desenvolver habilidades e técnicas necessárias para uma aprendizagem que seja, realmente, significativa com o uso das tecnologias digitais em sala de aula.

Palavras-chave: Educação. Novas tecnologias. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the new technologies in the classroom and their challenges. It was elaborated from a bibliographic research, based on a qualitative analysis of the main concepts, pertinent to the object of study. Research on articles related to the theme was carried out, looking for support in texts by renowned theorists to answer to answer the question of our research problem. It is known that although the teacher is aware of the importance of using new technologies in the classroom, he is still faced with the challenges of associating pedagogical content with technological instruments, which reinforces the idea that a search is needed permanent teacher training to develop skills and techniques necessary for learning that is really meaningful with the use of digital technologies in the classroom.

Keywords: Education. New technologies. Teaching. Learning.

1 INTRODUÇÃO

Presencia-se a evolução tecnológica em todos os tipos de aparelhos, como programas de computadores que, todos os dias mudam sempre, celulares, trazendo aplicativos mais avançados, tablet, notebook. Estes programas estão ficando cada vez mais aperfeiçoados e os jovens já se reconhecem com estes novos recursos tecnológicos.

Se o docente da instituição não procurar se adequar a este novo avanço tecnológico, ele ficará com seu método de ensino totalmente ultrapassado, pois, diante dos

¹ Graduado em pedagogia pela UEPB. Mestrando em Ciências da Educação (CECAP)Email: edsonlima74@yahoo.com.br.

conhecimentos dos alunos, esses ficarão totalmente desmotivados se o docente não preparar uma aula que tenha como ferramenta principal essas novas tecnologias.

Para Costa (2015), mesmo as escolas adquirindo as tecnologias não há garantia do processo de aprendizagem, muitas delas não as utilizam, e quando são, não as exploram de forma que corrobore para que aconteça a aprendizagem de forma efetiva, no contexto da atualidade.

As tecnologias da informação e comunicação já fazem parte do cotidiano escolar, no entanto, são inúmeros os desafios enfrentados pelo professor quanto ao uso de recursos tecnológicos, como prática pedagógica em sala de aula, um desses desafios é capacitar-se para utilização deste recurso, pois muitos deles não detêm o conhecimento específico para o uso.

Dentre dos pressupostos surge a seguinte indagação: quais os desafios do uso das novas tecnologias em sala de aula? Neste contexto, traçaremos uma análise sobre o uso das novas tecnologias em sala de aula e seus desafios.

Dessa forma, o presente estudo será de grande importância, pois trará para a classe acadêmica, resultados científicos, onde os resultados podem ser utilizados como documento de referência sobre uma temática tão importante quanto é o uso das tecnologias em sala de aula. Para tanto, o objetivo geral deste estudo foi analisar as novas tecnologias em sala de aula e seus desafios; os específicos foram: informar como as novas tecnologias se apresentam; descrever quais os desafios da implementação das novas tecnologias em sala de aula;

Este estudo se trata de uma pesquisa bibliográfica, pautada em uma análise qualitativa dos principais conceitos, pertinentes ao objeto de estudo. Foram efetuadas pesquisas de artigos relacionados à temática, buscando respaldo em textos de teóricos renomados para responder e poder responder a pergunta do nosso problema de pesquisa.

2.1 Apresentando as novas tecnologias em sala de aula

A cotidianidade do espaço escolar vem impondo várias dinâmicas e conflitos para o processo de ensino e aprendizagem, requerendo dos docentes, especialmente, uma desenvoltura mais conectada com a realidade posta. Sendo assim:

As novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar. A televisão, o rádio, a informática, entre outras, fizeram com que os homens se aproximassem por imagens e sons de mundos antes inimagináveis, [...] Os sistemas tecnológicos, na sociedade

contemporânea, fazem parte do mundo produtivo e da prática social de todos os cidadãos, exercendo um poder de onipresença, uma vez que criam formas de organização e transformação de processos e procedimentos. (PCN's, 2000,p.11-12).

As novas tecnologias vem invadido todos os setores e toda áreas da sociedade, a exemplo da educação, tendo visto que, os aplicativos tecnológicos têm atraído uma grande parcela da população, principalmente dos jovens, deste modo, torna-se importante refletir sobre sua importância na prática pedagógica dentro da sala de aula.

Para Costa (2015), a ação de novas tecnologias por parte das escolas não é garantia de conhecimento, pois, na prática, muitas escolas que possuem habilidades à sua disposição muitas vezes não são utilizadas e sem a devida exploração pedagógica, resumindo-se apenas em um acessório. Portanto, é preciso que o processo de ensino e conhecimento seja circunstanciado com o momento tecnológico que se está vivendo.

Essas novas tecnologias trouxeram grande impacto sobre a Educação, criando novas formas de aprendizado, disseminação do conhecimento e especialmente, novas relações entre professor e aluno. Existe hoje grande preocupação com a melhoria da escola, expressa, sobretudo, nos resultados de aprendizagem dos seus alunos. Está informado é um dos fatores primordiais nesse contexto. Assim sendo, as escolas não podem permanecer alheias ao processo de desenvolvimento tecnológico ou à nova realidade, sob pena de perder-se em meio a todo este processo de reestruturação educacional (FERREIRA, 2014, P.15).

A respeito do citado, concordo com Ferreira. As novas tecnologias impactaram no contexto educacional. O docente se defronta hoje com um universo totalmente tecnológico, e a escola precisa aprender a lidar com essa nova realidade em sala de aula para melhorar a educação.

Vale lembrar que a adoção de novas tecnologias na sala de aula não significa excluir de fato outras formas, como, por exemplo, as habituais aulas expositivas, mas permitir que não se fique somente nelas. Cabe também ao docente perceber qual método tecnológico deve se aplicar melhor a determinado conteúdo e discutir isso com seus alunos. Deste modo:

Mas, ao mesmo tempo, é preciso a consciência de que muitos cursos de graduação não oferecem disciplina específica para utilização de recursos tecnológicos e, conseqüentemente o professor assume uma postura de passividade a espera de cursos de formação por parte dos órgãos responsáveis (COSTA,2015,p.27).

Porém, não é só por parte dos professores que deve haver uma adequação a essa sociedade mais tecnológica, mas sim de todos aqueles que agem como responsáveis por uma educação de tamanha qualidade e contextualizada com a época em que vivemos.

Diante desse contexto, o atual estudo teve como finalidade investigar a realidade de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino pública, e como as atuais tecnologias têm influenciado o comportamento dos mesmos diante das perspectivas e dificuldades apresentadas na ação de novas tecnologias em sala de aula.

Perante o crescente avanço dessas tecnologias, o docente é obrigado a se formar para conseguir se adequar à nova forma de trabalho. Perrenoud (2001 *apud* VIANA, 2004, p. 28), “que o professor não é apenas um conjunto de competências. É uma pessoa em relação e em evolução. Portanto, na sua formação, devem estar expressas as possibilidades de estar aberto a aprender.”

Prensky (2001) cita que a atual situação do professor que precisa se interagir com as novas tecnologias e o aluno totalmente habilitado com as mesmas são caracterizados de duas formas: imigrantes digitais e nativos digitais, onde os imigrantes são os docentes que necessitam se adequar à nova realidade das tecnologias digitais e os nativos digitais, os alunos que já nascem em um mundo totalmente digital. Portanto: “O mundo não é. O mundo está sendo” podemos dizer também que o “professor não é, o professor está sendo” (FREIRE, 1996, p. 76) a aprendizagem do docente deve ser de forma constante, pois surgem novos recursos a todo instante, eles devem estar preparados para acompanhar estas evoluções tecnológicas.

Segundo Moran (2005), quanto mais avança a tecnologia, mais se torna importante termos educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar. Pessoas com as quais valha a pena entrar em contato, porque dele saímos enriquecidos.

2.2 Desafios da implementação das novas tecnologia em sala de aula

O professor precisa se adaptar a inserção das novas tecnologias em sala de aula, já que estamos em um mundo cada vez mais marcado pela presença das tecnologias digitais. Para isso, é necessário que o mesmo procure formas para se capacitar e se qualificar para inserir essas novas ferramentas em sua prática pedagógica na sala de aula, como forma de ampliar o processo de ensino e aprendizagem, sobre a importância do docente em se qualificar, pois:

a formação do professor deve ocorrer de forma permanente e para a vida toda. Sempre surgirão novos recursos, novas tecnologias e novas estratégias de ensino

e aprendizagem. O professor precisa ser um pesquisador permanente, que busca novas formas de ensinar e apoiar alunos em seu processo de aprendizagem (JORDÃO, 2009,p.12).

A transcendência do professor adquirir habilidades e técnicas referentes à inclusão de tecnologias digitais, deve-se ao fato de que entre esses meios estão mais circunstanciados com a realidade em que o aluno de hoje vive. Porém, o maior desafio para o docente é interagir com essas novas tecnologias aos conteúdos promovido em sala de aula. Por isso, é importante que o docente procure conhecer e aprender sobre a ferramenta tecnológica que pretende usar para adequá-la ao seu planejamento. Sobre isso, deve-se salientar que:

As tecnologias digitais são, sem dúvida, recursos muito próximos dos alunos, pois a rapidez de acesso às informações, a forma de acesso randômico, repleto de conexões, com incontáveis possibilidades de caminhos a se percorrer, como é o caso da internet, por exemplo, estão muito mais próximos da forma como o aluno pensa e aprende. Portanto, utilizar tais recursos tecnológicos a favor da educação torna-se o desafio do professor, que precisa se apropriar de tais recursos e integrá-los ao seu cotidiano de sala de aula (JORDÃO, 2009,p.10).

Importante salientar que os alunos quando chegam na sala de aula, já traz consigo suas experiências do dia a dia, e o uso das tecnologias é uma delas. Eles detem o conhecimento sobre o uso da internet, e muitas vezes o professor não tem esse conhecimento, portanto, precisa buscá-lo.

Deste modo:

Planejar uma aula com recursos de multimeios exige preparo do ambiente tecnológico, dos materiais que serão utilizados, dos conhecimentos prévios dos alunos para manusear estes recursos, do domínio da tecnologia por parte do professor, além de seleção e adequação dos recursos à clientela e aos objetivos propostos pela disciplina (FARIA, 2004, p.3).

Com a nova lei da LDB 9394/96 e a globalização, mudanças consideráveis aconteceram e continuam acontecendo a favor da educação. Nesse contexto, ser professor (docente) é estar aberto para todas as mudanças, que por diversas vezes radicais no sentido de “encarar” o ensino (OLIVEIRA,2012).

Diante do fato, é inevitável a necessidade que o professor tem de se atualizar e se preparar para lidar com as tecnologias digitais, as quais avançam com muita rapidez, e o professor precisa buscar o aprendizado diante desta realidade. Para aprender sobre este assunto, o professor precisa passar por formação continuada, dessa forma utilizar as novas tecnologias para o alcance do processo de ensino e aprendizagem. Portanto:

Essa distância necessita ser superada, mediante aproximação dos recursos tecnológicos de informação e comunicação, estimulando a criação de novos métodos didático-pedagógicos, para que tais recursos e métodos sejam inseridos no cotidiano escolar [...] (Brasil, 2013, p.27).

Os recursos tecnológicos de informação e comunicação bem utilizados em sala de aula, estimulam os alunos em seu aprendizado, e possibilita a inovação de métodos pedagógicos, e se bem aplicados no processo de ensino e aprendizagem, contribuem no aprendizado do aluno de forma efetiva.

Considerações finais

O presente artigo revela a necessidade de uma ação de integração entre as novas tecnologias digitais no processo ensino aprendizagem, no âmbito da sala de aula. Diante dos pressupostos, vê-se a necessidade de conscientizar e buscar formação continuada para o aperfeiçoamento de professores para que adquiram habilidades no sentido de manusear equipamentos eletrônicos, internet e seus derivados. Dessa forma, consegue-se obter um resultado satisfatório no processo educacional da escola.

A falta de conhecimento no uso dos recursos tecnológicos torna os mesmos em vilões, e esse desconhecimento corrobora para a não aceitação e não utilizá-los em suas aulas. Portanto, vê-se a importância e a necessidade da formação inicial e continuada para aprender e aperfeiçoar o uso das tecnologias digitais por parte dos profissionais da educação, em especial para o professor.

As tecnologias digitais avançam de forma muito rápida e os conteúdos, como também os recursos oferecidos durante a formação inicial, não são suficientes para a manutenção do conhecimento do professor. Diante dessa informação, faz-se necessário a formação continuada, os cursos de aperfeiçoamento para que o professor consiga criar uma consciência de estar sempre buscando esse conhecimento, para estarem atualizados diante das tecnologias digitais.

Conclui-se que a teoria e a prática necessitam desta constante formação, numa busca ativa para que o professor esteja atualizado diante do uso das TICs. É importante salientar que muitos alunos utilizam os equipamentos tecnológicos e a internet no seu dia a dia, portanto eles têm algum conhecimento sobre a utilização dos mesmos.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, J.C.. **Uso pedagógico do telefone móvel(Celular), Professor Digital**, SOB, 13 jan. 2010.

BRASIL. **Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, p.1-23,2000.

COSTA, S. M.. **A influência dos recursos tecnológicos no processo de ensino aprendizagem**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares)- Universidade Estadual da Paraíba, Sousa,2014.

DE OLIVEIRA, A. M. G.; LIMA, G. S. N.. **A gestão educacional e a efetivação de políticas públicas para utilização das TIC na educação**. Revista Exitus, v. 5, n. 2, p. 125- 137, 2015.

DORIGONI, G. M. L.; DA SILVA, J. C. **Mídia e Educação: o uso das novas tecnologias no espaço escolar**. v. 10, p. 12, 2013.

DOS REIS RIBEIRO, D. et al.. **A tecnologia revolucionando o processo de ensino aprendizagem? A experiência de Paraguaçu no estado de Minas Gerais**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 9, n. 2, 2014.

FARIA, E. T.. **O professor e as novas tecnologias**. Ser professor, v. 5, p. 57-72, 2004.

FERREIRA, M. J. M. A.. **Novas tecnologias na sala de aula. Monografia do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares**. Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, Departamento da PROEAD, Sousa, PB, 2014.

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

JORDÃO, T. C.. **Formação de educadores: a formação do professor para a educação em um mundo digital**. In: **Tecnologias digitais na educação**. MEC, 2009. Julho 2005. Disponível em <http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/arquivos/23855/6910/positivo.pdf>-Acesso em 08/10/2015.

KENSKI, V. M.. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas**. In: MORAN, J. M. I.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas

MORAN, J. M.. **As múltiplas formas de aprender. Revista Atividades & Experiências.**

OLIVEIRA, J. S. de. **Professor X TICS: dificuldades ou comodismo. Diálogos Educacionais em Revista**, v. 3, n. 1, p. 99-111, 2001

PRENSKY, M. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. Tradução do artigo " Digital natives, digital immigrants"**, cedida por Roberta de Moraes Jesus de Souza: professora, tradutora e mestranda em educação pela UCG. *On the Horizon*, NCB University Press, v. 9, n. 5, 2001.

SANTOS, L, L. **Formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani. A Pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento.** Campinas: Papirus, 1995.p.17-41

tecnologias e mediação pedagógica. 12. ed., Campinas, SP: Papirus. 2006. p.11-66.

VIANA, M. A. P. **Internet na Educação: Novas formas de aprender, necessidades e competências no fazer pedagógico.** In: MERCADO, L. P. L. (Org.) **Tendências na utilização das tecnologias da informação e comunicação na educação.** Maceió: EDUFAL, 2004. 22.

OS CONTOS DE FADAS NA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eliane Amaro de Lima¹

RESUMO

O objetivo geral deste artigo foi conhecer as contribuições do conto de fadas no ensino e aprendizagem na educação infantil. A metodologia utilizada na construção da pesquisa foi a bibliográfica que contou com instrumento como livros, pesquisa da internet, entre outros. E sabe-se que o primeiro contato que a criança tem com a literatura é oralmente, através da voz da mãe, do pai, dos avós ou de um educador contando um lindo conto de fadas. Ao ouvir o conto narrado a criança em seu mundo imaginário ira se identificar dependendo do dilema existencial vivido em seu mundo real, ajudando a lidar com suas perdas, angustias, transformações físicas e psicológicas, além do mais ler ou ouvir uma boa história é um acontecimento tão prazeroso que desperta o interesse de pessoas de todas as idades, e quando se trata da aquisição do habito da leitura e da escrita, percebemos que podem ser estimulados através dos contos de fadas. Conclui-se que com todos esses relatos fica ciente a importância do uso dos contos de fadas nas escolas, no convívio familiar e na construção do crescimento da criança para que possa ser um adulto consciente de seu papel na sociedade.

Palavras-chave: Contos de fadas; Contação de Histórias; Aprendizagem; Educação Infantil.

ABSTRACT

The general objective of this article was to know the contributions of the fairy tale in teaching and learning in early childhood education. The methodology used in the construction of the research was the bibliography that included instruments such as books, internet research, among others. And it is known that the child's first contact with literature is orally, through the voice of the mother, father, grandparents or an educator telling a beautiful fairy tale. Upon hearing the narrated tale, the child in his imaginary world will identify himself depending on the existential dilemma lived in his real world, helping to deal with his losses, anguish, physical and psychological transformations, besides reading or listening to a good story is an event so pleasurable that it arouses the interest of people of all ages, and when it comes to the acquisition of the habit of reading and writing, we realize that they can be stimulated through fairy tales. It is concluded that with all these reports it is aware of the importance the use of fairy tales in schools, family life and building the child's growth so that he can be an adult aware of his role in society.

Keywords: fairy tales; Storytelling; Learning; Childeducation

¹Graduada em Língua Portuguesa na Universidade Estadual Vale do Acaraú(UVA) Unavida; especialista em Língua Linguagem e Literatura na Instituição CINTEP – Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa; mestranda em Ciência da Educação – CECAPE-mail:elianeamarodelimatavares@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que os contos de fadas despertam na criança todo um imaginário encantador, que as tornam príncipes, princesas e heróis, e assim fazendo uso dessa literatura na pré- escola os educadores podem estar contribuindo na formação de futuros leitores. O objetivo geral deste artigo foi conhecer as contribuições do conto de fadas no ensino e aprendizagem na educação infantil. Temos como objetivos específicos refletir sobre a Literatura Infantil na Formação de uma Sociedade. Entender sobre a Leitura dos contos de fadas na educação infantil, vindo a problemática em questão, como agir com a criança para ficarem atentos ao conto de fadas? Como acontecer esta abordagem?

Sendo assim é de grande importância que o hábito pela leitura seja construído desde cedo, isto é na infância.

O processo de ensino e aprendizagem na educação infantil propõe muitos métodos que possibilitam a criança compreender as primeiras informações obtidas. Entretanto, muitos incentivos à leitura vêm sendo desenvolvido para facilitar a compreensão da mesma. Segundo Kraemer (2008) os contos de fadas são transmitidos de geração em geração de forma mágica: são elas entre gerações. A criança que um dia fomos se encontra com nossas crianças de hoje, nossos filhos.

A escolha do tema se deu devido às experiências profissionais em sala de aula, aonde se percebe um melhor aprimoramento através da literatura infantil. Entretanto, observa-se que os contos propõem uma aprendizagem atraente, em que torna necessário um planejamento bem elaborado, se utilizado dentro da contação de história o professor deve promover um ambiente propício para que a imaginação das crianças seja alcançada de forma satisfatória, produzindo resultados esperados na aprendizagem além do mais ler ou ouvir uma boa história é um acontecimento tão prazeroso que desperta o interesse de pessoas de todas as idades, e quando se trata da aquisição do hábito da leitura e da escrita, percebemos que podem ser estimulados através dos contos de fadas, já que é algo que encanta e proporciona prazer e conhecimento, pois a sua grandiosidade permite uma viagem ao mundo da fantasia e da imaginação, que é tão presente na infância.

Segundo Bettelheim (2014, p. 19), na obra a psicanálise dos contos de fadas, ressalta: “Os contos de fadas tem um valor inigualável, conquanto oferecem novas dimensões à imaginação da criança; uma vez que a mesma história ouvida por duas crianças surtira diferentes efeitos”.

A metodologia utilizada na construção da pesquisa foi a bibliográfica que contou com a seleção e análise de instrumentos qualitativos, como, por exemplo, livros, artigos, revistas, pesquisa da internet, entre outros.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização. A Literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana e dificilmente poderá ser definida com exatidão (Coelho, 2000). Deste modo:

Ler, para mim, sempre significou abrir todas as comportas para entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência dos personagens... Ler foi sempre maravilhosa, gostosa, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível... E continua, lindamente, sendo exatamente isso! Ler é uma passagem para outro mundo, o da imaginação e aprendizagem. (ABRAMOVICH, 1997, p.111).

Ler nos faz idealizar e ser quem quisermos ser, a leitura é muito mais que uma forma de se divertir-se, é conhecer outras culturas, ampliar o olhar e apropriar-se dos conhecimentos produzidos socialmente.

Cada época compreendeu e produziu literatura a seu modo. Conhecer esse “modo” é, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade em sua constante evolução. Conhecer a literatura que cada época destinou às suas crianças é conhecer os ideais e valores sobre os quais cada sociedade se fundamentou ou fundamentam (COELHO, 2000).

Portanto:

O primeiro contato da criança com um texto é feito, em geral, oralmente. É pela voz da mãe e do pai, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas tendo a gente como personagem, narrativas de quando eles eram crianças e tanta, tanta coisa mais... Contadas durante o dia, numa tarde de chuva ou à noite, antes de dormir, preparando para o sono gostoso e reparador, embalado por uma voz amada... É poder rir, sorrir, gargalhar com as situações vividas pelos personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever de um autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de gozação (ABRAMOVICH, 2003, p. 10).

O bebê ainda na barriga da mãe consegue ouvir as canções de ninar, e ao nascer essas canções vão dar lugar a narrativas sobre crianças, animais, natureza e às cantigas de roda. Na literatura infantil, as obras mais usadas para o ensino e para a escolarização mostram a

fundamentação de grande parte dos contos com mais acesso e conhecidos, como gato de botas, cinderela, João e o pé de feijão, entre inúmeros títulos. Esse método possibilita um crescimento cognitivo ao identificar um personagem que aponta algum momento vivenciado na família ou até mesmo com pessoas que fazem parte do seu convívio.

Neste sentido:

É exatamente tão importante para o bem-estar da criança sentir que seus pais compartilham suas emoções, divertindo-se com o mesmo conto de fadas, quanto seu sentimento de que seus pensamentos interiores não são conhecidos por eles até que ela decida revelá-los. Se o pai indica que já os conhece, a criança fica impedida de fazer o presente mais precioso a seu pai, o de compartilhar com ele o que até então era secreto e privado para ela (BETTELHEIM, 2002, p. 18-19).

Dessa forma entendemos como é significativo e importante ler para uma criança desde a mais tenra idade, pois a faz sentir a vida como é, além de todo o carinho e amor que é transmitido á ela no simples ato da leitura.

Nesse sentido, a literatura infantil quando empregada com na perspectiva de interagir com o roteiro ou até mesmo desenvolver a criatividade criando uma nova releitura desenvolvida através da habilidade na escrita e leitura, possibilita pensar e construir seu próprio entendimento crítico (Lajolo 2002, p. 17).

2.2 A Literatura Infantil na Formação de uma Sociedade de Leitores

A criação literária será sempre tão complexa, fascinante, misteriosa e essencial, quanto à própria condição humana. Em nossa época de transformações estruturais, a noção de literatura que vem predominando entre os estudiosos das várias áreas de conhecimento é a de identificá-la como um dinâmico processo de produção/recepção que, conscientemente ou não, se converte em favor de intervenção sociológica, ética ou política. Nessa “intervenção” está implícita a transformação das noções já consagrada de tempo, espaço, personagens, ação, linguagem, estruturas poéticas, valores éticos ou metafísicos, entre outros (COELHO, 2009).

O ato da leitura representa uma das ligações mais significativas do ser humano com o mundo. Lendo, reflete-se a história, onde o homem, permanentemente, realiza uma leitura do mundo obtendo informações e descoberta que valoriza sua concepção acerca de um novo olhar em tudo que se aprende, uma vez que:

A tarefa mais importante e também mais difícil na criação de uma criança é ajudá-la a encontrar significado na vida. Muitas experiências são necessárias para se chegar a isso. A criança a medida que se desenvolve, deve aprender passo a passo a se entender melhor, com isso, torna-se 14 mais capaz de entender os outros,

eventualmente pode-se relacionar com eles de forma mutualmente satisfatória e significativa. (BETTELHEIM 2002, p.03).

Sabendo que a participação dos pais no processo do aprendizado e estímulo a leitura é extremamente importante, pois é através de todo o carinho recebido que a criança se sente à vontade e confiante em aprender.

A expressão “literatura infantil” sugere de imediato a ideia de belos livros coloridos destinados à distração e ao prazer das crianças em lê-los, ou ouvir suas histórias contadas por alguém. Devido a essa função básica, até bem pouco tempo, a literatura infantil foi minimizando como criação literária. Ligada desde a origem à diversão ou aprendizado das crianças, obviamente sua matéria deveria ser adequada à compreensão e ao interesse desse peculiar destinatário (Zilberman, 1995).

Entretanto, a construção do conhecimento literário atribuído no ensino e aprendizagem na educação infantil indica um constante aprendizado a infância no período mais adequado para haver maior concentração e preocupação no desenvolvimento da leitura, pois é necessário que se mostre à criança o que precisa ser construído por ela no âmbito do aprendizado da leitura e escrita. Abramovich (1997, p. 23) comenta que: [...] “o escutar pode ser o início da aprendizagem para se tornar leitor”.

A criança com mútuos conhecimentos é vista por muitos teóricos como um “adulto em miniatura”, os primeiros textos infantis resultaram da adaptação ou da minimização de textos escritos para adultos. Expurgadas as dificuldades de linguagem, as digressões ou reflexões que estariam acima da compreensão infantil; retiradas as situações ou os conflitos não exemplares e realçando principalmente as ações ou peripécias de caráter aventuroso ou exemplar. As obras literárias eram reduzidas em seu valor intrínseco, mas atingiam o novo objetivo: atrair o pequeno leitor/ouvinte e levá-lo a participar das diferentes experiências que a vida pode proporcionar, no campo do real ou do maravilhoso, aonde:

O Brasil tem atualmente cerca de 16 milhões de analfabetos e metade deste número está concentrada em menos de 10% dos municípios do país. Para o MEC, apesar de não serem inéditos, os dados do "Mapa do Analfabetismo" são "alarmantes". No Brasil existem 16,295 milhões de pessoas incapazes de ler e escrever pelo menos um bilhete simples. Levando-se em conta o conceito de "analfabeto funcional", que inclui as pessoas com menos de quatro séries de estudo concluídas, o número salta para 33 milhões (PNI, 2012, p. 15).

Ler é essencial para humanidade, pois através da leitura examina-se os nossos próprios valores e conhecimentos com os dos outros. Os livros podem ser surpreendentes para formar e informar leitores, transportar as pessoas para outros mundos possíveis e fazer delas indivíduos aprendizes e mestres. A partir desse conhecimento do ser humano, a noção de “criança” muda

e nesse sentido torna-se decisivo para a literatura infantil/juvenil adequar-se ou conseguir falar, com autenticidade, aos seus possíveis destinatários.

2.3 Leitura dos contos de fadas na educação infantil

A Criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência dentro da perspectiva das áreas da psicologia infantil, pedagogia ou a pediatria de que ela é destinatária (LAJOLO, ZILBERMAN, 1984).

A escola colabora para solidificação política e ideológica da burguesia, a escolarização converte-se aos poucos na atividade compulsória das crianças, bem como a frequência às salas de aula, seu destino natural, aonde:

Hoje em dia nossos filhos são despojados ainda mais dolorosamente - porque são privados completamente de conhecer os contos de fadas. A maioria das crianças agora conhece os contos de fadas só em versões amesquinçadas e simplificadas, que amortecem os significados e roubam-nas de todo o significado mais profundo - versões como as dos filmes e espetáculos de TV, onde os contos de fadas são transformados em diversão vazia (BETTELHEIM, 2002, p. 23).

Bettelheim (2002) cita que, os novos contos da contemporaneidade ditos como atuais, têm finais tristes, que não alcançam prover o escape e o conforto que os eventos amedrontadores no conto de fadas fazem necessários para fortificar a criança no seu defrontamento com as confusões da vida, pois sem estas terminações encorajadoras, a criança, depois de ouvir a história, se sentiria sem nenhuma esperança.

Essa obrigatoriedade se justificava com uma lógica digna de nota: postulados a fragilidade e o despreparo dos pequenos, urgia equipá-los para o enfrentamento maduro do mundo. Como a família, a escola se qualifica como espaço de mediação entre a criança e a sociedade, o que mostra a complementaridade entre essas instituições e a neutralização do conflito possível entre elas. A escola incorpora ainda outros papéis, que contribuem para reforçar sua importância, tomando-a, a partir de então, imprescindível no quadro da vida social (MARTINS, 1994). Portanto:

Através da maior parte da história da humanidade, a vida intelectual de uma criança, fora das experiências imediatas dentro da família, dependeu das histórias míticas e religiosas e dos contos de fadas. Esta literatura tradicional alimentava a imaginação e estimulava as fantasias. Simultaneamente, como estas histórias respondiam às questões mais importantes da criança, eram um agente importante de sua socialização. Os mitos e as lendas religiosas mais intimamente relacionadas

ofereciam um material a partir do qual as crianças formavam os conceitos de origem e propósito do mundo, e dos ideais sociais que a criança podia buscar como padrão. (BETTELHEIM, 2002, p.23).

Os contos de fadas localizados na literatura infantil tradicional são histórias antigas que abordam conteúdos de esperteza popular da condição humana, e se tornaram tão admiráveis que permanecem nos dias de hoje, pois falam de sentimentos comuns a todos nós, como: amor, amizade, confiança, bondade, justiça.

Numa sociedade que cresce por meio da industrialização e se moderniza em decorrência dos novos recursos tecnológicos disponíveis, a literatura infantil assume, desde o começo, a condição de mercadoria. Por outro lado, porque a literatura infantil trabalha sobre a língua escrita, ela depende da capacidade de leitura das crianças, ou seja, supõe terem este passado pelo crivo da escola. Segundo Villardi (1999, p. 11): “Há que se desenvolver o gosto pela leitura, afim de que possamos formar um leitor para toda vida”.

Os laços entre a literatura e a escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade. Por outro lado, depende também da escolarização da criança e isso a coloca numa posição subsidiária em relação à educação. Por consequência, adota postura às vezes nitidamente pedagógica, a fim de, se necessário, tornar patente sua utilidade (Lajolo; Zilberman, 2007, p.18).

Neste sentido, “é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas muitas histórias.... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo” (ABRAMOVICH, 1993, pág. 16).

A leitura deve trazer a curiosidade, por este motivo, deve ser feita com prazer e interpretação, pois assim a criança amplia um gosto pelo ouvir e futuramente pelo ler, onde poderá assoalhar suas curiosidades como um leitor autônomo propondo e interpretando suas próprias histórias e se descobrindo no mundo.

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

2.4 Ouvir Histórias de Contos de Fadas é mesmo Importante?

Ler, além de ser uma forma lúdica que colabora com a imaginação, desperta na criança a vontade e a necessidade de imaginar e interagir, ligando o mundo real ao fantástico mundo dos contos de fadas encorajando-a a superar os seus traumas existenciais. Nesse sentido, o primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, cotando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas (tendo a criança ou os pais como personagens), livros atuais e curtinhos, poemas sonoros e outros mais.

Ler história para criança proporciona ocasiões onde poder sorrir e gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento. Portanto:

É característico dos contos de fadas colocar um dilema existencial de forma breve e categórica. Isto permite a criança aprender o problema em sua forma mais essencial, onde uma trama mais complexa confundiria o assunto para ela. O conto de fadas simplifica todas as situações. Suas figuras são esboçadas claramente; e detalhes, a menos que muito importantes, são eliminados. Todos os personagens são mais típicos do que únicos. (BETTELHEIM, 2002, p. 07).

O conto prepara a criança para diversos acontecimentos da vida, cito como exemplo, a chegada de um irmão, a separação dos pais, ou até a morte de um ente querido ou animal de estimação. São aparências relevantes que o conto pode acomodar maior compreensão pela criança, já que em seus enredos, os contos ensinam indiretamente como lidar com tais acontecimentos.

É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões como as personagens fizeram, é uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos dum jeito ou de outro através dos problemas que vão sendo defrontada ou não, resolvida ou não pelas personagens de cada história cada uma a seu modo. (BETTELHEIM, 1980).

O ato de ouvir histórias que se podem sentir emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve com a amplitude, significativa e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar, pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário (Abramovich, 1997).

2.5 Os contos de fadas e a dificuldade existencial

Os contos de fadas ajudam as crianças a dominar os problemas psicológicos do crescimento superando decepções narcisistas, dilemas edipianos, rivalidades fraternas; tornando-se capaz de abandonar dependências infantis; adquirindo um sentimento de individualidade e de autoestima e um sentido de obrigação moral, aonde a criança precisa entender o que está se passando dentro de seu consciente para que possa também enfrentar o que se passa em seu inconsciente (BETTELHEIM, 1980).

A criança adapta o seu conteúdo inconsciente às fantasias conscientes e isso a capacita a lidar com esse conteúdo. É aqui que os contos de fadas têm um valor inigualável, conquanto ofereçam novas dimensões à imaginação da criança que ela seria incapaz de descobrir por si só de modo tão verdadeiro. Mais importante ainda: sua forma e estrutura sugerem à criança imagens com as quais ela pode estruturar seus devaneios e com eles dar melhor direção à sua vida.

Na visão de Freud é de que só lutando corajosamente contra o que aparenta serem desvantagens esmagadoras o homem consegue extrair um sentido da existência (FREUD, 1913, p.303).Essa é exatamente a mensagem que os contos de fadas transmitem à criança de forma variada: que uma luta contra dificuldades graves na vida é inevitável, sendo parte intrínseca do ser humano.

As histórias modernas escritas para crianças pequenas evitam, sobretudo, esses problemas existenciais, embora eles sejam questões cruciais para todos nós. A criança necessita muito particularmente que sejam dadas sugestões em forma simbólica sobre o modo como ela pode lidar com essas questões e amadurecer com segurança. As histórias “seguras” não mencionam nem a morte, nem o envelhecimento, logo, os limites à nossa existência, nem tampouco o desejo de vida eterna.

O conto de fadas, em contraste, confronta a criança honestamente com as dificuldades humanas básicas. Por exemplo, muitas histórias de fadas começam com a morte da mãe ou do pai: nesses contos, a morte do genitor cria os problemas mais angustiantes, tal como (ou o medo dela) o faz na vida real. (Bettelheim, 2014, p.15-16). Outras histórias se referem a um genitor idoso que decide que é tempo de deixar a nova geração assumir. Mas antes que isso possa ocorrer, o sucessor tem de se provar capaz e merecedor. Este quadro de debate permite citar a seguinte questão:

Quando o professor possibilita a fruição dos seus alunos, ele está dando reais condições para que estas crianças possam se desenvolver baseados na liberdade de expressão, independentemente do livro que lhes foi apresentado, pois a justificativa que legitima o uso do livro na escola nasce, de um lado, da relação que estabelece com seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante sua circunstância; e, de outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para a realidade do estudante e não submetendo este último a um ambiente rarefeito do qual foi suprida toda a referência concreta (ZILBERMAN, Regina, 2003, p. 18).

Em praticamente todo conto de fadas, o bem e o mal são materializados sob a forma de alguns personagens e de suas ações, uma vez que o bem e o mal são onipresentes na vida e as propensões para ambos estão presentes em todo homem. É essa dualidade que coloca o problema moral e requer a luta para resolvê-lo.

O mal é isento de atrações simbolizado pelo poderoso gigante ou dragão, o poder da bruxa, a astuta rainha em “Branca de Neve” e com frequência se vê temporariamente vitorioso. Em muitos contos de fadas um usurpador consegue por algum tempo tomar o lugar que de direito pertence ao herói como as irmãs malvadas fazem em “Cinderela”.

Não é o fato de o malfeitor ser punido no final da história que torna a imersão em contos de fadas uma experiência de educação moral, embora isso dela faça parte. Nos contos de fadas, como na vida, a punição ou o modelo dela é apenas um fator limitado de inibição do crime. A convicção de que o crime não compensa é um meio de inibição muito mais efetivo, e essa é a razão pela qual, nas histórias de fadas, a pessoa má sempre perde. Não é o fato de a virtude vencer no final que promove a moralidade, mas sim o fato de o herói ser extremamente atraente para a criança, que se identifica com ele em todas as suas lutas.

Devido a essa identificação, ela imagina que sofre como o herói suas provas e tribulações, e triunfa com ele quando a virtude sai vitoriosa. A criança faz tais identificações inteiramente por conta própria, e as lutas interiores e exteriores do herói lhe imprimem moralidade (RODRIGUES, 1987).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse tema abrangeu inúmeras contribuições no desenvolvimento psicológico da criança, fazendo com que ela possa lidar com seus complexos interiores e exteriores, superando decepções narcisistas, dilemas edipianos ajudando-a a enfrentar os problemas existências em suas vidas, como lidar com a morte e as perdas.

A literatura infantil tratar - se de livros voltado para as crianças cujos conteúdos são ligados à realidade do mundo em que ela está inserida, os contos vem através de por

personagens inanimados e fantásticos de fadas, duendes, bruxas, príncipes, princesas e heróis de grandes feitos que se unem em lindo contos de fadas.

Essa pesquisa proporcionou um novo leque de informações acerca do ensino e aprendizagem através dos contos de fadas que sem dúvida tem um papel fundamental na escola na construção de um ser crítico, e de preparar a criança para ser um bom leitor consciente de seu papel na sociedade uma vez que a literatura abriu as portas da compreensão do mundo. Os contos de fadas é um instrumento riquíssimo e carregados de informações por ser uma forma de arte literária integralmente compreensível pela criança como nenhuma outra arte o é.

Conclui-se que toda essa análise deixou ciente da importância do uso dos contos de fadas nas escolas, no convívio familiar e na construção do crescimento da criança para que possa ser um adulto consciente de seu papel na sociedade.

A vista disso fica claro que é de suma importância que as escolas adotem a contação de histórias fazendo uso dos contos de fadas de forma lúdica para despertar na criança o gosto pelo simples ato de ler e escrever, tornando-as pessoas capazes de lidar com diversas situações em seu convívio social.

REFERÊNCIA

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. SP: Scipione, 1989.

AGUIAR, Vera Teixeira de. (org.) **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

BETTELHEIM, Bruno. **Psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
Disponível em: < file:///C:/Users/Sandro/Downloads/Bruno+Bettelhein+-+A+psican%C3%A1lise+dos+Contos+de+Fadas%20(1).pdf> Acesso em: 07 de Setembro de 2016.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 29ª edição Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2014.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. SP: Paz e Terra, 1980.

BRASIL, PNI, Plano Nacional de Educação. Disponível em:

- CASTELO, Branco, T.M. **Histórias infantis na ludoterapia centrada na criança. Dissertação de Mestrado**, Pontifícia Universidade Católica-PUC, Campinas, SP, 2001.
- CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação**. São Paulo: Paulus, 2002.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil**. 7º edição. São Paulo: Moderna, 2009.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- COSTA, Marta Moraes da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: IBPEX, 2007.
- FREUD, S. **Cinco lições de psicanálise; A história do movimento psicanalítico ; O futuro de uma ilusão ; O mal-estar na civilização ; Esboço de psicanálise**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- KRAEMEM, Maria Luiza (2008. **Histórias infantis e o lúdico encantam as crianças: atividades lúdicas baseadas em clássicos da literatura infantil**. Campinas, SP. Autores associados. (Coleção Formação de Professores).
- LAJOLO, Marisa, ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. São Paulo: Ática, 1984.
- RODRIGUES, S. Neidson. **Lições do príncipe e outras lições**. São Paulo: Cortez, 1987.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

POSSIBILIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGENS EFETIVAS DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Franciéllo Cardoso de Medeiros ¹

RESUMO

Este artigo científico teve como objetivo geral refletir sobre as possibilidades de ensino e aprendizagens efetivas de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Teve como metodologia principal a pesquisa bibliográfica, fazendo-se uso de pesquisa em livros, artigos, periódicos. Nesse caso parte-se do pressuposto de que os conhecimentos matemáticos abordados em sala de aula tem se dado de forma pronta e acabada através de exaustivas repetições das ações e representações dos educandos desconectados das práticas sociais. Desse modo, esse componente curricular tem concorrido para exclusão educandos da escola, na medida em que se veem diante de uma dicotomia: são capazes de operar e resolver socialmente as mais diversas situações do seu entorno e na escola não conseguem articular saberes matemáticos sistematizados. A realização deste trabalho demonstrou o quanto o ensino de matemática precisa evoluir em nosso país, principalmente com extrema necessidade de se criar metodologias mais modernas e com uso da tecnologia, para que assim seja possível trazer a realidade de fora da escola para dentro da sala de aula, de maneira que o estudante veja que a matemática está ao seu redor.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This scientific article had the general objective of reflecting on the possibilities of teaching and effective learning of Mathematics in the early years of Elementary School I. Its main methodology was bibliographic research, making use of research in books, articles, periodicals. In this case, it is assumed that the mathematical knowledge addressed in the classroom has been given in a ready and finished way through exhaustive repetitions of actions and representations of students disconnected from social practices. Thus, this curricular component has contributed to the exclusion of students from school, as they are faced with a dichotomy: they are capable of socially operating and solving the most diverse situations around them and at school, they are unable to articulate systematic mathematical knowledge. The realization of this work demonstrated how much mathematics education needs to evolve in our country, especially with the extreme need to create more modern methodologies and with the use of technology, so that it is possible to bring the reality from outside the school into the classroom. class, so that the student can see that math is around him.

Keywords: Teaching. Learning. Elementary School.

¹ Graduado em Pedagogia pela UVA e Mestrando em Educação pela EBWU

1 INTRODUÇÃO

O ensino e a aprendizagem efetiva da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental I têm sido marcados por discussões no que diz respeito à orientação teórico-metodológica. A Matemática é considerada pela escola como área do conhecimento pronta, acabada, perfeita e interligada ao mundo das abstrações que serve de parâmetro para outras áreas pela forma que se encontra sistematizadas.

Percebe-se que a prática pedagógica do docente se pauta numa visão autoritária de ensino, em que o professor transmite os conhecimentos desconectados da realidade dos alunos e estes os recebem sem relacioná-los a o seu cotidiano. Ao tratar o conhecimento matemático a partir de subjetividades e abstrações, o professor acaba por excluir grande parte dos discentes da escola que não se sentem com inteligência suficiente para incorporar os conteúdos de uma ciência considerada “perfeita” (CARVALHO, 1994).

É diante dessa realidade permeada por sucessivos fracassos escolares, precariedade na formação dos professores e falta motivação dos alunos que ingressam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e com especificidade no Componente Curricular de Matemática. Por este motivo, este artigo é importante, pois apresenta possibilidades de ensino que permitem que o aluno sinta prazer em estudar, além de debater o papel do professor diante dessas possibilidades de ensino.

A problemática dessa pesquisa versou-se sobre três indagações: Como é dado o ensino de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental I? Qual a principal metodologia de ensino para que crianças possam desenvolver o raciocínio lógico necessário para o aprendizado de Matemática? Como o professor se encaixa dentro da temática do desenvolvimento do estudante como participante importante na sociedade?

O objetivo geral deste artigo é refletir sobre as possibilidades de ensino e aprendizagens efetivas de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, apresentando possibilidades que permitam ao professor criar aulas mais dinâmicas, assim tornando as aulas mais atrativas para os alunos.

Como objetivos secundários, queremos apresentar uma evolução do ensino de matemática na educação brasileira, principalmente as mudanças dentro do ensino de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, de forma que seja possível perceber as diferenças entre as metodologias de cada época.

Teve como metodologia principal a pesquisa bibliográfica, fazendo-se uso de pesquisa em livros, artigos, periódicos. Desta forma, as informações e metodologias aqui discutidas

estão embasadas em conhecimentos de estudiosos de longa data, dando ao leitor a segurança e confiabilidade necessárias.

2.1 Breve revisão sobre o conhecimento matemático

A Matemática tem acompanhado a história do ser humano. A forma pela qual se encontra organizada hoje se originou a partir das necessidades cotidianas de cada povo. As primeiras contribuições para sua sistematização surgiram no Egito e na Antiga Babilônia acerca de 2.500 a. c. (D'AMBROSIO, 1986).

No entanto, outros povos como gregos, árabes e hindus, se dedicaram a construção do conhecimento matemático formal, com linguagem e símbolos próprios. Desse modo, as soluções particulares foram substituídas com o passar do tempo pelas generalizações e o raciocínio dedutivo suprimiu as experimentações (D'AMBROSIO, 1986).

Os gregos acreditavam piamente que o raciocínio dedutivo, que foi extremamente bem sucedido nessa área da matemática, era também a única forma aceitável para obtenção de conhecimento em qualquer outra disciplina, porém, essa notável observação foi desvalorizada. D'ambrosio (1986, p. 156)

Desta forma, a matemática, desde sua fundação, sempre foi uma disciplina que focava na construção do raciocínio lógico e por este motivo foi de grande proveito para os gregos antigos, principalmente seus filósofos, que tinham o raciocínio lógico como a principal ferramenta da Filosofia.

Vale ressaltar que o conhecimento matemático foi utilizado inicialmente por esses povos nas práticas sociais relacionadas ao comércio, ao cálculo de impostos, a construções de casas e monumentos, na medida de terras e na construção de embarcações. Todavia, ele ganhou altos níveis de abstração que para Machado (2005, p. 07): “Hoje, [...] tem sido tratado como se duas dimensões a esgotassem: a técnica destinada a especialistas e a lúdica. Ao cidadão comum, não especialista, restaria apenas a dimensão lúdica”.

Com relação a isso, volta-se a citar Machado (2005, p. 07-08): “Independentemente de raças, credos ou sistemas políticos, desde os primeiros anos de escolaridade, a Matemática faz parte dos currículos escolares, ao lado da Linguagem Natural como disciplina básica”. Desse modo percebe-se a existência de uma dicotomia.

De um lado, educadores reafirmam a importância e a necessidade do ensino dos conhecimentos matemáticos na escola, do outro, os alunos padecem enfrentando dificuldades

nos primeiros contatos com os conteúdos. Nesse caso, o cerne da contradição para Machado (2005, p. 08) se concentra na “[...] falta de clareza com relação ao papel que a Matemática deve desempenhar no corpo de conhecimentos sistematizados”.

Todavia, diante do atual contexto social, econômico e cultural compete à educação, segundo Giancaterino (2009, p. 27): “[...] a nobre tarefa de despertar em todos, segundo as tradições e as convicções de cada um, respeitando integralmente o pluralismo, [...]”. Desta forma, a educação tem um papel extremamente importante na construção do futuro do país.

Nesse sentido a de se concordar com Machado (2005, p. 08): “Pensamos na Matemática como um bem cultural de interesse absolutamente geral, que ninguém pode ignorar seus efeitos colaterais indesejáveis”. No entanto, para que o ensino de Matemática seja democratizado, Carvalho (1994, p. 24) aponta como ponto de partida:

[...] a visão da Matemática que norteia em geral o ensino: [...] uma área do conhecimento pronta, acabada, perfeita, pertencente ao mundo das ideias e cujo modelo de sistematização serve de modelo para outras ciências. [...] o sucesso em Matemática representa um critério avaliador da inteligência dos alunos, na medida em que uma ciência tão nobre e perfeita só pode ser acessível a mentes privilegiadas, os conteúdos matemáticos são abstratos e nem todos tem condições de possuí-los (CARVALHO, 1994, p. 15)

Diante dessa realidade, deve-se acrescentar ainda:

Tal visão inverte a relação fundamental existente entre os objetos matemáticos e a realidade concreta: ao invés de concebê-los como criações, elaborações e abstrações, que visam à ação do aluno sobre essa realidade trata-os como se pré-existissem num universo à parte de onde considerariam aplicações do mundo empírico (MACHADO, 2009, p. 08)

Desse modo, o educador depara-se com o seguinte desafio: como promover o ensino e aprendizagens efetivas de Matemática em sala de aula? Para responder esse questionamento há necessidade de se refletir sobre os pressupostos teóricos que tem orientado o ensino e a aprendizagem de Matemática nas escolas brasileiras.

2.2 Pressupostos teóricos que fundamentam o ensino e a aprendizagem nas escolas brasileiras

Até o século XIX, antes do surgimento das escolas públicas no Brasil, segundo as postulações de Giancaterino (2009, p. 13): “[...] a criança não passava de um “adulto em miniatura”, ou seja, possuía todas as habilidades e as competências de um adulto, sendo, portanto, responsável pelo seu processo de aprendizagem.

Nesse caso, a aprendizagem tinha como centro o professor que para o mesmo autor (2009, p.13): “[...] conceituava que a disciplina em sala de aula deveria ser mantida a qualquer preço, e os castigos físicos, a palmatória, bem como os castigos psicológicos, eram atitudes constantes da prática pedagógica adotada.

Desse modo, a criança era concebida como ser passível de castigo, que, por sua vez, foi utilizado para que ela pudesse receber os conhecimentos, dentre eles os matemáticos sem quaisquer questionamentos. Giancaterino (2009, p. 14) adverte: “[...] a escola altera o crescimento intelectual de forma perversa”. Nesse caso, quando o professor continua com essa concepção, a criança para Giancaterino (2009, p. 14) comporta-se como: “[...] um marginal revoltado que saudavelmente, para proteger a autoestima, agride e abandona esta escola que personifica o mais odioso tipo de autoritarismo”.

Todavia a partir do século XX teve-se início o estudo efetivo da criança e do comportamento infantil e dentre eles podem ser destacados os avanços científicos na Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, da Neurologia, da Epistemologia Genética, da Pedagogia Moderna, que dada às necessidades da nova sociedade industrial e capitalista passaram a questionar os paradigmas tradicionais (GIANCATERINO, 2009).

Quanto a isso, a citação que se segue aprofunda a compreensão da reflexão elaborada:

Tais ramos científicos acabaram por mostrar que a aprendizagem das crianças tem características próprias, deferentes da dos adultos; que o processo de aprendizagem é progressivo e cumulativo e, nem sempre, ocorre de forma linear, mas sim, por saltos; e que o medo e a passividade não geram aprendizagem inteligente. (GIANCATERINO, 2009, p. 32)

GIANCATERINO (2009, p. 19) acrescenta que a capacidade humana de pensar, questionar e criar, aliada ao raciocínio lógico, permite ao homem explorar seu meio ambiente, descobrindo melhor para conhecê-lo. Entretanto McLarem (1991, p. 308) diz que ainda hoje os rituais de ensino funcionam para cercar a Matemática de tabus, condicionando os educandos a aceitar tal estado das coisas. As aulas tornaram-se mecânicas e monótonas.

Sendo assim, há necessidade de redimensionar as aulas de Matemática como também romper com os paradigmas tradicionais. Para isso as teorias de aprendizagem no último

século têm fornecido subsídios que permite a compreensão como o ser humano aprende. Dentre elas podem ser observados os estudos de J. Piaget e Lev. S. Vygotsky (GIANCATERINO, 2009).

Para Giancaterino (2009, p. 36): “Os estudos sobre a Teoria Construtivista têm como base às pesquisas de Jean Piaget, um biólogo com preocupações essencialmente epistemológicas, isto é, referentes à Teoria do Conhecimento. Essa teoria ainda é bastante importante na construção de uma educação participativa por parte dos alunos.

O autor supracitado explica como o conhecimento é construído na perspectiva piagetiana:

[...] Piaget voltou-se para o desenvolvimento da espécie humana do nascimento até a idade adulta. [...] a criança passa por mudanças qualitativas, denominada de estágios de desenvolvimento. Essas mudanças, [...], vão do estágio inicial de uma inteligência prática (Estágio sensório-motor) até o pensamento formal e lógico dedutivo, que tem início na adolescência (Estágio das operações formais). [...] os estágios evoluem como uma espiral, de modo que o anterior engloba os outros [...] não define idade rígidas para os estágios, mas sim que estes se apresentam em uma sequência rígida (GIANCATERINO, 2009, p. 37-38)

Parafraseando o autor, os estágios de desenvolvimento defendidos por Piaget é caracterizado pelas diferentes formas que o indivíduo interage com a realidade, ou seja, nos modos que organiza os conhecimentos, tendo em vista a adaptação dos novos conhecimentos adquiridos. É nesse processo de modificação progressiva dos esquemas de assimilação que o indivíduo constrói sua aprendizagem durante toda a vida. Assim, Giancaterino (2009) apresenta as características de cada estágio de desenvolvimento do ser humano segundo as postulações Piagetianas:

a) Estágio Sensório-Motor (zero a dois anos): [...] a base do conhecimento, e de todo a comunicação da criança é corporal e motora. b) Estágio Pré-Operatório (dois a sete anos): Subestágio Simbólico (de dois a quatro anos): [...] a criança passa a exercitar intencionalmente movimentos motores mais específicos, [...] dando aos exercícios uma intenção inteligente [...]; Subestágio Intuitivo-Global (de quatro a seis anos): [...] a criança descobre as qualidades dos objetos e a percepção, detecta cor, forma, tamanho dos objetos, suas posições e relações espaciais. [...] aprende as relações pré-aritméticas básicas. Subestágio Intuitivo-Articulado (de seis a sete anos): Está presente na criança o princípio de julgamento de forma, de tamanho, das relações ainda não baseadas em raciocínio, que, por vezes, encontram-se intuitivos e desajustados, porém, baseados nas experiências. c) Estágio Operatório-Concreto (sete a doze anos): [...] a criança alcança um nível neurológico de maturação suficiente para permitir ao cérebro coordenar, ao mesmo tempo, inúmeras dimensões dos objetos (largura, forma, espaço,

altura) e também, discriminar e relacionar detalhes visuais e auditivos associa-os e combina-os formando novas estruturas. [...] a criatividade passa a ser intencional, funciona como rompimento das estruturas rígidas. d) Estágio Operatório-Formal (doze anos em diante): [...] o adolescente pode pensar sobre probabilidades. O pensamento já adquiriu total mobilidade, o que significa capacidade de juízo crítico. (GIANCATERINO, 2009, p. 40-42)

Enquanto que na concepção Vygotsky, Davis e Oliveira (1994) definem desenvolvimento como:

[...] processo através do qual o indivíduo constrói ativamente, nas relações que estabelece com o meio físico e social, suas características. Ao contrário de outras espécies, as características humanas não são biologicamente herdadas, mas historicamente formadas. [...] o grau de desenvolvimento alcançado por uma sociedade vai sendo acumulado e transmitido, indo influir, já desde o nascimento, na percepção que o indivíduo vai construindo sobre a realidade, inclusive no que se refere às explicações dos eventos e fenômenos do mundo natural (OLIVEIRA, 1994, p. 19)

Diante disso, pode-se perceber que o grupo social oferece os instrumentos e os símbolos responsáveis pelo desenvolvimento das atividades psicológicas. Nesse sentido, O mesmo autor (2003 apud Giancaterino, 2009, p. 35) adverte: “Isso significa que se dever analisar o reflexo do mundo exterior no mundo interior dos indivíduos a partir da interação destes com a realidade”.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de produção deste artigo foi possível refletir sobre o ensino e a aprendizagem efetiva de Matemática nos anos Iniciais do Ensino Fundamental I que tem como alvo crianças dos seis aos dez anos com estruturas físicas, psicológicas e interações socioculturais diferenciadas do mundo dos adultos. Entretanto, trazem consigo conhecimentos, ideias e intuições que vivenciam no grupo em que estão inseridos.

Ao chegar à escola se deparam com atividades que partem do pensamento formal para o pensamento intuitivo, ou seja, o professor ensina os alunos a fazer contas isoladamente para depois aplicá-las em situações diversas. Nesse caso, não tem sido dada a oportunidade, ao aluno, de descobrir porque e para quê estudar matemática na escola e por isso muitos acabam abandonando-a. Afinal seus saberes são inúteis no âmbito escolar.

Todavia, foi possível perceber que na medida em que o professor propõe atividades que envolvem quantidades e grandezas que fazem parte do universo cultural, a resolução de situações vivenciadas e possíveis de ser manipulada, visualizada e representada por imagens de diferentes indicadores, incluindo os símbolos matemáticos a criança é impelida a pensar.

Desse modo, há possibilidade do ensino e da aprendizagem efetivas de Matemática nos anos iniciais de escolarização desde que o professor tenha sua prática pedagógica aliada ação-reflexão-ação. E para isso deve colocar a Matemática ao alcance de todos, conscientizado desde cedo que não se trata de um conhecimento pronto e definitivo, mas a construção e a apropriação tornam o aluno capaz de compreender e transformar a realidade em que vive.

Por fim, a sala de aula não é o ponto de encontro de alunos totalmente ignorantes com o professor totalmente sábio, e sim o local onde interagem alunos com conhecimentos do senso comum, que almejam a aquisição de conhecimentos sistematizados, e um professor cuja competência está em mediar o acesso dos alunos a tal conhecimento.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**. Brasília: Volume 3, Matemática, 1997.
- CARVALHO, Dione Lucchesi. **Metodologia do Ensino da Matemática**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Da realidade à ação: reflexões sobre a educação matemática**. 5ª Ed. São Paulo: Summus Editorial, 1986.
- GIANCATERINO, Roberto. **A matemática sem rituais**. Rio de Janeiro, Editora Wak, 2009.
- GOLBERT, Clarissa Seligman. **Matemática nas séries iniciais: o sistema de numeração decimal**. 2ª Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.
- LUCKESI. Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MACHADO, Nilson José. **Matemática e realidade: análise dos pressupostos filosóficos que fundamentam a matemática**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MCLAREN, P. **Rituais na escola: em direção a uma política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- NUNES, Terezinha. **Educação Matemática 1: números e operações**. São Paulo: Cortez, 2005.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOBRE UM OLHAR FILOSÓFICO

Gilma de Oliveira Silva¹

RESUMO

Analisar os desafios da educação inclusiva a partir de um olhar filosófico foi o objetivo geral da presente pesquisa. A metodologia utilizada para elaboração deste artigo foi a pesquisa bibliográfica, pautada em uma análise qualitativa dos principais conceitos e assuntos pertinentes ao objeto de estudo. O trabalho abordou a relação às problemáticas e seus desafios na educação. O paradigma da construção de sistemas educacionais inclusivos em desenvolvimento requer relações interpessoais que sejam eficientemente acolhedoras para todos, ou seja, que atendam às necessidades educacionais de todos, inclusive dos que apresentam necessidades educacionais especiais. Pensar na Educação Inclusiva como uma possibilidade de construção de uma sala de aula melhor, na qual alunos e professores se sintam motivados a aprender juntos e respeitados nas suas individualidades. Deste modo, de acordo com o tema em questão, o paradigma da construção de sistemas educacionais inclusivos em desenvolvimento, requer relações interpessoais que sejam eficientemente acolhedoras para todos, ou seja, que atendam às necessidades educacionais de todos, inclusive dos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Palavras-chave: Educação. Filosófico. Professores. Construção. Igualdade.

ABSTRACT

Analyzing the challenges of inclusive education from a philosophical perspective was the general objective of this research. The methodology used to prepare this article was bibliographic research, based on a qualitative analysis of the main concepts and subjects relevant to the object of study. The work addressed the relationship to the problems and their challenges in education. The paradigm of building inclusive educational systems under development requires interpersonal relationships that are efficiently welcoming to everyone, that is, that meet the educational needs of everyone, including those with special educational needs. Think of Inclusive Education as a possibility to build a better classroom, in which students and teachers feel motivated to learn together and respected in their individualities. Thus, according to the theme in question, the paradigm of building inclusive educational systems under development requires interpersonal relationships that are efficiently welcoming to all, that is, that meet the educational needs of all, including those with special educational needs. ..

Keywords: Education. Philosophical. Teachers. Construction. Equality.

¹ Pedagoga, Especialista em AEE, Especialista em Psicopedagogia, Mestranda em Ciências da Educação – E-mail – gilmaoliveira123@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

A educação sempre foi debatida por diversos estudiosos e pesquisadores com o intuito de se chegar a um denominador comum, ou pelo menos se conseguir avanços significativos, estes sempre com o objetivo de sanar ou tentar sanar os problemas existentes. No entanto, sabe-se que é um caminho longo e que só pode se dá um passo de cada vez.

Os professores, de modo geral, têm se unido em busca de uma alternativa ou melhoria da situação, de modo que nas reuniões de professores e nos planejamentos tem se debatido acerca do assunto em uma tentativa de solucionar o problema existente. Com isso, leva a acreditar que mais cedo ou mais tarde estas soluções virão de forma a atender essa demanda.

O presente trabalho veio pautar os desafios da educação Inclusiva no Brasil que ainda tem sido vista como um desafio para a nova geração de profissionais da educação, não só para os novos, mas também para os que já atuam a mais tempo, sendo assim, o direito do aluno com necessidades especiais e de todos os cidadãos à educação é um direito constitucional.

Como justificativa para o trabalho faz-se necessário para que possamos refletir sobre a educação que temos e sua qualidade de modo a se ter a inserção de todos. Reflete ainda quais atitudes os profissionais que fazem parte da educação devem tomar, levando em consideração, que a escola em si deverá passar por um redimensionamento, o qual consiste não somente na aceitação, mas também na valorização das diferenças. Como problema desta situação podemos observar que: Diante destas dificuldades no processo inclusivo, **como podemos ver os desafios da educação inclusiva a partir de um olhar filosófico?**

Para responder a esta problemática foram traçados os seguintes objetivos: Objetivo geral: Analisar os desafios da educação inclusiva a partir de um olhar filosófico; e objetivos específicos: identificar os desafios da educação inclusiva; compreender as barreiras sociais do processo inclusivo.

A metodologia utilizada para elaboração deste artigo foi em forma de pesquisa bibliográfica, pautada em uma análise qualitativa dos principais conceitos, pertinentes ao objeto de estudo. Foram efetuadas pesquisas de artigos relacionados a temática nas plataformas virtuais Google Acadêmico, artigo pessoal dos desafios da produção textual elaborada pelos autores e a discussão, fazendo relações e reflexões acerca da temática, com exposições de pensamentos e embasamentos teóricos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Desafios da educação inclusiva

Segundo Faria (2007, p. 7), a sociedade sempre procurou rotular as coisas e a autodenominarem pelas ações e atitudes como uma sociedade capitalista e preconceituosa, aonde o machismo domina as classes e a soberba hierarquiza as diferenças, provocando a ampliação da desigualdade, gerando um vício constante em que a cumplicidade e o individualismo tomam conta dos egos das pessoas. Portanto:

A sociedade inclusiva já começou a ser construída a partir de algumas experiências de inserção social de pessoas com deficiência, ainda na década de oitenta. Em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, modificações pequenas e grandes vêm sendo feitas em setores como escolas, empresas, áreas de lazer, edifícios e espaços urbanos, para possibilitar a participação plena de pessoas deficientes, com igualdade de oportunidades junto à população geral (SASSAKI, 1998, p. 8 apud Neto et al 2018, p. 86).

Este processo de inclusão que vem ganhando fôlego desde a década de 1980 por todo o mundo, e que no Brasil, esse processo também tem ganhado espaço nas discussões de encontros pedagógicos e reuniões de professores. Com isso, houve-se a necessidade de uma adaptação em todo o ambiente escolar, desde o espaço físico, como as escolas e suas instalações estruturais, ao corpo funcional, que por sua vez teve-se a necessidade de passar por reformulações institucionais, e ainda a preparação dos profissionais, como os professores (SILVA, 2004).

Todavia, observando as mudanças que a educação de forma geral teve que passar para a inserção do processo de Educação Inclusiva, onde teve que passar por adequações que diga-se de passagem foram transformadoras propondo aos profissionais que compõem a educação, formações para que estes profissionais possam lidar com os desafios em sala de aula, que cada possa lidar com a situação de forma crescente, sempre levando a positividade que a educação merece.

Portanto, partindo do princípio há ainda uma longa diferença entre o acolher no papel e o acolher na prática, pois se pode perceber os ambientes totalmente despreparados para a chamada “inclusão”. Com isso, abre-se espaço para se fazer algumas reflexões: o lidar com o novo, o cuidar e o acolher destes alunos que virão a frequentar as salas de aulas regulares. E estas reflexões levam a pensar como que estes alunos (especiais) sentem no meio social (PEREIRA, 2011).

Estas reflexões abordadas podem ser levar em consideração de que havia e ainda há uma disparidade sem igual em relação ao incluir nas escolas públicas e até no meio social.

Portanto:

Os sistemas de representação anteriores ao nosso repousavam, de um lado, na oposição do normal e do anormal (o anormal ou o monstruoso). A integridade biológica era a norma de referência. De outro lado, esses sistemas implicavam a distinção ético-religiosa entre o divino e o mal. As práticas de eliminação do disforme eram justificadas religiosamente. Mas existiram também outras práticas, não mais em termos de eliminação física, mas em termos de afastamento, de banimento. As hospitalizações, durante os séculos clássicos na Europa, misturavam os inválidos, os indigentes, os pobres, em suma, todas as formas de “assistidos” (PLAISANCE, 2010, p. 23).

Notadamente a pessoa deficiente era alguém sem identidade e sem vida na visão da sociedade, sendo que em sua maioria estes preconceitos eram ligados às questões religiosas, em que o portador de deficiência deveria ser separado do divino (pessoas normais) e o mal (pessoas com deficiência, e que, deveriam serem afastados do meio social, de modo que em toda a Europa os inválidos, indigentes e pobres não poderiam se misturarem com “os chamados normais” (PLAISANCE, 2010, p. 23).

Neste sentido:

A Educação Inclusiva é a transformação para uma sociedade inclusiva, um processo em que se amplia a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade dos alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. (Neto et al 2018, p. 86).

Diante desta situação, em que se tinha o aluno especial como uma aberração, visto pelos pais como alguém que não podiam sair às ruas e que durante muito tempo, esses obstáculos foram sendo ultrapassados, observando o caminho nos dias de hoje em que a educação inclusiva ultrapassou as barreiras do preconceito, mesmo que ainda haja, já é um grande avanço. Quando se fala que “trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas” (NETO et al 2018, p. 86), já mostra que tudo tem mudado e mudado para melhor.

Neste sentido:

O percurso da educação especial brasileira e a maneira como vem se configurando em âmbito nacional pouco avança na lógica de uma educação para todas as pessoas. Trilha, assim, longo caminho referente a uma nova concepção de deficiência, rumo à elaboração de políticas orientadas à garantia da escolarização dessas pessoas fora dos espaços de ensino comum. (SOUSA, 2018, p. 122)

Observando a situação pela ótica brasileira, que não é diferente das práticas mundiais em relação à problemática vemos que os obstáculos ainda são enormes em relação ao processo inclusivo. Com isso, o que devemos fazer é que cada componente do processo educacional, possa desempenhar seu papel neste cenário possa dar seu máximo, sempre propondo situações em que o aluno possa se sentir acolhido de verdade, não apenas no papel, pois a prática real ainda é o ponto forte dessa questão.

Dessa forma, pode-se entender que mesmo ainda com essas mudanças, devemos manter o olhar humanitário para essa temática e para essas pessoas. Sendo assim, se observa que as pessoas que são portadoras de necessidades especiais, são tão especiais quanto uma pessoa com comum e não são suas peculiaridades que as tornam diferentes, mas sim o esforço que cada uma delas fazem para se sobressair na sociedade ou em algo que tentem fazer. Com isso, a inserção delas no meio social e cultural é mais que uma obrigação, é um ato humanitário (PLAISANCE, 2010, p. 25)

2.2 Desafios da educação inclusiva no Brasil

A Educação Inclusiva tem ocupado um espaço fundamental na legislação que dispõe, orienta, disciplina e regulamenta ações e políticas que devem ser implementadas e que garantam a efetiva realização de princípios, tais como: a preservação da dignidade humana; a busca da identidade; e o exercício da cidadania (BRASIL, 2020).

Como exemplo, pode-se citar o que dispõe a Constituição Federal de 1988, nos seus artigos 208 e 227:

Artigo 208: III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - § 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo. V – Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; Art. 227: II - § 1º - Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos. § 2º - A lei disporá normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 1988).

No que diz respeito às atitudes e às posturas possíveis e necessárias para o bom andamento do processo de acolhimento e cuidado das pessoas em situação de deficiência, é

fundamental que os professores, desde a sua formação, bem como a escola, por meio de uma escuta sensível, estejam atentos para a totalidade do outro, no sentido de uma alteridade, em que o outro possa ser reconhecido no seu movimento constitutivo e dar visibilidade às exigências de um processo formativo que considere a diferença e a singularidade (HERMANN, 2014, p. 13).

Vejamos o que diz Sousa (2018) acerca desta situação:

[...] Nessa perspectiva, a educação está baseada na aceitação das diferenças e na valorização do indivíduo, independentemente das condições físicas e/ou psíquicas. Porém, não é incorreto afirmar que as pessoas com deficiência, neste século, ainda são continuamente privadas do acesso à educação comum e de oportunidades da vida escolar, embora as matrículas estejam aumentando na rede regular de ensino, como aponta o Censo da Educação Básica, realizado pelo INEP em 2012. (Sousa, 2018, p. 120).

Contudo, ainda não se tem uma efetividade no sentido de que a pessoa com deficiência seja aceita regularmente na escola comum. Como afirma acima, Sousa (2018, p. 120), “a educação está baseada na aceitação das diferenças”, ao afirmar isso, se abre um leque de paradigmas onde se ver que o espaço de aceitar as diferenças e tê-las no mesmo espaço que outras crianças sem deficiência, é gritante e ainda está longe dessa diferença ser aceita e vivenciada.

Sendo assim:

Com frequência, estudantes com deficiência têm, muitas vezes, seus direitos sonogados, mesmo os garantidos por lei, para frequentar espaços educacionais em condições de igualdade com colegas sem deficiência. Assim, “é necessário e justo que os recursos da sociedade sejam utilizados para estender a todos, de modo igual, o direito à educação” (DALLARI, 1988, p. 51 apud Sousa, 2018).

Todavia, o que se espera é apenas que a Lei seja cumprida de forma efetiva, para que tanto as “pessoas normais”, quanto às portadoras de deficiência possam ter os mesmos direitos no meio social. Mesmo assim, sabemos que há ajustes a serem feitos ao longo do tempo a respeito dessa problemática, contudo, o que não se pode é baixarmos as cabeças para o que vem, sendo que nem sempre os acontecimentos virão de forma facilitada.

Continuando, notadamente a questão da inclusão de alunos especiais na rede pública de ensino sempre tiveram essas barreiras e continuarão a existir. No entanto, desde toda a historicidade que vem desde o século XIX, “a forma de ver a pessoa com deficiência começou a mudar: os trabalhos de Freud mostraram que todos têm limitações e a Biologia trouxe conclusões similares”, com esta visão, pode-se entender que mesmo diante dos desafios e dificuldades, esse processo vem se avançando continuamente, sendo assim, podemos ver que

se chegará em dias próximos a melhores condições e melhores situações diante destes desafios. (SOUSA, 2018, p. 121)

2.3 Barreiras da inclusão educacional na sociedade

Ao se dialogar sobre inclusão e sociedade, há inúmeras barreiras ainda apesar das tantas medidas e tentativas de conscientizações. No entanto, ainda há os desafios e rejeições por parte de muitos. A palavra sociedade é carregada de significados e representações e em se tratando de um aglomerado de pessoas com opiniões e conceitos diferenciados, tem ainda os componentes preconceituosos, que se utilizam da ignorância e falta de conhecimento para abusar do direito humano no contexto social (TAVARES, 2016).

O conceito de sociedade, para Horkheimer e Adorno (1973, p. 26 apud SOUSA, 2018, p. 117), está pautado mais nas relações existentes entre os sujeitos e as “leis subjacentes nessas relações do que propriamente, os elementos e suas descrições comuns”, aonde a sociedade é composta por indivíduos e instituições que juntos promovem o bem-estar e a vida em coletividade.

Neste sentido:

Educação Inclusiva significa pensar uma escola em que são possíveis o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem (BLANCO, 2003, p. 16 apud Neto, 2018, p. 90).

O ideal seria uma sociedade emancipada e instruída, pois todos o que nela fazem parte, necessitam de ter os mesmos direitos de ir e vir sem interferência seja ela qual for. Para tanto, é preciso que cada componente entenda que no meio social, para que se tenha convivência, faz-se necessário que se tenha leis que abranjam a todos de forma igualitária.

Deste modo:

O papel da escola está diretamente ligado ao processo de acolhimento e promoção do desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, prioritariamente, nas salas comuns da rede regular de ensino. (TEIXEIRA, et al, 2014, p. 12)

Com este pensamento, se abre um leque de situações em que tanto o processo de acolhimento, quanto a promoção do desenvolvimento dos alunos e a parceria da escola e sociedade em busca de um denominador comum é e sempre será benéfico à estes alunos, pois

é do acolhimento social que os alunos precisam, em se tratando de alunos especiais, mais importante ainda.

Para que “a igualdade seja real, entretanto, ela há que ser relativa - dar tratamento igual aos iguais e desigual aos desiguais” (ARANHA, 2000, p.2 apud Sousa, 2018). Desse modo, cabe à sociedade excluir qualquer obstáculo capaz de impedir o acesso aos serviços essenciais, informações e bens essenciais à vida pessoal, social e educacional das pessoas que expressam diferença de qualquer natureza.

Partindo deste princípio, ressalta-se que o meio social ainda é um obstáculo para muitos, pois os muros que se foi criado ao longo do tempo ainda não foram derrubados, mas que aos poucos tem-se tirado um tijolo a cada dia de modo que a insistência e a persistência irá vencer o preconceito e a ignorância.

Deste modo:

Os professores se deparam com um desafio muito grande no processo de inclusão, que é justamente o de desempenhar de maneira satisfatória e responsável o seu papel de educador ao passo que precisam aprender para a diversidade, e tudo isso levando em conta a realidade brasileira de políticas públicas educacionais. (PLETSCH, 2009 apud TEIXEIRA, et al, 2014, p. 16).

Não só o meio social que se está desafiado, mas como também os professores que, como uma das peças-chaves deste processo, se sentem desafiados e fazem algo “diferente”, de modo que têm que se adequar a situação e ainda se deparar com a situação da realidade brasileira neste enfoque educacional. Desta forma, tanto a sociedade em geral, quanto aos componentes da educação do ensino público, os desafios são sempre elevados para que se tenha uma melhor educação de qualidade e que atenda a todos sem exceção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola se torna inclusiva à medida que reconhece a diversidade que constitui seu alunado e a ela responde com eficiência pedagógica. Para responder às necessidades educacionais de cada aluno, condição essencial na prática educacional inclusiva, há de se adequar aos diferentes elementos curriculares, de forma a atender as peculiaridades de cada um e de todos os alunos.

Há que se flexibilizar o ensino, adotando-se estratégias diferenciadas e adequando a ação educativa às maneiras peculiares dos alunos aprenderem, sempre considerando que o processo de ensino e de aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola.

No caso do tema aqui focalizado, o paradigma da construção de sistemas educacionais inclusivos em desenvolvimento, requer relações interpessoais que sejam eficientemente acolhedoras para todos, ou seja, que atendam às necessidades educacionais de todos, inclusive dos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Conclui-se que a Educação Inclusiva é um processo lento e que os frutos serão colhidos a longo prazo, mesmo sabendo que já se tem tido muitos resultados animadores, contudo, ainda há muito a se conquistar diante desta problemática.

Para tanto, vale salientar que tanto a sociedade, quanto a as instituições de ensino em conjunto com as famílias deverão fazer sua parte, adequando às situações e possibilidades para que alunos e professores se sintam motivados a aprender juntos e respeitados nas suas individualidades, pode vir a ser um progresso na história da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <<https://goo.gl/WnD-6TC>>. Acesso em: 14 de fev. 2020.

CARVALHO, Alonso Bezerra de; COLOMBANI, Fabiola. **A amizade na sala de aula e a educação inclusiva: reflexões filosóficas**. Revista Educação Especial, v. 30, n. 59, p. 603-614, 2017.

CARVALHO, José Mauricio de; DE ÁVILA, Thaís Caroline Reis; QUEIROZ, Édna Rogéria Durães. 01) Karl Jaspers: **A Variedade Humana e o Destino Comum dos Homens, Fundamentos para uma Filosofia da Educação Inclusiva**. Revista Brasileira de Educação e Cultura| RBEC| ISSN 2237-3098, n. 16, p. 01-16, 2018.

FARIA, A. L. G. Prefácio. In: QUINTEIRO, J.; CARVALHO, D. C. de (Org.). **Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola**. Araraquara: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2007. p. 6- 8.

HERMANN, N. **Ética & educação: outra sensibilidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

NETO, Antenor de Oliveira Silva et al. **Educação inclusiva: uma escola para todos**. Revista Educação Especial, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018.

PEREIRA, Waléria Furtado. **Prática de inclusão na universidade: representações de professores e estudantes**. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

PLAISANCE, E. **Ética e inclusão**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 13-43, jan./abr. 2010.

POOLI, João Paulo. **A filosofia da educação e a maquinaria escolar: entre discursos e práticas**. Cadernos de pesquisa: pensamento educacional, v. 9, p. 193-205, 2018.

SILVA, Antonio Claudio Lima da. **Estratégias de inovação e mudança organizacional: o Programa de Racionalização e competitividade da Caixa Econômica Federal**. 2004. Tese de Doutorado.

SOUSA, Sidenise Estrelado. **O Direito das Pessoas com Deficiência: Sociedade e Inclusão Educacional**. Estudos IAT, v. 3, n. 2, 2018.

SOUZA, Vanuza Aparecida de; SOUZA, Vilma Aparecida de. **As contribuições dos estudos culturais nos estudos surdos e as implicações para se repensar a educação das pessoas surdas**. V Seminário Nacional de Educação Especial e VI Encontro de Pesquisadores em Educação Especial e Inclusão Escolar, UFMG. Disponível em: http://www.cepae.faced.ufu.br/sites/cepae.faced.ufu.br/VSeminarario/trabalhos/290_2_2.pdf Acesso em, v. 10, 2018.

STRIEDER, Roque; NOGARO, Arnaldo. **No controverso desafio da educação inclusiva: Um convite para pensar a complexidade humana**. Revista Portuguesa de Educação, v. 29, n. 1, p. 51-73, 2016.

TAVARES, Rosana Elizete. **Desenvolvimento e Sociedade: Educação Inclusiva na Educação Superior, entre a teoria e a prática na Universidade Federal de Itajubá**. 2016.

TEIXEIRA, Leiliane Gomes; JÚNIOR, Wandercairo Elias; ANDRADE, Israel Edu Dantas. **A Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais na Rede de Ensino Regular Brasileira - Um Olhar Psicológico**. Revista Ambiente: Gestão e Desenvolvimento, v. 6, n. 1, p. 4-20, 2014.

RECURSOS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: USANDO AS COMPETÊNCIAS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO FERRAMENTA DE ENSINO

Hilma Bezerra Rodrigues Silva - ISCECAP¹

RESUMO

O presente artigo teve como objetivo apresentar metodologias de ensino, utilizando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ferramenta e guia na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desta maneira, este trabalho se utilizou de estudo bibliográfico para analisar artigos, textos e livros para apresentar metodologias capazes de refletir melhorias dentro da EJA. A modalidade de ensino retratada neste artigo está incluída em praticamente todas redes de educacionais do país e vem se tornando cada vez mais relevante devido aos resultados obtidos ao longo dos anos. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se tornou um importante espaço de ensino nas últimas décadas, principalmente nas cidades do interior do Brasil, onde é alto o índice de pessoas que ainda não eram alfabetizadas. O objetivo geral deste artigo é apresentar recursos e metodologias de letramento embasadas pela BNCC que possam ser usadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Neste sentido, este artigo pretende apresentar estudos que forneçam informações para aqueles que buscam metodologias de ensino para a EJA que se utilizem das competências da BNCC.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Base Nacional Comum Curricular. Metodologias de Ensino.

ABSTRACT

This article aimed to present teaching methodologies, using the National Common Curricular Base (BNCC) as a tool and guide in Youth and Adult Education (EJA). Thus, this work used a bibliographic study to analyze articles, texts and books to present methodologies capable of reflecting improvements within the EJA. The teaching modality portrayed in this article is included in virtually all educational networks in the country and has become increasingly relevant due to the results obtained over the years. Youth and Adult Education (EJA) has become an important teaching space in the last decades, mainly in the cities of the interior of Brazil, where there is a high rate of people who were not yet literate. (EJA). In this sense, this article intends to present studies that provide information for those seeking teaching methodologies for EJA that use the skills of BNCC.

Keywords: Youth and Adults Education, National CurricularCommom Base, Teaching Methodologie.

¹ Mestrando em Ciências da Educação pelo Instituto Superior do CECAP. Hillmapsicopd46@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que vem se tornando cada vez mais importante nas cidades brasileiras, por conseguir dar oportunidade de estudos para aqueles que não concluíram o ensino básico no passado devido a diversas situações. Por ter se tornado importante, é essencial que a EJA tenha também participação nos requisitos apresentados pela BNCC, principalmente com relação a formação de forma integral do aluno, dando ao mesmo a oportunidade de obter diversas características necessárias para sua atuação na sociedade por meio da escola.

Este artigo é extremamente importante para professores que buscam inovar em suas aulas dentro da EJA, que acreditam que é possível incentivar os alunos que já desistiram antes dos estudos de encontrar novas maneiras de aprender, e principalmente para aqueles que querem entender qual o papel da EJA dentro da perspectiva da BNCC.

As principais perguntas a serem respondidas aqui são: Qual o papel da BNCC dentro da Educação de Jovens e Adultos? Como o professor deve preparar suas aulas, tendo em vista as competências que a BNCC orienta? Como transformar a maneira de ensinar na EJA de acordo com as tecnologias que temos atualmente?

O objetivo geral deste artigo é apresentar metodologias de ensino, utilizando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ferramenta e guia na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como objetivos secundários, este trabalho pretende apresentar aos leitores a evolução da EJA ao longo das décadas, bem como debater melhorias para esta modalidade de ensino.

A metodologia para a realização deste artigo é a pesquisa bibliográfica, com a utilização de trabalhos, textos e artigos para embasar o conhecimento aqui apresentados e mostrar diversas metodologias de ensino que se encaixam com aquilo que a BNCC propõe para nossas escolas.

2 O LETRAMENTO, A EJA E A BNCC

2.1 Surgimento, evolução e dificuldades enfrentadas pela educação de jovens e adultos

O surgimento da Educação de Jovens e Adultos é um processo histórico longo e não um ato ou lei que fez com que essa modalidade existisse de um dia para o outro. Para de Jesus

(2015) a Educação de jovens e adultos no Brasil teve seu início na colonização, onde os índios e escravos eram ensinados e catequizados. Deste modo:

A Educação de Jovens e Adultos já era algo comum até mesmo nos tempos da colonização, onde era papel de jesuítas vindos de Portugal ensinar os nativos do Brasil sobre a religião cristã, transformando a maneira como se aprendia e como se ensinava (DE JESUS, 2015, p. 30).

Portanto, a razão principal para o surgimento da Educação de Jovens e Adultos não foi intencionado em oferecer educação e dignidade às pessoas que necessitavam, mas por pura necessidade da classe burguesa dos séculos passados (de Jesus, 2015). Desta forma, a necessidade da criação de mão de obra mais qualificada foi a maior causa do surgimento da educação em formato de EJA no Brasil.

Apesar de muitos outros projetos para a educação de jovens e adultos terem sido desenvolvidos no passado, como o MOBREAL¹ em 1967, somente a partir dos anos 2000 a EJA realmente foi transformada em uma modalidade de ensino, devido à inclusão da Educação de Jovens e Adultos na Constituição Federal em 1998 (CURRY, 2000).

Seu principal interesse era oferecer educação para pessoas que não puderam obtê-la de forma total no passado. Ou seja, era o primeiro passo para a EJA como conhecemos hoje (CURRY, 2000).

Apesar de todos esses desafios e do longo histórico de lutas e conquistas no âmbito da educação de jovens e adultos, seus primeiros frutos, após a mesma ser inserida na constituição federal, não foram tão bons quanto se esperava, isto por que:

Essa nova modalidade de exclusão educacional que acompanhou a ampliação do ensino público acabou produzindo um elevado contingente de jovens e adultos que, apesar de terem passado pelo sistema de ensino, nele realizaram aprendizagens insuficientes para utilizar com autonomia os conhecimentos adquiridos em seu dia-a-dia (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p. 126)

Apesar de a EJA ter sido um progresso na direção correta, ainda é necessário ter resultados mais efetivos de ensino, para que se demonstre que essa modalidade de ensino pode oferecer para os alunos uma quantidade de conhecimento equiparável ao Ensino Fundamental regular (CURRY, 2000).

Para que esses resultados esperados sejam possíveis é importante começar a dar mais importância para os conteúdos específicos, uma vez que os alunos já tenham desenvolvido a leitura e escrita durante as aulas, para que assim os estudantes obtenham certo conhecimento técnico sobre determinados assuntos para atuar na sociedade (CURRY, 2000).

Deste modo:

A capacidade de compreender determinados conhecimentos técnicos torna o estudante capaz de entender as necessidades de sua comunidade, bem como ter um olhar global para as necessidades do mundo, não só tendo um senso comum, mas tendo uma opinião formada a partir dos conhecimentos que ele aprendeu na escola (CURRY, P. 24, 2000).

Essa ênfase na formação do aluno agora é mais que importante, uma vez que a BNCC reforça esse sentido da educação, para que se ofereça, dentro das escolas, a autonomia que tanto é necessária para os estudantes (Griffante; Bertotti, 2013). Neste sentido, a BNCC espera que o aluno possa ser mais atuante em seu meio e dentro da escola para que seja capaz de tomar decisões importantes no futuro.

Apesar de todas essas dificuldades, a EJA é um campo de trabalho e experiências excelente, tanto para aluno quanto para professor, pois:

Considerando a atuação profissional dentro da sala de aula da EJA analisamos que 100% consideram uma atuação livre, pois encontram liberdade para planejar e executar as aulas conforme as necessidades percebidas e levantadas pelos alunos (GRIFFANTE; BERTOTTI, 2013, p. 9).

Essa liberdade que o professor tem com relação a planejamento é algo favorável ao ensino dos alunos, pois permite que se use as expectativas e conhecimento de vida que os alunos da EJA já possuem, em comparação com alunos do Ensino Fundamental regular, para se criar metodologias de ensino mais adequadas e marcantes que possam ser absorvidas pelos estudantes (CURRY, 2000).

Esse é também um dos fatores que permitirão que se tenha mais possibilidades de adicionar as competências da BNCC dentro das atividades de sala de aula na EJA, pois dentro dessas salas há uma variedade enorme de experiências de vida e força de vontade, que ajudam ao professor a ter mais motivação a ensinar (CURRY, 2000).

A BNCC tem um papel fundamental pela frente, principalmente com relação à educação inclusiva e de Jovens e Adultos, esta última sendo extremamente importante na construção, ou reconstrução, da sociedade em que vivemos, de forma que no futuro possamos colher frutos melhores. (NOVA ESCOLA, 2019)

Desta forma, a BNCC busca uma educação na qual o aluno seja capaz de desenvolver suas habilidades pessoais, e mesmo assim aprender habilidades necessárias para trabalhar e poder participar da sociedade, sendo então competente para guiar as gerações futuras de maneira correta e qualitativa.

Neste sentido, é importante que a proposta da nova base chegue a todos os níveis de ensino, de maneira que todos os brasileiros tenham a oportunidade de aprender dentro de uma

nova dinâmica de ensino, onde o cidadão é formado em sua integralidade e não somente como mão de obra não-pensante.

2.2 A inserção da Base Nacional Comum Curricular dentro dos parâmetros da EJA e oportunidades oferecidas por esta modalidade de ensino

Lecionar na EJA requer do professor a capacidade de saber aproveitar todas as vivências que os alunos trazem de suas vidas, bem como a pluralidade de experiências em diferentes meios sociais, emocionais e temporais. Sendo assim:

A diversificação social, cultural, econômica, etária dos alunos da EJA requerem mais trabalho e dedicação por parte dos professores, pois a necessidade de uma metodologia de ensino, um atrativo que consiga chamar a atenção de todos os alunos e instigar a busca do aprender não é tarefa fácil. Muitas vezes a grande diversificação em uma mesma sala de aula pode se tornar um desafio tanto para o professor quanto para o aluno, pois cada um tem sua especificidade, sua bagagem (GRIFFANTE; BERTOTTI, 2013, p. 5).

Essas diversificações, como foi exposto acima, são ótimas formas de analisar as metodologias que eram usadas há algum tempo, bem como de que modo elas podem ser adaptadas na EJA com requisitos exigidos pela BNCC. Esses requisitos são exatamente o guia que o professor da EJA tanto anseia em saber para poder planejar suas aulas.

Por sua vez:

Desta forma, ao escolher a metodologia de ensino o professor precisa estar atento ao contexto social, cultural, político, e econômico e, as necessidades educativas dos alunos de modo que esta favoreça a aprendizagem. A atividade docente requer organização e planejamento, de modo que a metodologia utilizada pelo professor facilite o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o um processo prazeroso, mas sobre tudo eficaz (SILVA, PLOHARSKI, 2011, p. 5)

A colocação supracitada é praticamente a base para qualquer tipo de atividade que o professor pretenda aplicar dentro das turmas de EJA, principalmente a parte relacionada ao contexto sociocultural e econômico dos estudantes. Porém, com a nova base é também necessário adicionar a esse “manual” de metodologia de ensino o caráter autônomo do aluno, que a base tanto prega atualmente (NOVA ESCOLA, 2019).

Uma metodologia muito comum na EJA é pedir que os alunos façam textos individuais para contar um pouco de sua história de vida, bem como sua visão do desenvolvimento que sua cidade passou desde sua infância até o presente momento. A essa atividade seria necessário solicitar que os estudantes apresentassem esse texto de forma oral,

para trabalhar a competência da comunicação que se encontra na BNCC (NOVA ESCOLA, 2019).

A abordagem tradicional de educação enfatizava a valorização das técnicas, puramente prescritivas (mecanizadas), de ensino utilizadas pelos professores, a memorização dos conteúdos, a reprodução do conhecimento e a leitura e escrita de palavras contidas nas cartilhas, sem que as mesmas estabelecessem relação entre o processo educativo escolar e o contexto no qual o educando estava inserido (SILVA, PLOHARSKI, 2011, p. 6).

Portanto, ao ensinar matemática nas salas da EJA, seria interessante a partir das competências da BNCC (que são cultura digital, conhecimento e repertório cultural) associar o uso da tecnologia, como smartphones ou computadores, de forma que seria mais atraente para os estudantes.

Principalmente com relação a figuras e medidas, uma vez que essas tecnologias ajudam bastante neste quesito, além de debater com os alunos como a matemática era vista pela sociedade na qual eles estavam inseridos no passado, bem como sua utilidade também era compreendida.

Nas aulas de Geografia, que se utilizam muito de mapas, com a base em mente, é ideal utilizar mapas mais realistas como o Google Maps em sala de aula com os alunos, fazendo um comparativo de como as paisagens mudaram ao longo dos anos e como a divisas foram caindo com a expansão da globalização.

Nessas metodologias de uso da tecnologia, é importante que o professor permita que o aluno utilize a tecnologia por si só, para que aprenda por conta de ser uma necessidade global atual que as pessoas tenham domínio dos meios tecnológicos às suas disposições (Nova Escola, 2019).

No entanto, é importante saber usar as experiências de vida dos alunos associadas às características mais marcantes dos habitantes da cidade e da região em que vivem, afinal na competência Repertório Cultural, apresentada pela BNCC e exigida como habilidade fundamental do aluno, os estudantes da Educação de Jovens e Adultos tem uma boa vantagem sobre os demais.

Portanto, durante as aulas os professores devem enfatizar as características mais comuns dos estudantes, além pedir para que eles expliquem como as pessoas mudaram ao longo do tempo, em como a sociedade atual se diferencia da anterior. Tudo isso faz parte do conhecimento e da formação integral que tanto se deseja. Neste sentido:

Assim, em relação à EJA, considerando-se o fato de ter uma clientela ímpar, a metodologia poderá ser um dos agentes causadores do alto índice de evasão escolar nesta modalidade de ensino, uma vez que os professores insistem em utilizar metodologias infantilizadas, sem considerar a rotina de quem estuda e trabalha (SILVA, PLOHARSKI, 2011, p. 5).

Como explicado na citação acima é importante que o professor tente diversificar suas metodologias de ensino e não as utilize como se estivesse utilizando com crianças, para que o aluno não se sinta constrangido e saia da escola. É também importante também que o professor entenda que a tecnologia pode ser algo inovador, principalmente para os idosos, e portanto, devem ir com calma e explicar as funções dos equipamentos tecnológicos.

Utilizar a BNCC é essencial, uma vez que a mesma indica que é necessário usar as experiências de vida e o contexto do aluno, bem como permitir que ele seja autônomo dentro de sua busca pelo conhecimento, tendo no professor um incentivador, um guia e um mediador, que o dê a oportunidade de estudar e socializar dentro de sala de aula (Nova Escola, 2019).

Dentro dessa perspectiva teórica, pode-se apresentar a seguinte colocação:

No entanto, problemas como esses podem ser resolvidos quando o professor conhece as especificidades desse público e usa do cotidiano do aluno como eixo condutor das aprendizagens, essa atitude torna-se imprescindível, para o profissional docente que optar por trabalhar com alunos da EJA, uma vez que se acredita na importância da educação, do ensino sistematizado para a promoção do jovem e do adulto não alfabetizado na atual conjuntura política, econômica e social, promovendo-o como real cidadão (SILVA, PLOHARSKI, 2011, p. 5).

Neste sentido, o foco na formação do professor pode ser a solução para a melhoria do ensino, de maneira geral, mas principalmente uma formação que também apresente metodologias de ensino com o uso das novas tecnologias dentro da sala de aula, tendo em vista que esta é a direção que a sociedade, e certamente a educação, deverá seguir no futuro próximo.

Portanto, para FREIRE (1997) o papel do educador mudou muito ao longo dos anos, tendo ele (o educador) um papel mais ativo na formação do aluno que não é somente técnico, mas abrange formação com um cidadão ativo na sociedade. Na era em que vivemos, o educador também deve compreender os meios de comunicação atual, o papel da internet da vida dos alunos e da escola, e como tudo isso se associa na aprendizagem dos alunos.

Este fato associados às novas perspectivas que a base trouxe, fazem com que o papel do educador seja fundamental para a formação das aptidões necessárias para o aluno, desde

sua entrada no mercado de trabalho como em suas conversas e atividades fora da escola (NOVA ESCOLA, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Base Nacional Curricular foi um documento pensado por todos os educadores do Brasil e todos tiveram a oportunidade de contribuir na sua formação para que ela atendesse às demandas de todas as regiões e todas as classes sociais, bem como agisse dentro das maiores necessidades da educação brasileira.

A Educação de Jovens e Adultos, é na verdade, uma segunda chance para aqueles alunos que não puderam concluir o ensino básico no passado e tem o desejo de seguir em frente com seus estudos agora. Apesar de muitos desafios e toda a demora para chegarmos a patamar em que estamos hoje, a EJA tem sido um ponto forte dentro da educação e motivo de orgulho de muitos municípios.

É importante que se saiba valorizar esta modalidade de ensino e estar sempre criando ideias e novas metodologias de ensino que atendam a essa clientela, principalmente metodologias que possam introduzir os conceitos e as competências da Base Nacional Comum Curricular dentro das atividades dentro e fora da sala de aula.

A evolução da EJA ainda está acontecendo, pois nesta modalidade é notória a força de vontade dos estudantes, bem como suas experiências de vida, sendo fonte de conhecimento e amadurecimento para os profissionais que trabalham com esses estudantes.

Conclui-se que o ato de transformar a vida do aluno da EJA é ainda mais desafiador, porém não impossível, uma vez que os alunos desta modalidade têm uma força de vontade que compensa pelos anos perdidos fora da escola e cabe ao professor aliar suas metodologias de ensino com as competências que a BNCC apresentou para que o resultado seja observado no futuro próximo.

REFERÊNCIAS

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF. 2018.

CURRY, Alberto. **O progresso da Educação de Jovens e Adultos**. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

DE JESUS, Carlos. **O histórico de lutas da EJA**. Universidade do Paraná, Curitiba, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 24 ED. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GRIFFANTE, Adriana; BERTOTTI, Liane Angélica. **Os desafios da EJA e sua relação com a evasão**. Universidade de Caxias do Sul: Caxias do Sul – RS, 2013.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos**. São Paulo: Revista Brasileira de Educação, 2000.

NOVA ESCOLA; **As perspectivas de ensino da BNCC**. São Paulo, 2019.

SILVA, Joelma Batista; PLOHARSKI, Nara Regina Becker. **A metodologia de ensino utilizada pelos professores da EJA**. Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – PUC/PR, Curitiba, 2011.

RECURSOS MULTIMODAIS DO LETRAMENTO EDUCACIONAL: A EVOLUÇÃO DO ENSINAR NO BRASIL AO LONGO DAS DÉCADAS

Hilma Bezerra Rodrigues Silva¹

RESUMO

Os recursos multimodais vêm se tornando uma tendência forte no ensino-aprendizagem em todas as etapas da educação por ser um recurso que abrange qualquer disciplina e que pode oferecer oportunidades para o professor trabalhar com turmas específicas que antes não eram possíveis, tendo sido exitoso em muitos campos que antes se encontravam em dificuldades na área de interpretação, sendo reconhecido por muitos educadores como essencial para se obter bons resultados em leitura e interpretação de textos nos dias atuais. Demonstrar a função e importância dos recursos multimodais do letramento educacional no âmbito do ensino e aprendizagem no Brasil foi o objetivo geral da presente pesquisa. Desta maneira, a metodologia de pesquisa que utilizamos foi leitura e análise bibliográfica de artigos, trabalhos e estudos sobre a função dos recursos multimodais dentro do ensino-aprendizagem. Desta forma, este artigo pretende apresentar nos métodos multimodais uma solução para o letramento e alfabetização de alunos, principalmente aqueles que apresentam mais dificuldades em metodologias mais tradicionais, assim possibilitando que o professor possa atingir resultados mais expressivos dentro de sua turma.

Palavras-chave: Recursos Multimodais; Leitura; Interpretação; Metodologias Inovadoras.

ABSTRACT

Multimodal resources have become a strong trend in teaching and learning in all stages of education as it is a resource that covers any discipline and that can offer opportunities for the teacher to work with specific classes that were not possible before, having been successful in many fields that were previously in difficulties in the area of interpretation, being recognized by many educators as essential to obtain good results in reading and interpreting texts today. Demonstrating the role and importance of the multimodal resources of educational literacy in the context of teaching and learning in Brazil was the general objective of this research. In this way, the research methodology we used was reading and bibliographic analysis of articles, works and studies on the role of multimodal resources within teaching-learning. In this way, this article intends to present in multimodal methods a solution for the literacy and literacy of students, mainly those who have more difficulties in more traditional methodologies, thus enabling the teacher to achieve more expressive results within his class.

Keywords: Multimodal Resources; Reading; Interpretation; Innovative Methodologies.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pelo Instituto Superior do CECAP. Hillmapsicopd46@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

O papel do professor já não é mais o de antes, aonde era comum apenas transferir conhecimento de maneira simples para o estudante. Atualmente, o professor tem como meta formar o aluno de maneira integral, como é requerido pela nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC)(Brasil, 2018).

O grande desafio da educação ao longo dos séculos tem sido encontrar meios que facilitem e incentivem o aprendizado dos alunos e que esses alunos possam atuar na sociedade de maneira positiva e então fazer com que a sociedade em geral progrida ao ponto de surtir efeitos nas mais variadas partes que a compõe.

O grande desafio os professores tem nas salas de aula nos dias atuais são quais meios utilizar para que o aluno compreenda melhor a aula, ou que metodologias usar para que ele sinta vontade de estudar e se dedique (Nova Escola, 2016). Principalmente pelo fato de os estudantes da geração atual estarem tão inseridos dentro do universo da comunicação digital e a escola ainda não ser capaz de acompanhar esse desenvolvimento.

Porém, com o passar dos anos, fica cada vez mais claro que os profissionais da docência têm falhado no essencial: leitura e interpretação de textos. A última, particularmente, chama mais atenção, uma vez que afeta diretamente a vida do cidadão perante sociedade, uma vez que o retira de qualquer participação social ou de sua vida pessoal que necessite de sua interpretação de fatos (NOVA ESCOLA, 2016).

No entanto, ainda pouco utilizado e muitas vezes subestimado, os recursos multimodais podem ser uma ferramenta que auxilia o professor nesse processo de conquista do aluno para a leitura. Esses recursos podem ser fonte de interesse para o aluno, uma vez que fazem o texto mais atrativo e chama a atenção até daquele aluno mais desinteressado para a participação da leitura interativa (Nova Escola, 2016).

Esta pesquisa é importante principalmente para os professores que buscam soluções criativas para incentivar seus alunos a estudarem, apresentando-os como os textos multimodais podem ser uma ferramenta que os auxilia em sala de aula e que permite que seus alunos aprendam de maneira diferente.

Qual evolução a educação brasileira teve nas últimas décadas? Qual o papel dos textos multimodais dentro dessa educação e como o uso da multimodalidade pode auxiliar, principalmente, na escrita, leitura e interpretação de textos dos estudantes de todos os níveis de ensino?

Para tal, temos como objetivo geral apresentar a importância da função dos textos multimodais na educação dos estudantes, demonstrando suas possibilidades e metodologias de ensino mais criativas para o uso dentro da sala de aula. Como objetivo secundário pretendemos apresentar os textos multimodais como ferramenta auxiliadora no ensino de interpretação textual, uma vez que essa é uma das grandes deficiências de nossa educação.

Para tal, foi utilizada uma metodologia de pesquisa bibliográfica, permitindo que o trabalho de diversos autores embasasse as metodologias aqui apresentadas e desse ao leitor uma perspectiva diante do desenvolvimento do ensino-aprendizagem no Brasil, desde o início do século XX até os dias de hoje.

2.1 O papel do texto no ensino-aprendizagem ao longo das décadas e as dificuldades da educação brasileira em torná-lo receptivo ao estudante

O texto é um forte recurso de ensino e mais importante recurso de aprendizagem que existe em todas as civilizações, uma vez que tem o papel tanto comunicador quanto visual para quem estuda e também para quem ensina, portanto, sua função é extremamente importante para a humanidade.

Portanto, o texto é “toda e qualquer manifestação de capacidade textual do ser humano, [...] qualquer tipo de comunicação realizado através de um sistema de signos” (Fávero; Koch, 1994, p. 25). Portanto, o texto também tem um papel social e deve ser tratado como tal, pois ele quebra as barreiras que dividem a sociedade até hoje. O texto é inclusivo e abrange a todos a quem o adere.

O texto abrange os que sabem ler e os que não sabem. Ele é capaz de passar mensagens imperceptíveis para uns enquanto são totalmente claras para outros. Porém, para que tudo isso funcione, é preciso que se saiba interpretá-lo (Fávero; Koch, 1994, p. 27). Desta forma, o texto tem uma função educacional, mas também tem uma função social dentro e fora da escola que é capaz de aproximar pessoas de classes, raças e gêneros diferentes.

Por sua vez, “a educação brasileira sofre com os baixos índices de leitura e interpretação de textos desde a década de 50” (Nova Escola, 2016). Esse baixo desempenho empurra o comportamento em todas as disciplinas para baixo, que quanto mais o tempo passa mais afeta nossa sociedade.

É certo que a questão da leitura avançou nas últimas décadas e percebemos isso dentro das escolas, mas não é uma leitura qualitativa ainda, a qual seria ideal para que obtivesse resultados mais promissores (Rebello, 2015). Para que alcancemos resultados melhores, é necessário que a escola se reinvente e passe a trazer a realidade dos estudantes para dentro das escolas, as novas tecnologias, as novas formas de comunicação.

Deste modo:

Atualmente, saber ler e escrever de forma mecânica tem se revelado condição insuficiente para o indivíduo atender adequadamente às demandas da sociedade. Saber ler e escrever mecanicamente, ou seja, a mera decodificação, não garante a uma pessoa uma interação plena com os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade. O indivíduo precisa não só ser capaz de decodificar sons e letras, mas entender os significados e usos das palavras em diferentes situações. (REBELLO, 2015, p. 4)

Portanto, temos aqui o desafio que nossa educação enfrentou ao longo dos anos: Como transformar a leitura mecânica em leitura cognitiva e quais metodologias usar para que o texto seja mais atrativo e para que o aluno desenvolva a interpretação ao longo de seu ciclo escolar de forma que ele seja capaz de exercer todas as habilidades que a BNCC exige hoje em dia?

Os dados contido na tabela abaixo são alarmantes com relação a leitura e interpretação no Brasil, ao ponto que em poucos anos será quase raro encontrar alguém que compreenda totalmente um texto.

Segundo dados do Ministério da Educação, em 2004-2005, 63% dos brasileiros com ensino completo são analfabetos funcionais, e pior ainda, estes certamente são parte integrante das decisões importantes que o país precisa tomar, contribuindo diretamente para o futuro da nação e de seus cidadãos.

Em 2007, segundo o Ministério da Educação esse número subiu para 66% e em 2009 esse percentual chegou a 73% dos adultos da país, demonstrando que grande parte das pessoas do Brasil são incapazes de ler e interpretar um texto grande de forma correta, e muitos até têm dificuldade de ler textos pequenos.

Em 2011, o Ministério da Educação apresenta dados que comprovam que a educação brasileira estagnou e não sabe como sair de onde se encontra, apresentando dados que mostram que 73% dos brasileiros são analfabetos funcionais. Essa estagnação demonstra que ainda não foram criados métodos para reverter esse caos dentro da educação brasileira.

Esse quadro foi agravado nas últimas décadas, “quando a educação brasileira passou por uma enorme reformulação após o término da ditadura militar, de onde o nível de leitura já vinha decaindo em todo o país” (Nova Escola, 2016). Faltou percepção por parte das

lideranças educacionais da época de que uma sociedade letrada não quer dizer uma sociedade que sabe ler, mas sim uma sociedade que tem hábito de ler. Portanto:

Como vivo num país com dezesseis milhões de analfabetos absolutos, com quinze anos ou mais — nove por cento da população—, onde só um terço domina os princípios básicos de leitura e escrita e os outros 66% leem, mas não entendem sequer textos simples, propagar “hábito de leitura” tem como efeito de sentido evidente o “hábito de ler livros”. (MARUCCI, p. 5)

É raro encontrar um brasileiro hoje que leia ao menos um livro por mês, algo comum para países de primeiro mundo e com educação com foco no aprendizado cultural de seu povo. Essa falta da cultura da leitura acaba custando muito caro para nosso país, uma vez que torna mais raro o surgimento de grandes mentes nos campos da Ciência e Tecnologia e acaba tornando grande parte de nossa população em trabalhadores do terceiro mundo.

Esse fator por si só já atenuante o suficiente para fazer uma sociedade sofrer com graves problemas causados pela própria ignorância da população quando for necessário que a população tome direcionamentos importantes para o futuro do país (Marucci, 2005).

Por isso, é necessário que se use meios de leitura diferenciados para que se destrua essa barreira cultural que foi criada entre os estudantes e os livros ao longo dos anos. É importante que se leia com qualidade, que se introduza a leitura de literatura com tarefas de casa e que se exija que essa perspectiva seja apresentada aos estudantes (Marucci, 2005).

2.2 Metodologias de uso dos recursos multimodais como meio de apoio à leitura

A leitura atualmente está em um novo paradigma, onde se lê muito, mas se sabe pouco devido às facilidades que a tecnologias nos proporciona e como se tornou fácil se comunicar. Por sua vez, o impacto da internet na educação brasileira ainda não aconteceu. Esse recurso ainda não é utilizado como ferramenta de inclusão entre professores e as novas gerações de estudantes dentro das escolas.

No sentido do que foi colocado acima, apresenta-se a seguinte citação:

O impacto das tecnologias digitais na vida contemporânea se faz sentir através do grande número de usuários das redes sociais ou da internet em nossos dias. Seguramente entre esses usuários estão nossas crianças e jovens que exatamente por serem nativos digitais, conectados na rede, nascidos em uma era totalmente digital e tecnológica, se utilizam de aparelhos e recursos tecnológicos, como ferramenta de expressão e comunicação, de modo natural e rotineiro. (COUTO, p. 4)

É muito comum ver um texto multimodal nas redes sociais hoje em dia, com imagens chamativas, letras garrafais e efeitos sensacionais que prendem a atenção dos jovens, mas que não passam conhecimento algum para os mesmos (Couto, 2016). Sendo assim, é importante que os textos multimodais sejam utilizados de forma mais significativas, principalmente dentro das escolas.

Por outro lado, esse tipo de texto é raramente usado em sala de aula, quando, na verdade, há um leque de possibilidades para seu uso em praticamente em todas as disciplinas, uma vez que os textos multimodais permitem uma infinidade de metodologias de ensino que chamam a atenção dos estudantes.

Nesse sentido, cabe aos professores atuantes na educação básica e superior promoverem o uso desses recursos multimodais em sala de aula, para que se tenha um ensino aprendizagem mais eficiente. É importante que os professores insiram e ensinem aos alunos essas novas formas de leitura e escrita, dito de outra forma, é imprescindível que os discentes tenham contato com os novos gêneros, suas novas formas de constituição, e conseqüentemente, sejam indivíduos letrados em diferentes contextos sociais (DUTRA; OLIVEIRA, p. 4)

Portanto, é necessário que os professores usem textos multimodais para que se chame a atenção do aluno para a leitura, para que o incentive a buscar entender o que aquele texto quer dizer, para que ele passe a questionar o que ali está explícito e a partir desse ato de uso de sua racionalidade ele aprenda a interpretar de maneira simples e agradável (Dutra, 2014).

Com a chegada da BNCC, a necessidade de se formar o aluno por meio da cultura digital se tornou importante, uma vez que é uma das competências necessárias para a formação integral dos estudantes. Essa formação integral tem a intenção de melhorar o aprendizado dos alunos e fazer com que eles saiam da escola com as qualidades e competências necessárias para atuar na sociedade.

Essa exigência por parte da BNCC é na verdade uma excelente oportunidade para que o professor passe a trabalhar com textos multimodais em suas aulas. O uso da tecnologia o auxiliará nessa tarefa e os alunos, certamente, se sentirão atraídos por um tipo de metodologia que utilize novas ferramentas tecnológicas (DUTRA, 2014).

Um bom método de ensino é sugerir que os alunos escolham uma imagem da internet que combine com uma frase de determinado livro literário apresentado pelo professor. A ideia é que o aluno tenha contato com os livros de literatura e introduza uma frase que ele goste em uma imagem de sua escolha. Esse trabalho pode ser feito por meio do computador ou por smartphone (DUTRA, 2014).

Portanto:

As novas tecnologias permitem que a educação dê um passo a diante em direção a uma educação universal para todos, uma vez que é mais possível que um aluno de classe social mais humilde tenha acesso a internet do que possa pagar uma escolar particular. Desta forma, os textos multimodais dentro da internet podem ser uma excelente metodologia de ensino. (Dutra, 2014, p. 16)

Neste sentido, é notável que a metodologia de ensino com uso da internet é capaz de tornar a educação mais acessível e fazer com que a inclusão dentro e fora das escolas seja cada vez mais real, principalmente a inclusão no acesso à informação e à educação através do uso da tecnologia.

É importante que o professor sempre tente pedir para que o aluno explique qual o sentido do texto que ele criou e como a imagem e texto que ele inseriu convergem para o sentido que ele queria expor através daquela atividade. Essa aproximação do professor em relação à compreensão dos alunos com relação ao texto é o fator determinante na aprendizagem dos estudantes.

Esse tipo de atividade faz com que o aluno interaja com o texto de maneira que ele precise compreender o que ele quer dizer. A melhoria do nível de interpretação se torna possível, uma vez que os alunos estão trabalhando em diferentes dimensões da BNCC: escrita, leitura, interpretação, criatividade, cultura digital e caráter emocional. Tudo em uma única atividade cujo propósito é o estudo da linguagem e a interpretação de textos a partir de recursos multimodais (COUTO, 2014).

Esse recurso tecnológico também pode ser utilizado na produção de redações. Portanto, praticar com os alunos a escrita de uma redação a partir de uma mera imagem e então apresentá-los suas diferentes visões de mundo se coloca enquanto um método para utilizar de recursos multimodais, como também introduz a competência do autoconhecimento, que deve ser trabalhado em sala de aula de acordo com a BNCC.

Todas essas atividades buscam a inserção da leitura das formas mais criativas possíveis de maneira que os alunos se sintam interessados e assim possam desempenhar um melhor papel em sala de aula. Por outro lado, a leitura de literatura por nossos alunos deve ser uma meta a ser alcançada todos os anos, pois ao não lerem, os estudantes estão sendo privados de conhecer outras culturas, outras visões de mundo e uma perspectiva diferente para como ele enxerga as coisas (REBELLO, 2015).

O uso de recursos multimodais pode ser a chave para despertar a criatividade e imaginação tão necessária para leitura de um livro com deleite, compreendendo todas as informações e visualizando na mente as cenas que se passam em cada capítulo. Com o

incentivo e as metodologias corretas, os recursos multimodais pode ser uma poderosa arma na mão do professor, com tanto que haja um trabalho em equipe em toda a escola, até porque “letrar é função de todos os professores, mesmo porque, em cada área de conhecimento, a escrita e a leitura têm peculiaridades que só os professores que nela atuam conhecem e dominam” (REBELLO, p. 263).

Portanto, é importante que o trabalho em equipe seja altamente incentivado dentro da comunidade escolar para que os alunos possam se adaptar ao uso de textos multimodais, pois “todos são peças importantes no trabalho em equipe, cada um representa uma pequena parcela do resultado final, quando uma falha, todos devem se unir para sua reconstrução” (FARIA, p. 3).

Também é importante que os professores se atualizem às novas tecnologias e passem a usá-las a seu favor em sala de aula, pois é algo que cada vez mais está dentro da vida do estudante, mas ainda muito distante do ambiente educacional. É necessário que os cursos universitários passem a introduzir tanto o uso de recursos multimodais como disciplinas que apresentem metodologias com ênfase na leitura e interpretação de textos de diferentes dimensões disponíveis de uso dos recursos eletrônicos hoje da atualidade (REBELLO, 2015).

Essa formação certamente será benéfica para a educação de maneira geral, introduzindo professores no mercado que já sabem utilizar tais recursos e que tem consciência que é necessário criar uma geração de leitores para que o Brasil possa apresentar melhorias no futuro (REBELLO, 2015).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os recursos multimodais ainda são pouco aproveitados pelos professores da educação de forma geral e sua utilização ainda não foi adequada por parte dos cursos universitários às novas tecnologias e ao uso da internet pelos estudantes. O próximo desafio da educação brasileira é se tornar mais digital, mais comunicativa e mais interligada com as outras áreas da sociedade e, portanto, os professores devem estar preparados para as mudanças que, certamente, virão.

A leitura ainda é pouco desenvolvida dentro da sociedade brasileira e é algo que não mudará da noite para o dia. É importante que preparemos a próxima geração para que se tornem leitores qualitativos e não quantitativos. Para isso, os recursos multimodais devem ser introduzidos dentro dos ambientes escolares assim como já são utilizados pelos jovens constantemente nas redes sociais: de forma amigável, agradável e incisiva.

Porém, na escola, é importante que se dê conteúdo e conhecimento, além de pensamento crítico dentro desses recursos, para que assim os estudantes possam despertar o interesse pela leitura e possam ter melhor desempenho da interpretação de textos em geral, e também na atuação em seus trabalhos e na sociedade.

Se isso acontecer, a realidade brasileira certamente mudará, pois se terá seres conscientes atuando na sociedade, tomando decisões importantes no futuro, e este caminho certamente levará para um país mais desenvolvido com melhorias para todas as pessoas e um papel cada vez mais presente da escola na construção da sociedade.

REFERÊNCIAS

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF. 2018.

COUTO, Tatiane Flávia. **Os desafios da escola pública na perspectiva do professor**. Universidade federal do Paraná, Curitiba, 2016.

DUTRA, Camila Maria Martins; OLIVEIRA, Hermano Aroldo Gois. **PROCESSO DE LEITURA EM TEXTOS MULTIMODAIS: UM ESTUDO DE CASO EM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**. Universidade federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

FARIA, Salvador. **Trabalho em equipe na educação**. Revista Fórum, São Paulo, 2010.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. *Linguística textual: uma introdução*. 3. ed. São Paulo: Cotez, 1994.

INAF BRASIL. **Evolução do indicador do analfabetismo no Brasil entre 15 e 64 anos**. Disponível em: <<https://ipm.org.br/inaf>> Acesso em: 13 de Mai. 2019.

MARUCCI, Fábila dos Santos. **OS SENTIDOS DA FALTA DE LEITURA NO BRASIL**. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

NOVA ESCOLA. **O problema de leitura do brasileiro**. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/o-problema-do-analfabetismo-no-brasil>> Acesso em: 13 de Mai. 2019.

REBELLO, Ilana da Silva. **O PAPEL SOCIAL DA LEITURA E DA ESCRITA: A QUESTÃO DO LETRAMENTO**. Caderno Seminal Digital, São Paulo, 2015.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: O PAPEL DA MEDIAÇÃO**. Universidade de São Paulo, USP. São Paulo, 2010.

DIFICULDADE NA APRENDIZAGEM NA LEITURA E NA ESCRITA

James Rocha Cartaxo¹

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo discutir sobre as dificuldades na aprendizagem na leitura e na escrita. A metodologia utilizada transcorreu através de pesquisa em fontes bibliográficas (livros, artigos, textos acadêmicos, sites, revistas). Durante o processo educacional, os alunos e alunas estão propensos a se depararem com problemas específicos de aprendizagem, que muitas vezes deixam neutralizados diante da aprendizagem. É importante conhecermos as dificuldades da aprendizagem apresentadas pelos alunos nas séries iniciais, para quando for fazer parte do quadro docente de uma escola saber identificar e sanar as mesmas, bem como, este tema é importante, para que as autoridades escolares possam rever seus métodos de aprendizagem utilizados em sala de aula e com isso proporcionar a seus alunos uma aprendizagem mais prazerosa e eficaz. Os resultados obtidos possibilitarão identificar e refletir sobre as dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita e como tratá-las, através das discussões e relatos dos estudiosos sobre a temática.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades. Aprendizagens. Leitura. Escrita.

ABSTRACT

This article aims to discuss the difficulties in learning in reading and writing. The methodology used was through research in bibliographic sources (books, articles, academic texts, websites, magazines). During the educational process, students are likely to encounter specific learning problems, which often leave them neutralized in the face of learning. It is important to know the learning difficulties presented by students in the initial grades, so that when you are part of the teaching staff of a school know how to identify and remedy them, as well as, this theme is important, so that school authorities can review their learning methods used in the classroom and thereby provide their students with a more pleasurable and effective learning. The results obtained will make it possible to identify and reflect on learning difficulties in reading and writing and how to treat them, through discussions and reports of scholars on the theme.

KEYWORDS: Difficulties. Learning. Reading. Writing.

INTRODUÇÃO

Durante o processo educacional, os alunos e alunas estão propensos a se depararem com problemas específicos de aprendizagem, que muitas vezes deixam neutralizados diante da aprendizagem. Dessa forma, são classificados com estereótipos pela escola e também pela própria família. É importante que todos os envolvidos no procedimento

¹Graduado em Engenharia Civil (UEPB), Pós-graduação em Educação Tecnológica (UEPB), Mestrando em Ciência da Educação (CECAP).

educativo, estejam cautelosos a essas dificuldades, observando se são momentâneas ou persistentes.

As mudanças de estratégias de ensino podem contribuir para que todos aprendam. Em alguns casos, as estratégias de ensino não estão de acordo com a realidade do aluno. A prática do professor em sala de aula é decisiva no processo de desenvolvimento dos educandos. Esse talvez seja o momento do professor rever a metodologia utilizada para ensinar seu aluno, através de outros métodos e atividades ele poderá detectar quem realmente está com dificuldade de aprendizagem, evitando os rótulos muitas vezes colocados erroneamente, que prejudicam a criança trazendo-lhe várias consequências, como a baixa-estima e até mesmo o abandono escolar. “O que é ensinado e aprendido inconscientemente tem mais probabilidade de permanecer” (COELHO, 1999, p. 12).

As dificuldades podem acontecer de fatores orgânicos ou mesmo emocionais e é importante que sejam descoberta o mais precoce possível, para que se possa auxiliar o aluno, no seu desenvolvimento. Dessa forma, pode-se tomar as providências necessárias para que o aluno possa aprender de sem dificuldades.

Vejamos como se caracterizaram as dificuldades de aprendizagem

(...), as dificuldades de aprendizagem se caracterizam por um funcionamento substancialmente abaixo do esperado, considerando a idade cronológica do sujeito e seu quociente intelectual, além de interferirem significativamente no rendimento acadêmico ou na vida cotidiana, exigindo um diagnóstico alternativo nos casos de déficits sensoriais. Assumem-se, portanto, um critério de discrepância entre aptidão e o rendimento e um critério de exclusão, além do baixo rendimento e da interferência na vida cotidiana [...] (GARCÍA, 2004, p 15-16).

A deficiência também pode ser na língua escrita e devem ser observados os seguintes itens: atrasos significativos para aprender a ler; dificuldade na citação de nomes de letras; problemas para associar letras a sons, discriminar os sons nas palavras, mesclar sons para formar palavras; tenta adivinhar palavras estranhas, ao invés de usar habilidades de análise da palavra; Lê muito lentamente; fraca retenção de novas palavras no vocabulário; antipatiza com a leitura, evitando-a.

Diante dos pressupostos, para corroborar com este artigo, surge a seguinte indagação: quais as dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita no processo educacional? Diante desta, busca-se alcançar o seguinte objetivo geral: discutir sobre as dificuldades na aprendizagem na leitura e na escrita. Os objetivos específicos são: Refletir sobre o conceito acerca da dificuldade de aprendizagem; descrever as A dificuldade de aprendizagem e seus fatores; discorrer sobre o surgimento das dificuldades de aprendizagem.

A metodologia utilizada foi descritiva, abordagem qualitativa, método hipotético-dedutivo e procedimento bibliográfico, transcrito através de pesquisa em fontes bibliográficas (livros, artigos, textos acadêmicos, sites, revistas), e os resultados obtidos possibilitarão

identificar e refletir sobre as dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita e como tratá-las, através das discussões e relatos dos estudiosos sobre a temática.

Este estudo traz uma grande contribuição no que tange a temática, pois a dificuldade de aprendizagem faz parte de uma ampla discussão no meio acadêmico. Dessa forma, com essa discussão busca-se respaldar estudantes, professores e estudiosos, com uma reflexão científica.

2.1 REFLEXÕES E CONCEITO ACERCA DA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Muito debatida e ainda não inteiramente resolvida é a questão da condução de crianças com problemas escolares a profissionais especializados em dificuldades de aprendizagem, os psicopedagogos.

(...) a aprendizagem é um processo dinâmico que determina uma mudança, com a particularidade de que o processo supõe um processamento da realidade e de que a mudança no sujeito é um aumento qualitativo em sua possibilidade de atuar sobre ela. Sob o ponto de vista dinâmico a aprendizagem é o efeito do comportamento, o que se conserva como disposição mais econômica e equilibrada para responder a uma situação definida. De acordo com isto, a aprendizagem será tanto mais rápida quanto maior for a necessidade do sujeito, pois a urgência da compensação dará mais relevância ao recurso encontrado para superá-la (PAÍN, 1985, p. 23).

O papel da escola nesse em muitos outros sentidos na vida das crianças, ultrapassa o âmbito pessoal e se reflete no crescimento da sociedade como um todo. Escola, família e sociedade são responsáveis não só pela transmissão de conhecimentos, valores, cultura e mas também pela formação da personalidade social dos indivíduos.

As dificuldades e os transtornos de aprendizagem que se apresentam na infância tem sempre forte impacto sobre a vida da criança, de sua família e sobre o seu entorno, pelos prejuízos que acarretam em todas as áreas do desenvolvimento pessoal, assim como de sua aceitação e participação social.

Portanto é preciso a formação inicial e continuada dos professores Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática [...] (FREIRE, 1996, p. 22). Para compreender os acontecimentos em sala de aula, especialmente como alunos, o professor deve analisar se o

aluno consegue fazer associações daquilo que foi ensinado com ocorrências habituais de sua vida.

Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Porque não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Porque não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partida. Ela tem que ensinar conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (FREIRE, 1996, p. 17).

2.2 A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM: FATORES

A dificuldade de aprendizagem não tem causa única que a determine, mas há uma conjugação de fatores que agem frente a uma predisposição momentânea da criança. Alguns estudiosos enfatizam os aspectos afetivos, outros preferem apontar os aspectos perceptivos, muitos justificam esse quadro alegando existir uma imaturidade funcional do sistema nervoso. Ainda há os que sustentam que essas crianças apresentam atrasos no desempenho escolar por fatores como a falta de interesse, perturbação emocional ou inadequação metodológica. [...] E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes [...] (FREIRE, 1996, p. 14). Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo [...] (FREIRE, 1996, p. 14).

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática [...] (FREIRE, 1996, p. 22). Dessa forma, é fundamental que a formação do professor se comunique efetivamente com sua prática.

2.3 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: SURGIMENTO

O termo dificuldade de aprendizagem surgiu em 1962 com o fim de situar esta problemática num contexto educacional, tentando, assim, retirar-lhe o estigma clínico que caracterizava. Surge, então, uma primeira definição proposta por Kirk (1962) em que era bem evidente a ênfase dada à componente educacional e o distanciamento, em termos biológicos, de outras problemáticas, tal como deficiência mental, privação cultural, entre outras.

[...] o termo dificuldades de aprendizagem refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. Raramente, elas podem ser atribuídas a uma única causa: muitos aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento cerebral, e os problemas psicológicos dessas crianças frequentemente são complicados, até certo ponto, por seus ambientes doméstico e escolar (SMITH, 2007, p. 11)

Embora as dificuldades de aprendizagem tenham-se tornado o foco de pesquisas mais intensas nos últimos anos, elas ainda são pouco entendidas pelo público em geral. As informações sobre dificuldades de aprendizagem têm tido uma penetração tão lenta que os enganos são abundantes até mesmo entre professores e outros profissionais da educação. Não é difícil entender a confusão.

Para Pacheco (2005), dificuldade de aprendizagem se refere a transtornos que se manifestam através da fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas, não significa que o aluno, tenha todas as dificuldades citadas a acima, mas sim, não tem domínio em uma delas constitui ter dificuldade na aprendizagem.

2.4 ANALISANDO OS PRESSUPOSTOS SOBRE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Para Soares (2003), repetidamente o aprendizado fora dos limites da instituição escolar é muito mais motivador, pois a linguagem da escola nem sempre é a do aluno. Dessa maneira percebemos a escola que exclui, reduz limita e expulsa sua clientela: seja pelo aspecto físico, seja pelas condições de trabalho dos professores, seja pelos altos índices de repetência e evasão escolar ou pela inadaptabilidade dos alunos, pois a norma culta padrão é a única variante aceita, e os mecanismos de naturalização dessa ordem da linguagem são apagados.

A análise das questões sobre a leitura e a escrita está fundamentalmente ligada à concepção que se tem sobre o que é a linguagem e o que é ensinar e aprender. E essas

concepções passam, obrigatoriamente, pelos objetivos que se atribuem à escola e à escolarização.

O meio escolar deve ser um lugar que propicie determinadas condições que facilitem o crescimento, sem prejuízo dos contatos com o meio social externo. Há dois pressupostos de partida: primeiro, é que a escola tem como finalidade inerente a transmissão do saber e, portanto, requer-se a sala de aula, o professor, o material de ensino, enfim, o conjunto das condições que garantam o acesso aos conteúdos; segundo, que a aprendizagem deve ser ativa e, para tanto, supõe-se um meio estimulante (LANE E CODO, 1993, p. 174).

Parte-se do princípio de que o aprendiz deve unicamente conhecer a estrutura da escrita, sua organização em unidades e seus princípios fundamentais, que incluiriam basicamente algumas das noções sobre a relação entre escrita e oralidade, para que possua os pré-requisitos, aprenda e desenvolva as atividades de leitura e de produção da escrita.

Como dito anteriormente, estamos propondo as práticas discursivas de leitura e escrita como fenômenos sociais que ultrapassam os limites da escola. “Ser ensinante significa abrir um espaço para aprender. Espaço objetivo e subjetivo em que se realizam dois trabalhos simultâneos: a construção de conhecimento e a construção de si mesmo, como sujeito criativo e pensante” (FERNÁNDEZ, 2001. p. 30).

2.5 DISCUSSÕES DO TERMO DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

O termo dificuldade de aprendizagem surgiu em 1962 com o fim de situar esta problemática num contexto educacional, tentando, assim, retirar-lhe o estigma clínico que caracterizava. Surge, então, uma primeira definição proposta por Kirk (1962) em que era bem evidente a ênfase dada à componente educacional e o distanciamento, em termos biológicos, de outras problemáticas, tal como deficiência mental, privação cultural, entre outras.

Segundo García (1998), as dificuldades de aprendizagens são relacionadas às habilidades com a escrita. Para o autor, as causas que produzem esse transtorno podem ser diversas, desde fatores hereditários, passando por distinta etiologia cerebral, até a ausência de estimulação. O certo é que produz dificuldades na elaboração de imagens globais; o que afeta a compreensão oral e escrita, a dificuldade no seguir instruções, dificuldades de julgar causas e efeitos ou dificuldades com a linguagem metafórica ou senso de humor, posto que isto implica a extração de totalidades significativas e relevantes.

As dificuldades de aprendizagem da leitura surgem por dissociações no desenvolvimento das correspondências entre os códigos ortográficos e fonológicos e as conexões múltiplas. Quando não se desenvolvem as conexões específicas entre os códigos

entre os códigos específicos ortográfico-fonológicos tradicionais, e múltiplos, surgirão dificuldades de aprendizagem da leitura.

O planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para a ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo, vir à tona, fazer acontecer, concretizar e para isso é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo (VASCONCELLOS, 2000, p. 79).

As técnicas instrucionais tradicionais, que favorecem ou a imagem da palavra ou aspectos fônicos ou a análise estrutural, podem contribuir para que dissociações não se produzam ou, se apoiamos a técnica em excesso, se produzam. Esta explicação, atraente e simples, parece apoiar-se empiricamente na avaliação, selecionada teoricamente, e na intervenção.

Para Garcia (1998), o ideal é iniciar a instrução enfatizando o desenvolvimento dos códigos ortográficos e fonológicos, o que indicaria muito positivamente na aquisição do reconhecimento da palavra em maior grau do que nas estratégias tradicionais.

Quando criança apresenta deficiências no processamento da linguagem: Essas crianças podem ter problemas com qualquer aspecto da linguagem, como por exemplo, ouvir as palavras corretamente e entender os seus significado. As dificuldades apresentadas por estas crianças começam com a linguagem falada o que ocasionalmente interfere na leitura e escrita, no período em que a criança ingressa na escola.

Cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo de aprendizagem participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos do grupo, realizando processo de orientação. Já que no caráter assistencial, o psicopedagogo participa de equipes responsáveis pela colaboração de planos e projetos no contexto teórico/prático das políticas educacionais, fazendo com que os professores, diretores e coordenadores possam repensar o papel da escola frente a sua docência e às necessidades individuais de aprendizagem da criança ou, da própria ensinagem (BOSSA, 1994, p. 23).

Alguns sintomas que devem ser observados: atraso para aprender a falar; tem problemas para citar nomes de objetos ou de pessoas; usa uma gramática pobre; com frequência, pronuncia mal as palavras; com frequência, usa gestos com as mãos ou a linguagem corporal para ajudar a transmitir a mensagem; evita falar; demonstra pouco interesse por livros ou histórias; com frequência, não compreende ou não recorda instruções.

É necessário que se compreenda que leitura são práticas complementares, fortemente relacionadas que se modificam mutuamente no processo de letramento a escrita transforma a fala (a constituição da “fala letrada”) e fala influencia a escrita (o aparecimento de “traços da oralidade” nos textos escritos). “São práticas que permitem ao aluno construir seus conhecimentos sobre os diferentes gêneros sobre

os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita” (BRASIL, 1996, p. 52).

Embora muitas crianças com dificuldades de aprendizagem sintam-se felizes e bem ajustadas, algumas (até metade delas, de acordo com estudos atuais) desenvolvem prole emocionais relacionados. Esses estudantes tornam-se tão frustrados tentando fazer coisas que não conseguem que desistem de aprender e começam a desenvolver estratégias para evitar isso. Eles questionam sua própria inteligência e começam a achar que não podem ser ajudados. Muitos se sentem furiosos e põem para fora, fisicamente, tal sensação; outros se tornam ansiosos e deprimidos.

2.6 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: FATORES RELACIONADOS

Desde que surgiu o ensino até hoje, sabe-se que grande parte dos alunos apresenta dificuldades na aprendizagem e estas começam desde a pré-escola e se arrastam pelas series iniciais.

Para Guerra (2001) crianças com dificuldades de aprendizagem não são deficientes, não são incapazes apenas demonstram dificuldades para aprender. Incapacidades de aprendizagem não devem ser confundidas com dificuldades de aprendizagem. Mussem (1997) define aprendizagem como mudança de comportamento ou desempenho em resultado de experiência.

A aprendizagem ocorrerá de maneira mais satisfatória se houver motivação (necessidade ou desejo de aprendê-la) e um reforço (recompensa). Alguns processos de aprendizagem podem ocorrer sem motivação e reforço, ou seja, por meio de identificação com o outro, exemplificando quando uma criança se identifica com os pais, adquire muitas características, pensamentos e sentimentos deles, seguindo consequentemente o padrão de comportamento da família.

Para Strick e Smith (2001), as dificuldades de aprendizagem referem-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. As dificuldades são definidas como problemas que interferem no domínio de habilidades escolares básicas, e elas só podem ser formalmente identificadas até que uma criança comece a ter problemas na escola.

Para Strick e Smith (2001) a rigidez na sala de aula para as crianças com dificuldades de aprendizagem, é fatal. Para progredirem, tais estudantes devem ser encorajados a trabalhar ao seu próprio modo. Se forem colocados com um professor inflexível sobre tarefas e testes, ou que usa materiais e métodos inapropriados às suas necessidades, eles serão reprovados.

Souza (1996) afirma que as dificuldades de aprendizagem aparecem quando a prática pedagógica diverge das necessidades dos alunos. Neste aspecto, sendo a aprendizagem significativa para o aluno, este se tornará menos rígido, mais flexível, menos bloqueado, isto é, perceberá mais seus sentimentos, interesses, limitações e necessidades.

Para Fonseca (1995) as dificuldades de aprendizagem aumentam na presença de escolas superlotadas e mal equipadas, carentes de materiais didáticos inovadores, além de frequentemente contarem com muitos professores "derrotados" e "desmotivados". A escola não pode continuar a ser uma fábrica de insucessos. Na escola, a criança deve ser amada, pois só assim se poderá considerar útil.

Vários autores, como Sara Pain, Alicia Fernández, Maria Lucia Weiss, chamam atenção para o fato de que a maior percentual de fracasso na produção escolar, de crianças encaminhadas a consultórios e clínicas, encontram-se no âmbito do problema de aprendizagem reativo, produzido e incrementado pelo próprio ambiente escolar (WEISS et. al, 1999, p. 46).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas dificuldades de aprendizagem são decorrentes de metodologia inadequada, professores desmotivados e cansados, brigas e discussões entre colegas, entre outras. A escola deve ser a segunda casa do indivíduo, um lugar onde ele possa se sentir bem e entre amigos, contar com a professora sempre que precisar ou sempre que tiver um problema familiar, e manter contato com os outros membros da equipe escolar, como coordenação pedagógica. Escolas superlotadas e mal equipadas, carentes de materiais didáticos inovadores, além de frequentemente contarem com muitos professores "derrotados" e "desmotivados".

A escola não pode continuar a ser uma fábrica de insucessos. Na escola, a criança deve ser amada, pois só assim se poderá considerar útil. Os métodos de ensino inadequados, falta de percepção por parte da escola, do nível de maturidade da criança, professores que não dominam determinados assuntos, superlotação das classes, dificultando a atenção do professor para todos os alunos.

Desde que surgiu o ensino até hoje, sabe-se que grande parte dos alunos apresenta dificuldades na aprendizagem e estas começam desde a pré-escola e se arrastam pelas séries iniciais. É na primeira infância que se assentam as bases para o desenvolvimento da inteligência da criança. Estas dificuldades podem estar relacionadas a uma série de fatores.

Um deles é o método de ensino utilizado pela escola ou pelo professor, outro fator é a falta de motivação dos alunos em sala de aula por parte dos professores. Esse tema foi

escolhido foi escolhido em função da sua grandiosidade e da contribuição significativa que pode se trazer com ele para as escolas.

É importante conhecermos as dificuldades da aprendizagem apresentadas pelos alunos nas séries iniciais, para quando for fazer parte do quadro docente de uma escola saber identificar e sanar as mesmas, bem como, este tema é importante, para que as autoridades escolares possam rever seus métodos de aprendizagem utilizados em sala de aula e com isso proporcionar à seus alunos uma aprendizagem mais prazerosa e eficaz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- _____, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 3ª ed, 1999.
- DOCKRELL, Julie. **Crianças com Dificuldades de Aprendizagem: uma abordagem cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- ELIZA, Marli. **Etnografia da Prática escolar**. São Paulo: Ática, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996. p.166, (Coleção leitura)
- GARCÍA SÁNCHEZ, Jesús-Nicasio. **Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica; tradução: Ernani Rosa**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LIBÂNEO, **DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA-a pedagógica crítico social dos conteúdos**. EDITORA LOYOLA, 1987.
- MARCONZZI, Alaíde, DORNELES, Leoni e REGO, Marion. **Ensinando a criança (Um guia para o Professor)**. Rio de Janeiro: Ática, 1978.
- MARTINS, João Carlos **Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo**. São Paulo: FDE, 1997. p. 111-122.
- MUKKINA, Valéria. **Psicologia da Idade Pré-Escolar**, Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins, 1995.
- NÓVOA, A . **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Tradução Ana Maria Netto Machado, Porto Alegre: Artmed, 1985.
- PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação**. 15 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972/2000.

SMITH, Corinne-**Dificuldades de aprendizagem de A a Z : um guia completo para pais e educadores** [recurso eletrônico] / Corinne Smith, Lisa Strick ; tradução Dayse Batista. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2007.

WEISS, Alba Maria Lemme, CRUZ, Maria Lúcia R. **A Informática e os Problemas Escolares de Aprendizagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

O PROCESSO DE INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO COTIDIANO ESCOLAR

Joelma dos Santos Torres¹

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo avaliar a inserção da Educação física no cotidiano escolar na modalidade de Educação Infantil. Para a construção desse artigo foi realizada uma pesquisa bibliográfica, esse procedimento metodológico foi adotado com o intuito de expor o que os autores pesquisam sobre a educação física na educação infantil, bem como as suas percepções sobre a sua temática. Os resultados mostram que a educação física infantil é imprescindível para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, motoras, afetivas e sociais, passando a serem atividades elaboradas pelo professor de educação física que está capacitado a entender que fase irá trabalhar o desenvolvimento da criança. Diante disso, é possível afirmar que a educação física infantil tem um papel indispensável no currículo educacional, pois irá contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento infantil, isso trabalhado por um profissional da área, que saberá como lidar com as fases da criança. Conclui-se que é necessário que os professores consigam estar aptos a receber e buscar conhecimento, sendo que existem muitas pesquisas realizadas com foco na melhora e evolução dos conteúdos e execuções.

Palavras-chaves: Educação física; Educação infantil; desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

The research aims to evaluate the inclusion of Physical Education in the school routine in the form of Early Childhood Education. For the construction of this article, a bibliographic research was carried out, this methodological procedure was adopted in order to expose what the authors research about physical education in early childhood education, as well as their perceptions about its theme. The results show that physical education for children is essential for the development of cognitive, motor, affective and social skills, becoming activities developed by the physical education teacher who is able to understand which phase will work on the child's development. Given this, it is possible to affirm that physical education for children has an indispensable role in the educational curriculum, as it will contribute significantly to child development, this worked by a professional in the area, who will know how to deal with the child's phases. We conclude that it is necessary for teachers to be able to receive and seek knowledge, and there is much research conducted with a focus on improving and evolving content and executions.

Keywords: Physical education; Child education; child development.

INTRODUÇÃO

A educação física é uma herança que se adquiriu desde os primórdios da humanidade. Através do tempo com a sua evolução, conseguiu-se identificar por meio de

¹Bacharela e Licenciada em Educação Física – UNIPÊ, Pós Graduada em Educação Física Escolar - FAMART, Pedagoga – FNSL, Psicopedagoga – FAVENI, E-mail: joelmatorres8@gmail.com

estudos os benefícios que a mesma traria para a humanidade. Com isso a inserção da dessa disciplina na educação infantil veio para descobrir que através dela a criança pode desenvolver inúmeras habilidades, essas que irão ajudar no seu desenvolvimento (PIMENTEL, 2015).

Desta forma, também foi criando espaço e sendo inseridas no contexto educacional, com a não valorização as leis foram criadas para garantir os direitos que as crianças possuem e, assim, a educação física infantil conseguiu entrar na escola e chegar até as crianças que necessitam desenvolver os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais (SILVA; COSTA; SANTOS, 2015).

Para a criança a hora da recreação é vista como um momento em que ela irá se divertir, para que essa diversão aconteça é necessário que o professor possa através das brincadeiras, explorar o máximo de experiências motoras possíveis, para que através das atividades realizadas, elas possam adquirir uma relação com o mundo. Assim a brincadeira será um elemento indispensável, pois o professor irá estabelecer a ação e a criança irá executar de forma prazerosa, sem ter que parecer uma obrigação (STEIN, et al. 2015).

Para que haja a aceitação da educação física no contexto escolar infantil, é necessário conhecer quais os benefícios que a própria pratica da atividade física traz quando realizada idade escolar, vendo claramente que a mudança de vida pode ocorrer na escola, onde muitas habilidades no decorrer da pratica pode trazer o desenvolvimento de varias habilidades, sendo elas cognitivas e motoras.

É justificável que a se faz necessário a pratica durante a infância, pois é através de vivencias obtidas durante esse período, que ocorre o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor, isso influenciando na vida do individuo por completo, sendo visto que a criança utilizará o corpo como meio de comunicação com o mundo e sendo um complemento para o meio pedagógico.

A pesquisa tem como objetivo avaliar a inserção da educação física no cotidiano escolar na modalidade de educação infantil, proporcionando aos indivíduos conhecimento sobre o próprio corpo, promovendo a interação social, contribuindo para a formação integral o sujeito.

Para a construção desse artigo foi realizada pesquisa uma bibliográfica, esse procedimento metodológico foi adotado com o intuito de expor o que os autores pesquisam sobre a educação física na educação infantil, bem como as suas percepções sobre a sua

temática, a fim de compreender qual importância dessa disciplina ser inserida no campo educacional e como ela irá obter benefícios para os indivíduos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.2. Surgimento e contexto da Educação Física

Na contemporaneidade surgem os primeiros sistemas regulares de educação física, passando a ser valorizada e começando a ser lecionada nas escolas, surgindo então os esportes coletivos. Foi de grande valia para a educação física a inserção nas escolas, sendo visto por muito tempo como uma atividade militarista, assim ela começaria a ser direcionada a formação integral do cidadão (EIDAM; VALE, 2005).

Gutierrez (1972, p. 47) de acordo com registros obtidos no ano de 1828, conseguiu ser elaborado o primeiro livro brasileiro de educação física, “Tratado de Educação Física-Moral dos Meninos”, com a autoria de Joaquim Jerônimo Serpa. Essa obra está direcionada a falar sobre como lidar com a saúde do corpo, e, além disso, com a cultura do espírito. E assim foi visto que além de cuidar da saúde do corpo, a educação física também pode cuidar da mente. Mesmo com esse estudo aprofundado do exercício físico, a educação física não obteve êxito, e só conseguiu evoluir com a reforma Luís Couto Ferraz em 1851, sendo inserido como referido nome de ginástica (MALCHESKI, 2017).

Ainda neste sentido, deve-se salientar as seguintes questões jurídico-legais:

Art.47. O ensino primário nas escolas públicas compreende: [...] A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de música e exercícios de canto, gymnastica e hum estudo mais desenvolvido sobre pesos e medidas, não só do município da Côrte, como das províncias do Império, e das Nações com que o Brasil tem mais relações commerciaes (BRASIL, 1854, p. 55).

Entende-se que a ginástica ainda não é vista como uma disciplina importante, como a de música e matemática. Foi necessária paciência para que a educação física pudesse evoluir e fosse incluída como disciplina necessária para o desenvolvimento da criança.

No século XIX, Rui Barbosa se tornou um marco político e educacional, acreditava que a educação física deveria ser componente fundamental para a formação do indivíduo,

buscando durante a sua luta perante aos superiores que fosse inserida para ambos os gêneros, tornando-a disciplina curricular (MALCHESKI, 2017).

Apenas na segunda fase do Brasil República a educação física desperta o interesse dos estudiosos do campo da educação. Após a revolução 30, o ministério de educação e saúde é criado, formulando as primeiras leis para tornar a educação física obrigatória no ensino secundário (MALCHESKI, 2017).

No transcurso desse período histórico que marca o desenvolvimento, ficou identificando vários avanços neste campo educacional, onde o ministério da educação conseguiu desenvolver a divisão da disciplina, isso em 1939 surge a divisão de educação física e desportos e a escola superior no paraná voltadas para a formação de professores (GUTIERREZ, 1972).

Por sua vez:

Período de muitas conquistas para a área, no qual houve além da regulamento dentro do ensino, tbm se conquistou o reconhecimento nacional. Contudo, faz-se necessário ressaltar que neste momento histórico a Educação Física possuía um objetivo intrínseco, a manutenção da higiene física e moral e tbm com a intencionalidade de formar indivíduos fortes fisicamente. (MALCHESKI, 2017, pag.5).

Esse período que Malcheski (2017) cita, era um período voltado para a manutenção da higiene, onde os médicos se preocupavam que as pessoas estivessem dispostas a conservar a saúde, sendo assim, por meio de atividades físicas. Desta forma, se realizou a valorização da prática de exercícios físicos, como assim sendo inserindo a disciplina como elemento principal de manutenção da saúde, com os pensamentos que quanto mais os indivíduos estiverem fortes e saudáveis, menos ficariam doentes.

Na atualidade, é notada a necessidade de atualização dos professores de educação física, depois de tantos altos e baixos, os professores obterão reconhecimento e ao lado deles as leis que colaboram para que o ensino aconteça. Assim, Gómez (1992, p. 95), relata que: “A formação de professores não pode considerar-se um domínio autnomo de conhecimento e decisão”, pelo contrario deve-se esta ligado diretamente aos conceitos: escola, ensino e currículo.

É importante ressaltar que a criança, no inicio de sua vida, possa obter o maior número de experiências motoras possíveis, para que acumule o máximo de vivências no seu repertório motor e consiga obter uma relação com o mundo. Desta forma, o professor de educação física irá possibilitar inúmeras experiências motoras para essa criança de forma

prazerosa, isto através de jogos, brincadeiras, estabelecendo relações cognitivas e sociais (SILVA; COSTA; SANTOS, 2015).

A escola possibilita a criança um lugar de descobertas, onde ela obterá uma série de vivências que serão estimuladas pelo professor. O professor tem o papel fundamental na construção do conhecimento da criança. Então, a prática dessa disciplina nessa fase, tem um papel importantíssimo no desenvolvimento motor, social e cultural dela (BASEI, 2008).

O movimento é um dos elementos mais importantes para o desenvolvimento da criança, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), mostra que através do movimento a criança irá conseguir estabelecer funcionalidades motoras, desenvolvendo aspectos específicos da motricidade da criança, a partir de experiências diárias. Assim, “as instituições de educação infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas e, ao mesmo tempo, seguras para se arriscar e vencer desafios” RCNEI (BRASIL, 1998, pag. 15).

A Base Nacional Comum Curricular foi criada com o objetivo de proporcionar uma aprendizagem de qualidade para todos os alunos, sendo desenvolvidos ao decorrer das etapas e modalidades da educação básica. Assim a educação física estando inserida como colaborador principal de desenvolvimento infantil além de ser na área física, também na área sociocultural (BRASIL, 2017).

Através das vivências obtidas com a atividade física na infância, a criança conseguirá entender o seu corpo e descobrir através do movimento quais os limites em que irá poder chegar. Utilizando o corpo como meio de comunicação com o mundo, levando em consideração todas as atividades que a educação física possa oferecer, sendo essas atividades essenciais para a sua infância (SILVA; COSTA; SANTOS, 2015).

2.2 A LDB e o Ensino da Educação Física

A LDB (lei 9394/96), no artigo 26, parágrafo 3 °, que irá garantir o direito da educação física ser inserida junto ao currículo das escolas, esclarecendo que as crianças abaixo de seis anos, teriam o direito da prática de educação física

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas

características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

Desta forma, a educação física infantil passou a ter apoio e conseguiu ter o direito as vivências motoras que irão ajudar no desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 1996). E é através do movimento que a criança começa a adquirir controle sobre o seu próprio corpo, assim utilizando os movimentos as crianças se comunicam, conseguindo expressar sentimentos e emoções. Compreende-se que o movimento é visto como “uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo” (BRASIL, 1998, pag. 15).

A Base nacional comum curricular da educação física (BNCC) compreende que a disciplina se mostra importante para o desenvolvimento do aluno, entendendo que existe uma infinidade de possibilidades que podem ser vivenciadas através das práticas corporais. Ainda afirma que a elaboração de um currículo voltado por competências favorece que o ensino seja influenciado para o aprendizado essencial do corpo, compreendendo que a educação física foi inserida na área de linguagem pela BNCC, aonde não passa a ser apenas a ter o objetivo físico e sim uma posição sociocultural (BRASIL, 2017).

Deste modo, compreende-se que o movimento faz parte da vivência do ser humano e ele será indispensável para a construção do desenvolvimento da criança. Assim, através do professor, esse movimento será trabalhado de forma que as capacidades motoras sejam estimuladas (KISHIMOTO, 2007).

A educação física na educação infantil pode configurar-se como um espaço em que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo, com o movimento, alfabetizando-se nessa linguagem. Brincar com a linguagem corporal significa criar situações nas quais a criança entre em contato com diferentes manifestações da cultura corporal (entendida como as diferentes práticas corporais elaboradas pelos seres humanos ao longo da história, cujos significados foram sendo tecidos nos diversos contextos sócio-culturais³), sobretudo aquelas relacionadas aos jogos e brincadeiras, às ginásticas, às danças e às atividades circenses, sempre tendo em vista a dimensão lúdica como elemento essencial para a ação educativa na infância (AYOUB, 2001).

Segundo Ayoub (2001) vivências obtidas durante a infância, proporciona a criança conseguir entender o seu corpo, e descobrir através do movimento quais os limites em que irá poder chegar. Utilizando o corpo como meio de comunicação com o mundo, levando em

consideração todas as atividades que possa oferecer a prática de atividade física, essas contribuindo para a sua infância.

O Referencial curricular nacional para educação infantil relata que a “organização dos conteúdos para o trabalho com movimento deverá respeitar as diferentes capacidades das crianças em cada faixa etária, bem como as diversas culturas corporais presentes nas muitas regiões do país” (BRASIL, 1998, p.29).

Pontes et al. (2012) relata que a criança tem a necessidade de movimentar-se, com isso a educação física se faz necessário na vida escolar da criança, principalmente na primeira infância, pois irá ocorrer o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo. A prática dessa atividade além de gerar benefícios, irá satisfazer a necessidade que o desenvolvimento humano necessita.

Para que isso venha acontecer, é necessário que o professor esteja devidamente ciente das aulas que irá conduzir, organizando suas aulas por meio de estudos e planejamentos, valorizando os conteúdos que ajudam no desenvolvimento das habilidades e capacidades das crianças através de atividades prazerosas e direcionadas para o objetivo principal (SILVA; COSTA; SANTOS, 2015).

A mudança que a educação física necessita depende exclusivamente do desenvolvimento do professor em suas aulas, assim ele podendo ter a competência de seguir e planejar os conteúdos segundo a Base Nacional Comum Curricular, que proporciona suporte para um bom desenvolvimento em sala, transformando em um momento dinâmico e atrativo (SILVA; COSTA; SANTOS, 2015).

Desta forma, é possível que obtenha sucesso e ainda sendo de caráter imprescindível que tenha passado por uma boa formação com foco e objetivo no seu desenvolvimento profissional, tendo assim condições de conduzir a sua turma e executar um trabalho de qualidade (MIRANDA, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No discorrer desta pesquisa foi possível observar que o tempo ajudou a educação física a evoluir e passar por alterações, essas que contribuíram para a ampliação da disciplina, obtendo melhora em sua estrutura curricular, gerando vários estudos nessa área.

Percebeu-se que no decorrer da inserção da educação física no âmbito escolar ocorreram muitas discussões para a mudança, essas que passaram a ser vistas como uma atividade necessária para o desenvolvimento integral da criança. Em algumas épocas, foi observado que dependeria dos governantes aceitarem que se fazia necessário a inserção da educação física na escola para as crianças do ensino infantil, através de muitos debates e leis que acobertariam essa inserção, aonde a educação infantil passou a ser desenvolvida na modalidade de ensino e hoje as legislações defendem que é necessário a execução da educação física no ensino infantil, pois irá influenciar no seu desenvolvimento.

Diante disso é possível afirmar que com essas mudanças que a educação física obteve durante os anos, como as leis a seu favor, foi possível ter o olhar voltado para a melhoria na formação dos profissionais da área, ocorrendo estudos para a evolução da educação física na área infantil e nas demais áreas, assim melhorando o desenvolvimento dos alunos.

Conclui-se que é necessário que os professores consigam estar aptos a receber e buscar conhecimento, sendo que existem muitas pesquisas realizadas com foco na melhora e evolução dos conteúdos e execuções. Com a educação física não foi diferente, as mudanças que a BNCC proporcionou para a adequação das atividades dessa disciplina mostram que é necessário que a educação física infantil seja bem trabalhada e possa fornecer os estímulos necessários para cada fase da criança, permitindo que os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais possam estar presentes no decorrer das aulas, tendo significado para as crianças e dessa forma influenciando no seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BASEI, Andreia Paula. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. Revista Ibero – Americana de Educacion, Santa Maria/RS, n. 47/3, versão ISSN: 1681-5653 p. 01-12, 25 out. 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 3 fev. 2020.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

_____. Resolução n.º 7, de 31 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2020.

EIDAM, Érika de Fátima. VALE, Antônio Marques do. História crítica do esporte e do lazer: resgate para novas políticas educacionais. anpuh – xxiii simpósio nacional de história – Londrina, 2005.

FILHO, Manoel Francelino da Silva. PEREIRA, Raquel Stoilov. Educação Física e Professores Polivalentes: o Caso das Escolas Públicas Municipais de Várzea Grande. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – v. 11, n. 2, 2012, p. 161-187.

GIL, A. C. (2008). Métodos e Técnicas de Projetos Social (5 ed.). São Paulo: Atlas S.A.

GÓMEZ, A. I. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

KISHIMOTO, TizukoMorchida, et al. Jogo, Brinquedo, Brincadeiras e a Educação. São Paulo: Cortez, 2007.

GUTIERREZ, W. História da Educação Física. Porto Alegre: IPA. 1972.

MALCHESKI, Raquel de Fátima Boza dos Santos. A formação dos professores de educação física no brasil e sua trajetória histórica, trabalho apresentado no VI seminário internacional sobre profissionalização docente – SIDP/ CÁTEDRA UNESCO – Paraná, 2017.

MIRANDA, Simone de. Formação inicial do professor de educação física. Trabalho apresentado no VI seminário internacional sobre profissionalização docente – SIDP/ CÁTEDRA UNESCO – Paraná, 2013.

PIMENTEL, Gislei da Silva. A importância de a educação física trabalhar com psicomotricidade no ensino infantil. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires - Año 20 - Nº 204 - Mayo de 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386773> Acesso em: 07/04/2020.

PONTES, M. K. L. KLINGEM, A. RIBEIRO, J. JHONATHAN, L. TORRES, L. OLIVEIRA, R. Educação Física na Educação Infantil e Suas Possibilidades no Contexto Escolar. Revista Diálogos Acadêmicos, Fortaleza, v. 6, n. 2, jul./dez. 2017.

SILVA, Róbisper Alves da Silva. COSTA, Jair Brito da. SANTOS, KáristonEger dos. A Educação Física na Educação Infantil: A importância do movimento desde dos primórdios da vida. In: 7º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. CONPEF, Londrina – 2015.

STEIN, Ivan. GUIMARÃES, Adriana Coutinho de Azevedo. CARDOSO, Allana Alexandre. MACHADO, Zenite. Educação Física na Educação Infantil: uma revisão sistemática. Revista do Departamento de Educação Física e Saúde e do Mestrado em Promoção da Saúde da Universidade de Santa Cruz do Sul / Unisc>> Ano 16 - Volume 16 - Número 4 - Outubro/Dezembro 2015.

SOARES, Carmen. Educação Física: Raízes Europeias e Brasil. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O EXERCÍCIO DA PRÁTICA DOCENTE

José Cloves dos Santos ¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender a formação continuada de professores para o exercício da prática docente, no intuito de melhorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas em que eles atuam. Como embasamento teórico, tomou-se por base algumas leituras bibliográficas como instrumento norteador, as quais possam com auxílio da Literatura de Cordel e da Filosofia de Educação, subsidiar a construção deste processo formativo como também oportunizar aos professores repensar seu fazer pedagógico e redimensionar sua práxis educativa. Com isso, esperamos, que estas formações continuadas alcancem, de fato, seu principal objetivo: ser significativas para o professor e não desvincular-se de sua profissionalização docente.

Palavras-Chave: Formação. Prática. Profissionalização. Filosofia. Educação.

ABSTRACT

This article aims to understand the continuing education of teachers for the exercise of teaching practice, in order to improve the teaching and learning process in the schools in which they work. As a theoretical basis, it was based on some bibliographic readings as a guiding instrument, which can, with the help of Cordel Literature and the Philosophy of Education, subsidize the construction of this formative process as well as providing opportunities for teachers to rethink their pedagogical practice and resize their praxis educational. With this, we hope that these continued training will, in fact, reach its main objective: to be meaningful for the teacher and not to detach himself from his teaching professionalization.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores acontece através de dois processos: a formação inicial e a continuada. Ambas constituem um fator primordial dentre as políticas públicas educacionais, uma vez que as mudanças porque passa a sociedade contemporânea exigem

¹ Graduado em Letras pela UFPB. Especialista em Metodologia da Língua Portuguesa-UVA.
Mestrando em Ciências da Educação do CECAP -ISECAP

da escola e, principalmente da escola pública e de seus educadores, uma nova postura reflexiva frente ao trabalho educativo.

A primeira (formação inicial) exige dos professores a licenciatura numa determinada disciplina específica. A segunda (formação continuada), objeto de estudo deste artigo, deve ser aqui conceituada como parte do desenvolvimento profissional durante a prática educativa no exercício da docência.

Portanto, e de acordo com o exposto, o referido artigo é problematizado a partir da seguinte indagação: qual a importância da formação continuada de professores para sua profissionalização docente no cotidiano da sala de aula?

Nesta perspectiva, sua relevância se justifica não apenas pelo simples fato de refletir sobre este tema, mas principalmente por buscar entender a real importância da formação continuada de professores para sua profissionalização no exercício da docência. Assim, diante tantas mudanças no mundo atual, faz-se necessário que o professor procure ampliar seus conhecimentos com embasamentos científicos.

Por estas e outras razões, este estudo nos servirá como base de fundamentação teórica científica para embasar outros artigos científicos, e discussões sobre a formação continuada de professores para o exercício da prática docente, vez que o mesmo respaldou-se em teóricos com grande experiência teórica na área.

Elaborado a partir de uma pesquisa bibliográfica, regulada em uma análise qualitativa dos principais conceitos relacionadas ao objeto de estudo, este artigo tem como objetivo geral: compreender como se dá a formação contínua de professores para o exercício da prática docente e, como objetivos específicos: repensar a prática docente e refletir sobre a formação inicial e formação continuada de professores.

2. Repensando a prática docente

Atualmente, podemos observar que a escola, e em especial a escola pública, vem se destacando por favorecer à transformação social via políticas de inclusão e de oportunidades educativas.

Entretanto, é bem verdade, segundo Freire (2002), que há séculos ela também tem se caracterizado pela visão elitista da educação fazendo do processo de escolarização um privilégio de poucos e insucesso de muitos. Com isso, esta forma de ensino tem se transformado em um dos grandes fatores decisivos no processo de formação educacional tanto de nossos educadores como de nossos alunos.

Nesta perspectiva, segundo Saviani (2009), o caminho para superação destas desigualdades no campo educacional reside em grande parte no ato de educar para a vida e

para a cidadania. No entanto, esta é uma difícil tarefa que precisa ser desenvolvida com base em competências e habilidades as quais exigem dos nossos educadores uma sólida qualificação técnica pedagógica para lidar com estas dificuldades no cotidiano escolar.

Corroborando este pensamento, Gadotti (1992) afirma que "educar significa capacitar, potencializar para que o educando seja capaz de buscar a resposta do que pergunta, significa formar a autonomia". Por isso, entendemos que a formação docente exige qualificação e preparação técnica pedagógica no sentido de que sua prática educativa seja exercida de forma mais efetiva e eficaz. Portanto :

“Espera-se do professor do século XXI que tenha paixão de ensinar, que esteja aberto para sempre aprender, aberto ao novo, que tenha domínio técnico-pedagógico, que saiba contar histórias, isto é, que construa narrativas sedutoras para seus alunos. Espera-se que saiba pesquisar, que saiba gerenciar uma sala de aula, significar a aprendizagem dele e de seus alunos. Espera-se que saiba trabalhar em equipe, que seja solidário.” (GADOTTI 2002, P.04)

Como se observa, a formação deve estimular ao professor uma perspectiva tanto crítica quanto reflexiva. Ela não se constrói apenas por acumulação, e sim, através de um constante trabalho de reflexão sobre sua prática educativa no cotidiano, bem como de sua identidade pessoal e profissional.

Embora o funcionamento e o discurso de que a educação para todos tenha que necessariamente passar por um contexto de qualidade, competitividade e eficiência, no Brasil, segundo Saviani (2009), a preocupação com a formação de professores, por exemplo, só surge de forma explícita após nossa independência no século XIX, se intensificando com a expansão dos ideais republicanos.

Neste trabalho, dentre os vários aspectos essenciais à formação continuada de professores, do ponto de vista da didática, vale a pena destacarmos aqui dois deles: a formação teórico científica e a formação pedagógica. Ambas não podem e nem devem ser tratadas isoladamente, mas articuladas em seus aspectos teóricos e práticos. Sobre isso, Libâneo (1994) assim se posiciona:

Para o esclarecimento do fenômeno educativo no contexto social, a formação continuada do professor abrange, pois, duas dimensões: a formação técnica científica, incluindo a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai especializar-se e a formação pedagógica, que envolve os conhecimentos da Filosofia, Sociologia, História da Educação e da própria Pedagogia que contribuem (LIBÂNEO 1994, p. 27)

Assim sendo, entende-se também que os conteúdos específicos de cada disciplina devem estar correlacionados às exigências metodológicas e à práxis pedagógica da formação inicial e continuada de professores. Corroborando este pensamento, Pacheco (2004), também defende que na educação, o papel primordial da escola "nos dias atuais" não mais é apenas ensinar, e sim, formar cidadãos livres. E que práticas pedagógicas escolares precisam "também" refletir uma abordagem mais diversificada.

Segundo Nóvoa e Finger (2009), a reflexão sobre este tipo de formação continuada pressupõe o processo de conhecimento de cada professor e dele exige uma postura reflexiva em relação ao trabalho educativo. Para estes autores, a profissionalização docente deverá, em outras palavras, ser exercida com qualificação e preparação para atuar efetivamente.

A nosso ver, a formação contínua para professores deverá se tornar um processo permanente de aperfeiçoamento de sua prática, e deve perpassar a sua vida profissional. Esta necessidade também se faz necessária tendo em vista uma série de mudanças de paradigmas ocorridas na sociedade nas últimas décadas. Entretanto, segundo Nóvoa e Finger (2009), para que este processo de formação se torne eficaz, faz-se preciso que ela atenda às reais necessidades do professor enquanto profissional, fazendo valer seu saber, suas experiências, somando-se a isto, a teoria e a prática.

Espera-se assim que nossas formações continuadas atendam de uma vez por todas às reais necessidades de nossos profissionais de ensino no tocante a três dimensões: científica, pedagógica e pessoal. Sua relevância se justifica principalmente por buscar entender a real importância desta formação no que se refere à profissionalização no exercício da docência. Segundo Demo (2000):

Conhecimento que apenas afirma, só confirma. Nada agrega de novo [...] a força inovadora sempre foi, acima de tudo, conhecimento crítico: a parte da espécie que sabe construir conhecimento próprio [...]. Conhecer é profundamente saber confrontar-se, não aceitar qualquer limite, tudo para entender para além do que está dado na evolução. (DEMO 2000 P. 31)

Neste sentido, há a necessidade de busca do conhecimento. Com ele e através dele, se faz necessário que o docente em sua práxis esteja sempre em constante formação, buscando refletir sobre a sua prática educacional. Porém, se faz necessário dizer que nestas formações continuadas também se leve em conta as aspirações do trabalho coletivo manifestadas aqui nas vozes dos professores, como sujeitos agentes da própria práxis educativa. Neste sentido, o desafio, segundo Nóvoa (1992),

Reside na valorização de paradigmas de formação que promovam "também" a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA 1992, P. 27).

2.1. O porquê da Literatura Popular e da prática docente na formação de professores

Neste sentido, é que a título de sugestão, pretendo levar a cultura popular aos Cursos de Formação Continuada de Professores através do cordel, visando despertar nos educadores/educadoras o gosto pelo belo, pelo hábito e importância da leitura literária como sendo um processo de transformação não apenas pessoal, mas também social e coletiva. Segundo Pinheiro (2003, p.107), "a literatura de cordel é experiência viva que se faz a cada leitura [...] não lhe sendo possível falar dela assumindo um distanciamento neutro".

Aqui, cabe destacar que o início desta literatura está ligado à divulgação de histórias tradicionais, isto é, narrativas de velhas épocas, que a memória popular foi conservando e transmitindo de geração a geração. São histórias chamadas de romances ou novelas de cavalarias, de amor, de narrativas de guerras e viagens ou mesmo conquistas marítimas. Seu nome vem de Portugal. Trata-se então de folhetos presos por um pequeno cordel ou barbante em exposição nas casas em que eram vendidos. Entre nós, por exemplo, por ser popular, trata-se de temas os mais variados possíveis, e que interessam ao povo.

Por isto, defendo que, a exemplo do trabalho com o cordel, os nossos cursos de formação de professores também não possam se distanciar do cotidiano da sala de aula, das vivências vividas no cotidiano escolar. E para isto, o texto literário pela sua dinamicidade e poder de expressão poderá, ainda que timidamente, despertar em nossos educadores o gosto pelo belo, e o prazer de "degustar" as palavras no dinamismo do "chão da escola" como nos diz Pinheiro(2004):

Ouvir. Talvez seja este aí uma questão metodológica da maior importância para quem deseja trabalhar com a poesia popular (texto literário). Abrir os ouvidos para os ritmos, para as falas, para os versos que viajam de boca em boca na experiência do povo. Pode haver aí muita beleza a que não damos atenção (PINHEIRO 2004, p. 106).

É aqui que entra a pesquisa-ação. Ela se caracteriza por sua metodologia em projetos educacionais, baseada na "auto-reflexão coletiva" e no caráter inovador com vista à participação coletiva e à mudança social dos nossos professores em sua formação continuada. Através dela, eles têm ou terão condições de produzir e criar, por exemplo, no campo pedagógico via literatura popular, neste caso, o cordel, situações que possam transformar a realidade de sua própria escola onde todos juntos, alunos e educadores, descubram como este conteúdo poderá ser melhor trabalhado no currículo escolar

Ainda neste sentido, a exemplo do trabalho com a literatura popular, podemos também fortalecer nossas ações formativas dialogando também com outras áreas do conhecimento como História e principalmente com a Filosofia, de forma como nos diz Gramsci (1919 *apud* Saviani 2015): "Instruí-vos, porque teremos necessidade de toda a inteligência. Agitai-vos, porque teremos a necessidade de todo o nosso entusiasmo. Organizai-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa força."

2.2.A Filosofia da Educação e a formação continuada de professores

Não faz muito tempo, o Ministério da Educação e Cultura homologou a decisão do Conselho Nacional de Educação (CNE), obrigando a implantação obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia na grade curricular das escolas de Ensino Médio até agosto de 2007. Decisão esta que, de certa forma, nos deixou bastante preocupados no que se refere à sua especificidade na grade curricular de nossas escolas.

Preocupados porque, se considerarmos o fato de que a escola vive hoje atenuando cada vez mais a compartimentalização do conhecimento, como se estas fossem desconectadas entre si, e sobretudo, da realidade escolar de nossos alunos, tememos que a Filosofia também caia no descrédito de nossos mestres e nossos discentes.

Entretanto, por outro lado, consideramos também a importância do contato de nossos alunos com textos filosóficos para melhor compreender e interpretar outros textos. Neste sentido, e corroborando este mesmo raciocínio, o professor Safatler (2013) afirma:

"Nossos alunos chegam à universidade sem uma real capacidade de compreensão e problematização de textos. A Filosofia poderia colaborar em muito para tal realidade (...). Por outro lado, e sei que isso pode estranhar, alguns ganharíamos muito se uma parte dos cursos de Filosofia para adolescentes fosse dedicada ao ensino da lógica. Nossos alunos chegam às universidades com dificuldades de escrita e raciocínio que poderiam ser minoradas se eles tivessem cursos de lógica." (SAFATLER 2013)

Observamos aqui, que o verdadeiro ato de educar não se resume apenas à mera transmissão de conteúdos pré-determinados. A Filosofia teria em nossas escolas a importante função de fomentar saberes, contribuir com a leitura e com a escrita e também flexibilizar um pouco a compartimentalização das áreas do conhecimento, o que poderia fazer a diferença nos anseios e na administração da problemática social de nossa comunidade escolar.

E neste sentido, Saviani (2015) nos esclarece que a Filosofia é a história da existência humana. E isto nos faz pensar que ambas, tanto a Filosofia quanto educação, deve constituir do ponto de vista filosófico, o núcleo central da formação de nossos educadores.

Portanto, nesta perspectiva, a importância da Filosofia para a formação humana, principalmente, para a formação de educadores e de nossa juventude, se faz cada vez mais necessária. Ela nos ajuda a repensar nossas ações, a dialogar com as diferenças e com as demais áreas do conhecimento. Logo ela nos é fundamental não apenas para entendermos a problemática político econômica em que vivemos, mas também para refletirmos sobre a crise de valores sociais, éticos e morais que ora vivenciamos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios de uma formação continuada dentro da própria prática docente são muitos. Mas toda formação encerra um projeto de ação e transformação, seja ela individual ou coletiva. Por isso, é necessário que estas formações de professores alcancem seu principal objetivo: ser realmente significativa para o professor e não desvincular-se da sua prática docente.

Entretanto, durante o processo de construção da formação continuada, também é preciso que o educador se conscientize da tamanha importância de seu papel social na construção destas formações, bem como de sua capacidade de refletir sobre sua prática educacional.

Também é importante considerar o caráter contínuo de sua formação como sendo um processo coletivo e "auto-reflexivo" sobre a própria prática docente.

Outro fator importante a se considerar neste processo, é a função dialógica da literatura de Cordel e da Filosofia da Educação para a construção desta prática formativa como uma das possíveis maneiras de se "quebrar" a compartimentalização das disciplinas na grade curricular escolar.

Mas para que tudo isso se concretize de fato, cabe ao educador se conscientizar de seu papel social na construção destas formações, bem como ativar sua capacidade auto-reflexiva sobre sua própria prática educativa.

4. REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo:Atlas, 2000.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança** 26ª ed. RJ: Paz e Terra, 2002.
- GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. 8ª edição, São Paulo: Ática, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisas**. São Paulo: Atlas, 1986.
- NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2009;
- NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Portugal: Universidade de Lisboa, 2009 .
- NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In *ciências da Educação*. Portugal: SPCE, 1991.
- PACHECO, José. & TRINDADE, R. **As Escolas como Espaços de Formação Pessoal e Social**. PE: Porto, 1998.
- PINHEIRO, Helder. **Pesquisa em literatura**. Campina Grande: Bagagem, 2003.
- SAFATLER, Vladimir. **Adolescente e Filosofia**. Carta Capital. São Paulo: USP, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teorias do problema no contexto brasileiro**. In *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: UEC, vol. 14 n. 40 jan/abr. 2009.
- SAVIANI, Dermeval. & DUARTE & Newton. **Pedagogia histórico - crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas -SP: Autores Associados, 2012.

EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: UM DESAFIO CONSTANTE E HISTÓRICO AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Kátia Ribeiro da Silva Campos ¹

RESUMO

O presente artigo tem como finalidade refletir sobre a educação de qualidade enquanto um desafio constante e histórico aos profissionais da educação. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, onde procura explicar um assunto, à parte, de referências teóricas as quais já foram publicadas através de recortes em obras referentes à educação de maneira cronológica. Para os professores que estão em constante formação profissional e refletindo sobre as habilidades e métodos, observa-se a necessidade de aprimorar os conhecimentos em relação ao processo de ensino-aprendizagem para contribuir com a educação do país. O estudo demonstrou a variação nas formas ideológicas sobre o processo de ensinar-aprender de maneira cronológica até o momento atual da educação, partindo do ensino rígido dos tempos primórdios e seguindo para a proposta atual da educação transformadora e crítica, objetivando a quebra de paradigmas impostos aos educadores no decorrer dos anos. Por fim, conclui-se que as duas principais ideologias abordadas neste estudo estão presentes na atualidade educacional e ambas buscam aprimorar a educação de qualidade no país.

Palavras-chaves: Professor. Ensinar. Educação. Ideologia. Desenvolvimento.

ABSTRACT

The purpose of this article is to reflect on quality education as a constant and historical challenge to education professionals. The methodology used was bibliographic research, where it seeks to explain a subject, apart from theoretical references which have already been published through clippings in works related to education in a chronological manner. For teachers who are in constant professional training and reflecting on skills and methods, there is a need to improve knowledge in relation to the teaching-learning process to contribute to the country's education. The study demonstrated the variation in ideological forms about the process of teaching-learning in a chronological way until the current moment of education, starting from the rigid teaching of the early times and moving towards the current proposal of transforming and critical education, aiming at breaking imposed paradigms educators over the years. Finally, it is concluded that the two main ideologies addressed in this study are present in the educational context and both seek to improve quality education in the country.

Keywords: Professor. Teach. Education. Ideology. Development.

¹Graduada em Letras com habilitação em Português, Inglês e suas respectivas Literaturas pela Universidade UNIR; Especialista pela Universidade Estadual do Estado da Paraíba em fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares.

INTRODUÇÃO

Pensar sobre a forma como o professor deve conduzir as suas práticas pedagógicas que influenciam diretamente no desenvolvimento do processo de ensinar-aprender é um desafio histórico constante no tocante a educação. É notório que o processo de ensinar-aprender é complexo, visto que o educador regido pela exigência de políticas públicas que direciona os profissionais da educação a cumprir metas nacionais através de avaliações em larga escala.

Os indicadores de desempenho educacional utilizados para monitorar o sistema de ensino no País são, fundamentalmente, de duas ordens: a) indicadores de fluxo (promoção, repetência e evasão) e b) pontuações em exames padronizados obtidas por estudantes ao final de determinada etapa do sistema de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio) (FERNANDES, 2007, p. 7)

Dessa forma, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) instituiu no ano de 2005 um mecanismo para medir o índice da qualidade da educação básica no Brasil, estipulando metas de desenvolvimento da educação a serem alcançadas pelas unidades de ensino a serem avaliadas, conhecido como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Por atuar profissionalmente na educação básica pública, na cidade de Santa Rita no Estado da Paraíba, desde 2010 e estar à frente na sala de aula observando como são propostos os materiais didáticos e como os docentes e discentes são cobrados no processo do ensinar-aprender, surgiu o desejo de refletir o caminhar da educação no Brasil.

Neste momento, com estas reflexões, cabe apresentar uma indagação que norteará esse estudo: o educador deve refletir em seu papel como transmissor de conhecimentos em busca de metas exigidas e palpáveis ou assumir a função de transformador da sociedade através da educação?

Portanto para embasamento das indagações, formulou-se o seguinte objetivo geral: refletir sobre a educação de qualidade enquanto um desafio constante e histórico aos profissionais da educação. Os objetivos específicos foram: pesquisar sobre os caminhos percorridos pela educação no país; apontar as principais ideologias da educação brasileira.

Metodologicamente, trabalhou-se com a pesquisa exploratória, visto que segundo Prodanov e Freitas (2013, p.53) a pesquisa exploratória veste o papel de pesquisa bibliográfica e estudos de caso, sendo um levantamento bibliográfico sobre um determinado assunto, já a pesquisa explicativa trabalha o formato de pesquisa experimental, que explica “o porquê de um fato”, assim realizou-se, neste estudo, um levantamento bibliográfico, analisando textos de obras consagradas e de autores respeitados que contemplam a relação do

desenvolvimento educacional no país.

2.1 Breve histórico: a busca da qualidade do ensinar-aprender

No Brasil, a educação em ambiente escolar ocorre em meados do século XVI, visto que o ato de educar ocorria em vários lugares, como, por exemplo, em casa, nas ruas, nas igrejas, não havia um local pré-definido para ocorrência de aulas. A primeira escola brasileira foi fundada no ano de 1549, em Salvador, por um grupo de jesuítas, aonde se propunha ensinar a ler, escrever, matemática e a doutrina católica.

Segundo Nóbrega (1956, p.110-111), na primeira carta ao Provincial de Portugal, afirmava que o Irmão Vicente Rijo doutrinava e ensinava a leitura e a escrita para crianças e adultos indígenas, na mesma carta é relatado que o aprendizado, dos alunos tribais, estava avançando rápido e positivamente.

Com este relato de Nóbrega podemos refletir sobre o interesse dos estudiosos em observar o comportamento no processo de ensinar e aprender, segundo Savani (2013, p.13) o objeto da educação passou a ser “de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado, concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”.

Para LUCKESI (2005), partindo do pressuposto sobre a função de refletir sobre a ciência do ensinar, que se remete pensar na qualidade da educação, surge, então, a necessidade de obter parâmetros para medir esta evolução do processo ensinar-aprender e consequentemente da qualidade educacional.

Deste modo, não podemos deixar de citar a importância da ferramenta avaliativa, neste processo educacional, que para Santos (2005) é algo bem mais complexo do que apenas atribuir notas sobre um teste ou prova que se aplica, ela deve estar inserida ao processo de aprendizagem do aluno a fim de possibilitar o acompanhamento e possíveis interferências realizadas pelo docente de forma dialógica no processo de aprendizagem do educando no intuito de alcançar os objetivos desejados na ciência do processo ensinar-aprender.

Ainda para Luckesi (2005, p. 150), em relação ao instrumento avaliativo, cita:

Avaliação é um instrumento que auxilia o professor verificar os resultados que estão sendo obtidos, assim como fundamentar as decisões que devem ser tomadas para que os resultados sejam construídos. Quando isso não acontece, ou seja quando a avaliação é executada fora do processo de ensino e com objetivo exclusivamente de atribuição de notas e conceitos, pode-se dizer que os alunos inseridos neste contexto muito provavelmente podem acabar fracassados no âmbito escolar. Se a avaliação

não for diagnóstica ela não terá como objetivos a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno e nem o auxiliando em seu crescimento.

Assim, podemos refletir que o instrumento avaliativo passa a ser o norteador destas qualidades e desenvolvimentos do processo do ensino. Segundo Libâneo (2006) é através da avaliação que obtemos dados para estarmos acompanhando mais de perto a educação e aprimorando as ações da escola como um todo e verificando coletivamente se estão sendo realizados e atendidos os resultados esperados, ou seja, o sentido da avaliação é o contraponto entre o pretendido e o realizado no processo ensino-aprendizagem e da educação de qualidade em sua totalidade. (LIBÂNEO, 2006)

Com estes pensamentos expostos, podemos observar que a educação no Brasil vem sendo refletida e transformada ao transcorrer dos anos por diversos autores com o intuito de normatizar métodos, pedagogias para enfim alcançar rendimentos positivos no processo de ensinar-aprender.

2.2 As ideologias das escolas: Bancária e Crítica-Social

A escola bancária, segundo Caron (1996), surgiu no século XIX, onde os bancos escolares eram os locais de aprendizado. Os pensadores da educação na época acreditavam que os professores deveriam atribuir em suas aulas duras disciplinas, organização e opressão para conseguir um aprendizado significativo aos alunos.

Neste período os professores eram os detentores do conhecimento e a sua função era transmitir seus saberes aos estudantes que eram julgados como não saberem de nada. Deste modo a transmissão de saberes do docente aos seus discentes era realizada com suprema autoridade do detentor do conhecimento, aonde o professor, segundo Freire (1996, p.57):

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

Com este pensamento é notório que a práxis do professor é a transmissão de conhecimentos e o aluno incorpora o papel de depósito dos saberes. Observa-se que o aprendiz é avaliado se sabe ou não sabe os conteúdos repassados pelos docentes e assim os estudantes são oprimidos pela pedagogia educacional intitulada bancária (FREIRE, 1996).

Segundo Freire (1996), seguindo ainda esta linha de raciocínio, na pedagogia bancária os alunos devem acompanhar os ensinamentos das disciplinas para não serem intitulados de

preguiçosos e “(...) a avaliação tem como função, neste contexto, selecionar, classificar, contabilizar. (FREIRE, 1996)

Segundo LIBÂNEO (1990) em meados do final do século XX surge outra vertente de pensamento sobre a educação e enfatiza que o aprendiz é um ser pensante e que sua participação é relevante no processo de ensino-aprendizagem, o autor afirma que a práxis do autoritarismo absoluto não torna o cidadão crítico e pensador, mas o transforma em um ser dominado e que o processo de ensino-aprendizagem se faz ao reverso da pedagogia da escola bancária, ou seja, através da articulação entre escola e a assimilação dos conteúdos pelos estudantes e que desta forma o conhecimento do saber crítico e pensado é elaborado e concretizado pelo estudante. Assim são três os objetivos da escola: (1) “a preparação para o processo produtivo e para a vida em uma sociedade técnico-informacional; (2) formação para a cidadania crítica e participativa; (3) formação ética”. (LIBÂNEO, 1990)

Sustentando ainda este pensamento, Moreira e Silva (1997) cita que “A pedagogia crítica sempre busca incorporar a experiência do aluno ao conteúdo curricular ‘oficial’, ou seja, da escola”, sendo este processo o diferencial para o aprendizado do aluno.

Com o estudo destes autores, podemos observar a existência de um grande paradoxo nas formações norteadoras no processo da práxis do ensinar e aprender ocorridas no chão das unidades escolares no transcorrer dos anos, aflorando, assim, nitidamente, entre, as ideologias educacionais bancária e crítica-social, aguçando, neste momento o pensar de qual destas ideologias possa ser a mais apropriada atualmente no almejar a educação de qualidade.

2.3 As controvérsias entre LDB e IDEB

A LDB nº 9.394 (Lei e Diretrizes de Bases) foi elaborada em 1996, sendo criada pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) que estabelece as diretrizes e bases para direcionar a educação no Brasil. Esta lei aborda a educação através de variados artigos, onde o artigo 3º ressalta que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...] II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; [...] X - valorização da experiência extra-escolar; [...] XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.” (BRASIL, 2015)

O Ideb, além de fornecer os dados dos resultados da avaliação externa nacional, realizadas pelo Inep, também, é um importante condutor de política pública em prol da

qualidade da educação, como Prova Brasil e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Segundo Luckesi (2005, p. 150) “as avaliações externas são realizadas por agentes externos à escola, geralmente aplicada em larga escala, sendo uma ferramenta que fornece elementos para a formulação e o monitoramento de políticas públicas”.

A aplicação da fórmula do Ideb a estados, municípios e escolas incorpora dados de rendimento escolar (taxa de aprovação) e resultados da Prova Brasil. Desde então, sua divulgação tem sido acompanhada com interesse por parte de formuladores e executores de políticas educacionais, o que constitui evidência de sua relevância para a aferição do desempenho escolar de estudantes da Educação Básica e seu caráter estratégico na definição de políticas de melhoria da qualidade da educação geral (VIEIRA; VIDAL, 2013, p. 22).

Assim, com esta concepção avaliativa exposta é importante frisar sobre a metodologia avaliativa destes exames elaborados pelo Inep, referentes as provas Brasil, estas avaliações são de múltipla escolha e as suas correções são analisadas como certas ou erradas.

[...] cada caderno de prova é constituído por quatro blocos, sendo que dois são destinados a respostas de Língua Portuguesa e os outros dois abordam questões de Matemática. Os testes são de múltipla escolha, com quatro ou cinco alternativas de resposta para cada questão, sendo que apenas uma está correta.²

Deste modo, com estas reflexões podemos observar que fica em segundo plano o avaliar sobre a história do aluno, as concepções do aprendiz pois, o critério avaliativo do SAEB³, sendo as questões propostas por múltipla escolha, avalia exclusivamente o acerto e o erro do aprendiz, caminhando, assim, na contramão do artigo 3º da LDB, citado neste estudo, que são normativas, também, importantes para o processo do desenvolvimento na ciência do ensinar-aprender.

Nota-se, neste momento, que este recurso avaliativo contribui com a pedagogia da escola bancária, pois não oportuniza o aluno a debater, comparar e analisar as questões propostas com sua experiência de vida firmando o educando, segundo Freire(1996), o aprendiz se veste na posição de meros objetos a serem analisados através de seus méritos com seus acertos e seus erros objetivando meramente a pontuação obtida pelo aluno e consequentemente pela instituição de ensino.

E ainda segundo a LDB⁴, Art. 24. V cita que:

² ESTRUTURA DA PROVA BRASIL. Disponível em: <<https://academia.qedu.org.br/prova-brasil/estrutura-da-prova-brasil/>>-acesso em 10 de Abril de 2020.

³ “O SAEB, Sistema de Avaliação da Educação Básica, de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é um sistema composto por três avaliações externas, que são aplicadas em larga escala e que têm como principal objetivo diagnosticar a Educação Básica do Brasil”. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/saeb/>-acesso em 2 de Abril de 2020.

⁴ A LDB (lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação) é a lei mais importante para a Educação Brasileira. Ela foi aprovada em dezembro de 1996 e também é conhecida por Lei Darcy Ribeiro, em homenagem a este importante educador e político brasileiro.

[...] a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. (BRASIL, 2015)

Deste modo, podemos observar que a avaliação em larga escala realizada pelo Inep, embora ainda necessite de ajustes para condizer com os princípios da LDB, não retira a sua relevância como norteador para o processo de ensino-aprendizagem no intuito de ser refletido por todos os envolvidos na educação em prol da qualidade na educação brasileira.

Segundo Oliveira (2011, p. 137), (...) “as comunicações de resultados das avaliações com foco na escola devem promover uma articulação com o trabalho pedagógico escolar de maneira a aprimorá-lo”, e conseqüentemente desenvolver o processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo pôde-se perceber que há muitos séculos o Brasil vem discutindo a qualidade e o desenvolvimento da Educação e que com o decorrer dos anos ocorreram mudanças significativas sobre a trajetória educativa no país, desde pedagogias altamente absolutistas e opressoras, enfatizando a meritocracia, até a pedagogia da práxis crítica-social, aonde o aluno deixa o papel de depósito de conhecimento do professor para participar dos seus próprios saberes.

Com o intuito de desenvolver a educação brasileira, no fim do século XX surgiu a LDB para regular tópicos educacionais entre eles nortear a pedagogia a ser adotada nas escolas em busca do ensino de qualidade no país, mas em contrapartida criado no início do século XXI o Ideb vem aparecer vestido como regulador da educação nacional, emergindo na contra mão dos dispostos da LDB, através de suas avaliações de regulação de mérito escolar.

Estes pensamentos remete que a escola bancária, estudada neste artigo, não está tão ultrapassada, pois ainda observa-se resquícios de sua pedagogia avaliativa da meritocracia nos anos atuais através do Ideb, mesmo com a LDB, assegurando uma práxis pedagógica crítica-social nas escolas, aonde a avaliação de larga escala institucional elaborada pelo Inep impõe valores e méritos para analisar o desenvolvimento da educação.

Assim, conclui-se que a pedagogia crítica-social é de suma importância para o desenvolvimento do educando, mas em contrapartida os resquícios da escola bancária, do acerto e erro nas avaliações pelo Inep, também são relevantes para se observar o caminhar da

educação e nortear os professores em sua práxis pedagógica em prol do processo no ensinar-aprender e do desenvolvimento da educação de qualidade no país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria MEC nº 2.255 de 25 de agosto de 2003. Regimento Interno do INEP.** Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=184900>. Acesso em: 10 mar. 2020.

_____, L. D. B. Lei 9394/96–Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Disponível** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em, v. 31, 2015.

CARON, Jean-Claude. **Os jovens na escola: alunos de colégios e liceus na França e na Europa: fim do séc. XVIII – fim do séc. XIX.** In: LEVI, Giovani; SCHMITT, Jean-Claude. História dos jovens: a época contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. v. 2. COMPÈRE, Marie-Madeleine.

ESTRUTURA DA PROVA BRASIL. Disponível em: <<https://academia.qedu.org.br/prova-brasil/estrutura-da-prova-brasil/>>. Acesso em: 14 mar. 2020.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia do oprimido**, São Paulo: p. 57-76. 1996. Antonio Flávio Barbosa Moreira, Tomaz Tadeu da Silva (Orgs); Tradução de Maria Aparecida Baptista – e. ed.- São Paulo: Cortez, 1999.

LDB-CÂMARA DOS DEPUTADOS. Disponível em: [bd.camara.gov.br>bitstream>handle>bdcamara>ldb_13ed](http://bd.camara.gov.br/bitstream/handle/bdcamara/ldb_13ed). Acesso em: 09 de mar. 2020.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1990.

LIBÂNEO, J. C. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.) Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo, Cortez, 1998, 7ª edição.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reforma do pensamento.**

Tradução Eloá Jacobina. 3ª edição. Rio de Janeiro, Editora Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, E. **A religião dos saberes, o desafio do século XXI**, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NÓBREGA, M. Do P. Manuel da Nóbrega ao P. Simão Rodrigues, Lisboa. In: Leite, S. **Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil (1538-1553)**. Coimbra: Tip. da Atlântida, 1956. v. 1, p. 108-115.

OLIVEIRA, A. P. de M.A. **Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 276 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

PINTO, J. M. R. **O custo de uma educação de qualidade**. In: CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. (Org.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008.

PRODANOV, C.C.; FREITAS, E.C.D. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª. Ed. Novo Hamburgo: Universidade Freevale, 2013.

SANTOS, C. R. (et. al.) **Avaliação Educacional: um olhar reflexivo sobre sua prática**, e vários autores, São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

VIDAL, Eloísa Maia & VIEIRA, Sofia Lerche. **Políticas municipais de educação em tempos de IDEB: um estudo de caso em uma região do Ceará**. IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Porto, 2014. Disponível em: <www.anpae.org.br> Acesso em: 07 abril de 2020.

A LUDICIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lenilza da Silva Ramos ¹

RESUMO

O presente artigo teve como objetivo analisar a ludicidade no processo de aprendizagem na educação infantil. A metodologia aplicada neste trabalho foi baseada na pesquisa bibliográfica através de pesquisas em livros, revistas pedagógicas, sites da internet entre outros. No entanto o educador no decorrer deste estudo será visto como docente principal para serem conhecedor e motivador consciente para essa atividade lúdica tão significativa em sala de aula nos dias atuais. Percebe-se que ao aplicar o lúdico de forma adequada de acordo para cada nível e faixa etária teremos uma aprendizagem prazerosa e significativa como já citamos antes e diante de tantos recursos que temos para se trabalhar em sala de aula o lúdico é um do que enriquece cada vez mais as aulas. Durante este caminho de pesquisa percebeu-se foi significativo o uso das atividades lúdicas na área da educação infantil, onde os teóricos no assunto relatam que as crianças aprendem melhor brincando e diz mais que esses conteúdos quando aplicado através de jogos e brincadeiras não despertam somente a motivação do estudo das matérias como, por exemplo, na matemática e na ciência, mas em todas as disciplinas do contexto escolar, além disso, também faz um papel social de dinamizar a aula, proporcionar a cooperação, socialização e a participação ativa e construtiva dos educando.

Palavras-chave: Lúdico. Aprendizagem. Professor.

ABSTRACT

This article aimed to analyze playfulness in the learning process in early childhood education. The methodology applied in this work was based on bibliography research through searches in books, pedagogical magazines, Internet sites, among others. However, the educator in the course of this study will be seen as the main teacher to be knowledgeable and conscious motivator for this playful activity so significant in the classroom today. It is noticed that when applying the ludic appropriately according to each level and age group we will have a pleasant and meaningful learning as we have mentioned before and before so many resources we have to work in the classroom, the ludic is one of what enriches more and more classes. During this research path it was realized that the use of playful activities in the area of early childhood education will be significant, where theorists on the subject report that children learn better by playing and says more than these contents when applied through games and play not only awaken the motivation for studying subjects such as, for example, in mathematics and science, but in all subjects in the school context, in addition, it also plays a social role in streamlining the class, providing cooperation, socialization and active and constructive participation educating.

Keywords: Playful. Learning. Teacher.

¹Licenciatura Plena em Pedagogia UVA - UNAVIDA, Especialização em Psicopedagogia - CINTEP
Mestranda em Ciência da educação- CEEAPE - mail eletrônicos: lenilzaramos@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Na infância tem uma base que em si podemos dizer como metodológica para intenção pessoal de cada um, que são as brincadeiras que vêm sendo sua base desde os primeiros dias de vida. A criança já traz consigo desde o nascimento o ato de brincar dentro de si. Esse ato do brincar vai ampliando com o passar do tempo. Esses atos surgem de forma espontânea transformando objetos em brinquedos lúdicos.

A criança enquanto brinca se desenvolve fisicamente, emocionalmente e intelectualmente. Sendo assim, podemos compreender que os jogos e brincadeiras são essenciais na vida de uma criança. Na escola é uma das peças fundamentais da base da educação infantil, pois além de tornar o momento prazeroso, estimula o convívio social, desenvolve o senso crítico, de modo que, as brincadeiras e jogos são elementos essenciais nas escolas de educação infantil.

Acredita-se que por meio do lúdico proporcionará uma aprendizagem significativa e prazerosa para as crianças, sem contar com o desenvolvimento de sua criatividade, principalmente a se socializar no meio em que vive, com a família, a escola e a sociedade. Portanto, são sábias as palavras de Santo Agostinho (apud Santos, 1997, p. 45) quando diz que “o lúdico é eminentemente educativo no sentido em que constitui a força impulsora de nossa curiosidade a respeito do mundo e da vida, onde será o princípio de toda descoberta e toda criação”.

O motivo pelo qual suscitou o interesse pela temática decorre da inquietação em procurar entender melhor o processo da inserção das brincadeiras e dos jogos na educação infantil, portanto, a importância da brincadeira e dos jogos, assim como trabalhá-las nem sempre estão claras para os professores da educação infantil. Entendem o brincar como algo distante do ato de educar. Neste sentido, para o meio acadêmico é interessante o estudo acerca da importância das brincadeiras e jogos, para que haja profissionais capacitados com grande disposição em desenvolver seu trabalho com as crianças de forma divertida. Diante da justificativa, podemos Alencar como problemática para o tema em questão: analisar qual o papel da ludicidade no processo de aprendizagem na educação infantil?

Este trabalho ainda conta com os seguintes objetivos, como forma de responder a problemática aqui abordada. Objetivo geral: Analisar a ludicidade no processo de aprendizagem na educação infantil; Objetivos específicos: compreender o processo de aprendizagem por meio das brincadeiras; entender o processo e ensino e aprendizagem;

A metodologia aplicada neste trabalho foi baseada na pesquisa bibliográfica através de artigos relacionados a temática em plataformas virtuais, observando artigos, sites e livros digitais com produções textuais elaboradas pelos autores, fazendo relações e reflexões acerca da temática, com exposições de pensamentos e embasamentos teóricos, foram ainda feitas pesquisas em livros, revistas pedagógicas, entre outros. Esta pesquisa consiste em uma pesquisa de cunho qualitativo em que há uma reflexão interpretativa acerca da importância e como trabalhar os jogos e brincadeiras na educação infantil.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Aprendizagem por meio das brincadeiras

Aprendizagem através do brincar está relacionado às questões sociais e da vida. Portanto, compreende-se que as brincadeiras são ações que estará intimamente ligada à aprendizagem, quando falamos desta ligação não estamos fazendo referência apenas à educação dita formal que trata apenas de conteúdo, mas também a social, já que na criança acaba por reproduzir situações já vivenciadas e observadas em situações anteriores de sua vida (ALMEIDA, 2012).

Kishimoto (2008) em seu estudo afirma que Froebel entendia que pela brincadeira a criança tenta compreender o seu mundo e reproduzir situações da vida. Enquanto na educação de um modo geral e principalmente na Educação Infantil o brincar era um potente vínculo de aprendizagem experiencial, visto que permitiria através do lúdico vivenciar a aprendizagem como processo social. No entanto, de acordo com Modesto, (2020) “a ludicidade é de fundamental importância para a saúde mental do ser humano, é um recurso que merece atenção dos pais e educadores”. Pois, merece um espaço para expressão mais verdadeira do ser, é o espaço e o direcionado.

A junção de brincadeiras, jogos e brinquedos na prática pedagógica poderá sem dúvida desenvolver diferentes atividades que irá contribuir para inúmeras aprendizagens e para a ampliação da rede de significados construtivos tanto para crianças como para os jovens. Para Vygotsky (1998) o educador pode fazer o uso de jogos, brincadeiras, histórias e de outros meios apropriados para que de forma lúdica a criança seja desafiada a pensar e resolver situações problemáticas para que possa imitar e recriar regras utilizadas pelo adulto.

Assim, Teixeira (2010, p. 49) afirmar que:

Por meio da brincadeira, a criança aprende a seguir regras, experimentar formas de comportamento e se socializar, descobrindo o mundo ao seu redor. Brincando com outras crianças, encontra seus pares e interage socialmente, descobrindo, dessa forma, que não é o único sujeito da ação, e que, para alcançar seus próprios objetivos, precisa considerar o fator de que outros também têm objetivos próprios.

Diante o exposto, compreender a importância do brincar poderá possibilitar aos professores a intervir de maneira apropriada no decorrer da brincadeira, fazendo com que as aulas tenham mais atratividade, sendo assim, o aluno pode ter maior prazer em participar da aula. Deste modo, quando se utiliza destes métodos, o aprendizado flui com mais facilidade.

Na perspectiva também de Lima (2005) o lúdico pode ser utilizado como uma estratégia de ensino-aprendizagem, onde esse ato de brincar na escola está relacionado ao professor que deve apropriar-se de subsídios teóricos que consigam convencê-lo e sensibilizá-lo sobre a importância dessa atividade para aprendizagem e para o desenvolvimento da criança.

Nisso, deve-se acrescenta a seguinte colocação:

O estágio da ludicidade, para desenvolver os conteúdos do currículo escolar, pode propiciar fortemente a eficácia da aprendizagem das crianças envolvidas. Os benefícios dessas atividades vão além das cadeiras escolares, pois esses recursos promovem uma maior integração e interação entre os aprendizes (MODESTO, 2020, p. 61).

Portanto, entender que o estágio da ludicidade ela propiciam envolvimento na aprendizagem das crianças como: o ato de brincar auxilia muito a criança no processo da aprendizagem, no momento que a criança brincar vai vivenciando situações imaginárias que ocorrerá no desenvolvimento cognitivo e facilitando a interação com as pessoas.

A essas ideias associa-se as convicções sobre o brincar como prática pedagógica e tida como um recurso que poderá contribuir não só para o desenvolvimento infantil, mas também para o cultural. Quando se argumenta sobre o brincar não é apenas ter um momento reservado para deixar a criança à vontade em um espaço com ou sem brinquedos e sim um momento que podemos ensinar e aprender muito com elas.

Modesto (2020, p. 61) afirma “que os recursos lúdicos são capazes de contextualizar os conteúdos e assim a criança passa a ver sentido naquilo que está aprendendo.” Os jogos desenvolvem o raciocínio lógico, estimulam o pensamento matemático, a criatividade, a capacidade de resolver problema e a tomada de decisão.

Sendo assim, permitirá que a criança se prepare para a vida entre o mundo físico e o social. Observou-se que a vida da criança gira em torno do brincar, por essa razão que pedagogos têm utilizado a brincadeira na educação infantil e também no ensino fundamental,

possa ser uma peça importante na formação da personalidade das crianças, tornando assim uma forma de construir o conhecimento e o desenvolvimento.

Assim afirma que:

Ao brincar, as crianças repetem, através de imitações, aquilo que já conhecem. Ativando sua memória, transformam os seus conhecimentos por meio da criação de uma situação imaginária nova. Na brincadeira, a criança amadurece algumas competências para a vida coletiva, através da interação e da utilização e experimento das regras e papéis sociais (SOUZA 2015, p. 1).

Diante desta realidade a prática pedagógica será importante para o desenvolvimento físico, intelectual e social, por exemplo, O jogo que atualmente vem a cada dia ampliando sua importância, deixando de ser um simples divertimento e tornando-se ponte entre a infância e a vida adulta.

Kishimoto (2008) considera o jogo como uma atividade lúdica que tem valor educacional importante e a utilização do mesmo no ambiente escolar traz muitas vantagens para o processo de ensino aprendizagem. Ver o jogo como um impulso natural da criança funcionando como um grande motivador, onde através do jogo poderá obter prazer e realizar um esforço espontâneo e voluntário para atingir o objetivo que pretende chegar, o jogo também é visto como mobilizador de esquemas mentais e estimulador do pensamento quando o ordenamos de tempo e espaço onde se integra várias dimensões da personalidade, afetiva, social, motora e cognitiva.

Portanto, o desenvolvimento da criança e seu consequente aprendizado ocorrem na medida em que participa ativamente das atividades, e nessa participação deverá ser discutindo também as regras do jogo, propondo soluções para poder resolvê-los alcançar ao objetivo desejado (ALVES, 2016).

De acordo com Ferreira (2003) “dependendo da metodologia, podemos gerar um movimento contrário de insatisfação e renúncia por parte dos alunos, tornando a aprendizagem vazia de significados”. Pois, uma boa formação influenciará em prática eficaz, no processo de ensino aprendizagem, assim, modificando o ambiente escolar.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 23, v. 01), educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Ressaltando, o educador será a peça fundamental nesse processo, pois sabe-se que educar não se limita em repassar apenas informações ou mostrar apenas um caminho, mas ajudar a criança a tomar consciência de si mesmo e da sociedade e que seja favorecida a elas várias ferramentas para que possa escolher caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar futuramente (SAMPAIO, 2010).

Nessa perspectiva, segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 30):

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas.

Educar é acima de tudo a inter-relação entre o sentimento, o afeto e a construção do conhecimento. Segundo este processo educativo e afetivo ganhará sem dúvida destaque, pois se acredita que a interação afetiva ajudará a compreender e modificar o raciocínio do aluno.

Segundo Guimarães e Lopes (2012, p. 54),

A mediação lúdica na educação prevê o emprego de procedimentos agradáveis e adaptados às crianças, que façam com que o aprendizado aconteça dentro do seu cotidiano, e que seja algo afável sendo assim reforça aqui o valor de trazer a realidade da criança para sala de aula usando-a como tática metodológica de aprendizagem.

Sabemos que a criança necessita de estabilidade emocional para se envolver com a aprendizagem e quando acontece esse envolvimento surge o afeto que poderá ser uma maneira eficaz de aproximar o sujeito, a ludicidade em parceria com professor-aluno ajudará enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Quando o educador dá ênfase às metodologias que alicerçam a essas atividades lúdicas, percebe-se um maior encantamento do aluno, pois sabemos que se aprende brincando (BACELAR, 2012).

Atualmente a ludicidade vem aos poucos conquistando e tomando espaço na educação infantil, notamos que já se considera como um grande avanço, pois, só precisa aprofundar mais para se dá o valor da importância que o lúdico tem para com o processo da aprendizagem infantil. Portanto:

Uma prática que proporcione a vivência da ludicidade pode contribuir mais eficazmente para o processo de assimilações e acomodações das crianças, principalmente na construção das relações interindividuais. Se o educador estiver atento a essas expressões não-verbais, assim como ao diálogo que pode ser estabelecido corporalmente, pode jogar com o que Lapierre chamou de “contrastes pedagógicos” (alternar a relação: de diretividade e de liberdade; de implicação e retirada; de segurança e insegurança), buscando a autonomia da criança, a fim de mediar as conquistas a serem realizadas. (BACELAR, 2009, p. 58)

Com estas alternativas educacionais, fazem do processo educativo um caminho amplo para o saber, de forma que quando mais se inova com consciência e centralidade, a educação adquire maior qualidade, os alunos aprendem com mais facilidade, mesmo que para tal situação, requer mais dedicação do professor, no entanto, é notório que estes atos não benéficos ao processo de ensino e aprendizagem.

Dentro desta perspectiva, podemos levar em conta que o brincar como já foi visto é a essência da infância e que permitirá no trabalho pedagógico a possibilidade e a produção de conhecimento da criança de modo mais facilitado, estabelecendo uma relação natural, onde ela possa conseguir expandir suas imaginações e criatividade no meio social.

2.2 O Processo de Ensino Aprendizagem

Dessa forma, Rodrigues (2012) afirma que “a ludicidade é um objeto que tem conquistado espaço no cenário brasileiro, pela sua reconhecida relevância para o desenvolvimento da criança na escola”. Sendo assim, a aprendizagem só tem a ganhar em produtividade e resultados positivos, pois as crianças se sentem mais motivadas com as mudanças das didáticas das aulas.

O processo de ensino e aprendizagem na escola deverá ser construído e com isso tomado como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança, num dado momento e sua relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido, tendo como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de crianças (ARIAS e YERA, 2012).

Piaget e Vygotsky que estudaram todo o processo do desenvolvimento infantil, definindo a importância da presença do jogo na vida humana e demonstrando o quanto favorecem a aprendizagem, como também no desenvolvimento e a convivência social do indivíduo (RAMALHO, 2000).

Como afirma Vygotsky (1992) que a brincadeira é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de

interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Deste modo:

Que a melhor garantia para o processo de ensino-aprendizagem eficaz é a sensibilidade do professor em perceber as necessidades e limites da criança. Uma atividade desenvolvida na escola, na qual o professor tenha participação ativa ou colaborativa proporciona um relacionamento mais conexo entre ele e o aluno (PONTES, 2018 Apud MODESTO, 2020, p. 61).

Na verdade, entende-se a intenção em relação ao lúdico no processo de aprendizagem será de provocar uma aprendizagem significativa, estimuladora a construir novos conhecimentos de forma ativos e colaborativos. Portanto, cabe ao professor fazer deste momento de aprendizado, um ato prazeroso e propício ao melhor desenvolvimento do alunado de modo geral.

O lúdico é um recurso metodológico de suma importância para auxiliar a aprendizagem das crianças da educação infantil. Os jogos ensinam os conteúdos através de regras, pois possibilita a exploração do ambiente a sua volta. Desta forma, podemos observar que a inserção dos jogos na educação é mais que um simples método de ensino, pois traz opções realidades animadoras para a melhoria do ensino e aprendizado.

Para Modesto (2020, p. 64): “desenvolver atividades lúdicas em sala de aula demanda do professor um olhar metódico do mundo e da cultura que se quer revelar à criança”. A brincadeira em si traz uma realidade pessoal e cultural do indivíduo envolvido, isso possibilitará uma compreensão e na intervenção nas atividades.

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

De acordo com Modesto (2020), “a importância de adotar o lúdico, como prática no processo ensino-aprendizagem, possibilita o estudo da relação da criança com o seu cotidiano”, integrado a estudos específicos sobre a importância dessas atividades na formação da personalidade dos alunos. Assim o professor também participa e que proponha desafios em busca de uma solução e de participação coletiva, não esquecendo que o papel do educador, neste caso será de incentivador das atividades.

O conceito atribuído para construção da criança e da infância dizia que era algo construído pelo adulto, que essa construção fazia parte de um processo duplo, que num primeiro momento tem toda uma associação com o contexto, que são as regras e valores colocados pela sociedade e outro que trazia as percepções do adulto com relação as suas memórias, ou seja, a concepção da infância acabava por ter em seu conteúdo uma visão idealizada do passado do adulto somada com a visão trazida pela sociedade (FICHTNER, 2010).

Entretanto, só a partir do século XVIII essa visão começou a preocupar em dar uma conotação diferente para a infância, mas essas ideias vieram a se firmar no início do século XX, quando psicólogos e pedagogos começaram a considerar a criança como uma criatura especial com especificidades, características e necessidades próprias (LEMOS, 2003).

Para Pontes et al. (2017, p. 60, 61) “já as atividades lúdicas transformam os conceitos abstratos mais próximos da realidade da criança, gerando curiosidade em conhecer outros modelos concretos”. É importante frisar que a atividade lúdica não deve ser tratada apenas como uma forma de brincar, mas como uma importante fase no desenvolvimento cognitivo da criança.

Para Kishimoto (2008) em uma das suas afirmações que dispor de uma cultura lúdica é dispor de um número de referências que permitem interpretar o jogo como atividade que poderiam não ser vistas como tal para outras pessoas. Todo jogo e toda brincadeira pressupõe uma cultura específica que poderá ser denominada cultura lúdica, onde são denominadas um conjunto de procedimentos que torna a ação do jogo e a atuação dos que brincam. Neste sentido:

As brincadeiras são parte profundamente significativa para a inserção no universo social da criança. Com o desenvolvimento do brincar, se faz o procedimento de humanização ética da criança, por isso, deve ser utilizado para o desenvolvimento das crianças, tanto na escola como no seu cotidiano. A criança não se desenvolverá, se um não houver o auxílio do outro, se faz necessário um jogar a responsabilidade para outro (MODESTO, 2020, p. 62).

Na verdade, diante do jogo e brincadeira pressupõe um ponto de partida que se chama de cultura lúdica que determina o andamento e o desencadeamento da brincadeira, pois entende-se que a cultura lúdica é fruto de uma interação social que está ligada a cultura geral de onde e de quem brinca.

A cultura geral pode ser vista como construtora do lúdico. Como afirmam Cadorin e Morandini (2014, p.03) que “as manifestações lúdicas desempenham postos muito importantes no desenvolvimento das crianças e podem ser empregadas como um importante instrumento didático no cotidiano”.

Acredita Freire (1991, p. 25) “A vantagem do trabalho lúdico é que o prazer conferido pela atividade é muito motivador e estimula a criança a superar dificuldades que normalmente não superaria em outras circunstâncias”. No uso que de atividade lúdica, seja as brincadeiras ou não, por que o momento que a criança entrar no mundo do faz-de-conta, ela faz uma separação dos campos de percepção e da motivação.

Assim afirma que:

A escola deve planejar projetos que envolvam os alunos com a realidade de sua comunidade, promovendo assim a interação aluno e realidade, como também incentivar a prática de atividades esportivas, onde os alunos poderão adquirir hábitos de higiene pessoal e outros valores (MODESTO, 2020, p. 62)

Deve-se envolver os alunos no contexto de sua realidade, favorecer o contexto lúdico, oferecendo à criança a oportunidade em práticas esportivas e outras de adquirir a criatividade. A escola hoje necessita repensar como ela está educando os seres humanos, onde deverá considerar a vivência, o repertório e a individualidade de cada um, pois se não considerar dificilmente estará contribuindo para mudança e a produtividade de seus alunos (MOREIRA, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante este caminho de pesquisa percebeu-se que é significativo o uso das atividades lúdicas na área da Educação Infantil sendo algo essencial para educar as crianças nas escolas que esses conteúdos quando aplicado através de jogos e brincadeiras não despertam somente a motivação todo o processo de ensino aprendizagem. Dentro do esperado, os objetivos foram alcançados, pois podemos compreender o quão é valioso a inserção do lúdico no processo de educação infantil.

Diante das abordagens compreendidas na aprendizagem por meio das brincadeiras, podemos notar que as crianças em si, necessitam destas situações de brincadeiras, pois tem o ato do brincar como um ato prazeroso. É notável quando podemos observar uma criança em seu estado comum, brincar com tecidos, alimentos, folhas e até outros objetos, desde que proporcionem a ela a curiosidade. Este é o foco: provocar na criança a instigar a curiosidade, com o uso de objetos coloridos e instigadores para o despertar infantil.

Em contrapartida da observação do processo de Ensino Aprendizagem, podemos compreender que é um processo contínuo, onde a crianças passa por inúmeras situações e que nestas situações, ela passa por evoluções e que para isso, necessita da participação dos pais

em principal, que é a base da criança, dos profissionais que compõem o processo educativo, para que ambos juntos proporcionem o melhor desenvolvimento do processo.

Então compreendemos que a aprendizagem na educação infantil é a base estrutural da criança, pois é nesta fase em que a criança adquire sua postura que seguirá por toda a vida, sendo que passará pelas fases evolutivas e seguirá até sua vida adulta. Em sendo assim, faz-se mais que necessário que a criança tenha uma boa base e esta base deve ser bem preparada com uma boa estrutura educacional, cercada de bons ensinamentos e conceitos.

Diante das contribuições observadas em todo o processo educacional, e analisando os estudos deixados por grandes pesquisadores e estudiosos, a exemplo de Piaget, Vygotsky, dentre outros e, observando as dificuldades em todo o processo do educar uma criança em seu berço educacional, vemos um processo de desafios grandiosos, no entanto, podemos levar em conta que o educador estará moldando uma peça bruta. Em sendo assim, podemos sugerir que os profissionais e as instituições, independente das condições que oferecidas, busquem, criem, cativem e proporcionem à criança os melhores momentos de suas vidas.

As atividades lúdicas ao passar do tempo foi ganhando espaço com um olhar diferenciado nos trabalhos educacionais através das vivências, experiências e interações. Explicando isso, grandes estudiosos e teóricos comprovaram que, através do lúdico, o processo de ensino e aprendizagem torna-se mais eficaz. A Educação Infantil é o primeiro degrau da criança no ambiente escolar, para tanto, precisa-se que se veja o lúdico com um olhar especial com o intuito de tornar essa relação mais atrativa e prazerosa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes, **Educação Lúdica, Técnicas e Jogos Pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.

ALMEIDA, Verônica Domingues. **A experiência em experiência**. Paco Editorial, 2012.

ALVES, Sandra dos Santos. **O brincar como proposta educativa no contexto infantil: diálogos com a aprendizagem significativa**. 2016.

ARIAS, José O. Cardentey; YERA, Armando Pérez. **O que é a Pedagogia Construtivista?** Revista de Educação Pública, v. 5, n. 8, p. 11-22, 2012.

ASSUNÇÃO, Jéssica Rodrigues; BARRETO, Antonio Luiz de Oliveira; CASTRO, Eliziane Rocha. **A ludicidade como ferramenta para o aprendizado significativo da matemática na educação infantil.** 2018.

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Professores de educação infantil: ludicidade, história de vida e formação inicial.** 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.

CADORIN, Caroline Tonin; MORANDINI, Luciana Pandolfi. **Olhar psicopedagógico na prática da ludicidade.** Revista de Educação do IDEAU, p. 1-13, 2014.

DIAS, Elaine. **A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil.** Revista Educação e Linguagem, v. 7, n. 1, p. 1-16, 2013.

FERREIRA, Gláucia de Melo. **Palavra de professor (a): tateio e reflexões na prática da pedagogia Freinet.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.

FICHTNER, Bernd. **Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores.** Recuperado de <https://goo.gl/xUuSLq>, 2010.

FREIRE, J.B. **Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física.** São Paulo: Scipione, 1991.

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro, ed Paz e Terra, 1983.

GUIMARÃES, Ducilene Bastos; LOPES, Daniela. **Como a mediação do professor influencia no progresso do aluno ao usar a brincadeira como ferramenta de aprendizagem em sala de aula.** Revista Discentis, p. 51-62, 2012.

HAETINGER, M. G. **Jogos, Recreação e Lazer.** Unidade I. Curitiba: Editora IESDE Brasil S.A., 2004.

KISHIMOTO, T.; **Jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira Thonason Learning, 2008.

LE MOS, Flávia Cristina Silveira. **Práticas de Conselheiros Tutelares frente à violência doméstica: proteção e controle.** 2003.

LEONTIEV, Luria. VYGOTSKY. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 1985.

LIMA, E. A. de. **Infância e teoria histórico-cultural: (des) encontros da teoria e da prática**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

MODESTO, Adélia Pereira Dos Santos; SILVA, Katia Gomes De Oliveira; FUKUI, Regina Kikue. **A Promoção da Ludicidade no Processo de Aprendizagem**. Revista Psicologia & Saberes, v. 9, n. 14, p. 59-69, 2020.

MOREIRA, Adriana Inácio. **A TV no desenvolvimento educacional infantil**. 2012.

PIAGET, J. **A formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro. Znan, 1975.

PONTES, Edel Alexandre Silva. **A Arte de Ensinar e Aprender Matemática na Educação Básica: Um Sincronismo Ideal Entre Professor e Aluno**. Revista Psicologia & Saberes, v. 7, n. 8, p. 163-173, 2018.

PONTES, Edel. A. S., PONTES, Thiago. A., DA SILVA, Luciano. M., DE MIRANDA, Janaina. R., DOS SANTOS, Janaine. F., & DE AMORIM, Isabelle. **A. Raciocínio lógico matemático no desenvolvimento do intelecto de crianças através das operações adição e subtração**. Diversitas Journal, 2(3), 469-476, 2017.

RAMALHO, Márcia Terezinha de Borja et al. **A brinquedoteca e o desenvolvimento infantil**. 2000.

SANTOS, C. S. G. S. **Interação professor-aluno e aprendizagem de leitura e escrita numa primeira série do primeiro grau**. 1995. Tese de Doutorado. Dissertação apresentada ao Mestrado de Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba.

SANTOS, DOS. Santa Marli Pires (Org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto o lúdico**, v. 6, 1997.

SILVA, Maria Vitória Camargos; LIMA, Silvia Cristina Fernandes. **A importância da ludicidade na Educação Infantil: os jogos e brincadeiras**. Psicologia e Saúde em debate, v. 5, n. Supl. 2, p. 31-31, 2019.

SOUZA, Eulina Castro de. **A importância do lúdico na aprendizagem**, 2015. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/A-import%C3%A2ncia-do-l%C3%BAdico-na-aprendizagem.aspx> acesso em 05 de abril 2017.

TEIXEIRA. Sirlândia Reis de Oliveira. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: wak, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

ZOPELARI, Lauri de Freitas Petilli. **A influência do lúdico para o desenvolvimento da aprendizagem de crianças de 1 a 3 anos**. 2010. Disponível em: http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/biblioteca/111/unicid_artigo_lauri_2010_1_.pdf. Acesso em: abril de 2020.

A RELEVÂNCIA DA POESIA E DA MÚSICA PARA O LETRAMENTO

Lourenço Madeiro da Costa¹
E-mail:lomadeiro@hotmail.com

RESUMO

Este artigo trouxe a possibilidade de trabalhar a poesia, a música e o cordel em sala de aula, na perspectiva do letramento, uma vez que se evidencia a relevância dessa tríade para uma maior eficiência na formação do leitor. Existindo a necessidade de se trabalhar com mais frequência a poesia e a música nas escolas e inserir esse tipo de conteúdo no currículo, como forma de dinamizar as aulas e tornar a aprendizagem dos alunos mais atrativa e lúdica, para quebrar a âncora da concepção de ensino tradicional e estático. Nessa perspectiva, apresentou-se os aspectos teóricos de cada uma dessas vertentes, à luz de um referencial teórico que analisa e, ao mesmo tempo, relaciona cada um deles. O objetivo deste artigo foi estudar a relevância da poesia e da música para o letramento, a fim de que isso permita que o alunado avance no processo de aprendizagem e no desempenho escolar, social e cultural. Este trabalho teve como metodologia uma perspectiva teórico-descritiva, aliada a uma pesquisa bibliográfica sobre os gêneros supracitados, na tentativa de auxiliar docentes e/ou futuros docentes a dinamizar suas práticas pedagógicas, no sentido de que, a aprendizagem seja mais eficiente e prazerosa. Neste percurso, a partir do conhecimento desses gêneros apresentados pelo professor, o aluno agrega valor à literatura e busca, fora dela, elementos para a compreensão do texto e de outras culturas, aproximando a leitura de sua realidade social por meio do letramento.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Poesia. Música. Cordel. Sala de aula.

ABSTRACT

This article brought the possibility of working with poetry, music and cordel in the classroom, from the perspective of literacy, since the relevance of this triad for greater efficiency in the formation of the reader is evident. There is a need to work more frequently on poetry and music in schools and to insert this type of content in the curriculum, as a way to streamline classes and make student learning more attractive and playful, to break the anchor of the concept of traditional teaching and static. In this perspective, the theoretical aspects of each of these aspects were presented, in the light of a theoretical framework that analyzes and, at the same time, lists each one of them. The aim of this article was to study the relevance of poetry and music for literacy, so that this allows students to advance in the learning process and in school, social and cultural performance. This work had as methodology a theoretical-descriptive perspective, allied to a bibliographic research on the aforementioned genres, in an attempt to help teachers and / or future teachers to boost their pedagogical practices, in the sense that learning is more efficient and pleasurable. In this path, from the knowledge of these genres presented by the teacher, the student adds value to literature and seeks, outside it, elements for the understanding of the text and other cultures, bringing reading closer to their social reality through literacy.

KEYWORDS: Reading. Poetry. Music. String. Classroom.

¹Especialista em Gestão e Organização Escolar pela UNP – Universidade Potiguar, docente da rede pública municipal de Baía Formosa-RN. E-mail: lomadeiro@hotmail.com

INTRODUÇÃO

As salas de aula nos dias atuais têm tomado um novo formato no que diz respeito a novas propostas metodológicas adotadas por alguns professores de língua portuguesa e de literatura. Isso tem acontecido, na tentativa de diminuir a complexidade teórica que alguns conteúdos oferecem para os alunos e na possível amplitude de integração que determinados gêneros alcançam quando trabalhados em uma aula de português, e um dos caminhos que se tem usado para aplacar os impactos e facilitar a compreensão dos conteúdos é o trabalho por meio da música e da poesia.

Nessa perspectiva, inferimos ser fundamental trabalhar com gênero textual poesia nas escolas, pois esse gênero é um grande aliado para o trabalho da leitura, uma vez que pela sua linguagem interdisciplinar tem grandes chances de despertar no discente o interesse pelo texto, tornando-se um novo gosto pelas palavras e pela produção textual.

Por esse viés, Soares (1998, p.72) diz que “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. Assim, nota-se o quanto os textos literários são fortes auxiliares do desenvolvimento da criança como ser social, com visão crítica e sensibilidades aguçadas, mesmo que em formação.

O objetivo deste artigo foi estudar a relevância da poesia e da música para o letramento, a fim de que isto permita que o alunado avance no processo de aprendizagem e no desempenho escolar, social e cultural. Quanto aos objetivos específicos, destacam-se os seguintes: explicar a importância da música dentro do processo de letramento em sala de aula; apresentar um debate sobre o cordel e letramento no espaço de ensino; revisar a articulação entre música, cordel e leitura no processo de ensino e aprendizagem.

O estudo se justifica por contribuir, de forma efetiva, para a diminuição de muitas dificuldades encontradas no estudo da língua portuguesa, principalmente no que concerne ao forte desinteresse que ainda é apresentado por alguns alunos quando se trata da leitura e da escrita.

Ainda nesse enfoque, trouxemos, também, a poesia de cordel, a fim de ampliar as mais diversas capacidades de compreensão de texto. De forma lúdica, apresentou-se aos alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental a leitura como meio de interação social, de preservação da cultura e de estimular a produção oral que é predominante nesses gêneros.

Este texto foi metodologicamente construído a partir de uma perspectiva teórico-descritiva, aliada a uma pesquisa bibliográfica sobre os gêneros supracitados, na tentativa de auxiliar docentes e/ou futuros docentes a dinamizar suas práticas pedagógicas, para que a aprendizagem seja mais eficiente e prazerosa.

2.1 Música, sala de aula e letramento

É importante ressaltar a ênfase de que a música muda o ambiente da sala de aula, quebra a rotina de metodologias arcaicas que não produzem os envolvimento, nem provocam as mudanças necessárias para uma aprendizagem sadia e crescente. Estimular o desenvolvimento por meio da música, da afetividade, da sensorialidade, do cognitivo, da oralidade e da motricidade do aluno é essencial como forma contributiva na prática social da alfabetização e do letramento no ciclo de sistematização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente os 4º e 5º anos (DEL BEM; HETSCHUKE, 2002).

Entendo que é neste ciclo de ensino, nos anos finais do Ensino Fundamental I que o discente necessita e deve consolidar alguns aprendizados introduzidos e aprofundados nos anos de escolarização anteriores. Portanto, faz-se necessário o uso de metodologias de ensino mais incisivas, motivadoras e envolventes. A música possui, em sua construção, essa capacidade de envolver e de motivar, o que torna o aprendizado lúdico e prazeroso.

Como nos diz Moraes e Pinheiro (2012, p.19) “uma das artes usadas para chamar a atenção da sociedade [...] foi à música [...]”. Os autores também nos informam que [...] “letras de canções podem revelar traços da evolução da língua, o que pode ser considerado, então, como um dos primeiros instrumentos pedagógicos do homem ao transmitir seus ritos e heranças culturais às novas gerações” (MORAES; PINHEIRO, 2012 p.14).

Sobre o exposto, assevera-se quanto é importante a música como meio de socialização, de descontração e de concentração para o processo de ensino aprendizagem. Esse fato permite reafirmar o quanto é indispensável a música para o processo da alfabetização e do letramento escolar e social (MADEIRO, 2019).

É importante da parte do educador selecionar músicas que possam permitir aos discentes a interação, de modo que eles cantem, como forma de desenvolverem a oralidade. Da parte da escola, isso também é fundamental, uma vez que ela é responsável pela difusão do letramento, que deve ser feito por meio da utilização de diversos instrumentos que auxiliam no ensino, sendo a música um deles. Deste modo:

A música pode contribuir para a formação global do aluno, desenvolvendo a capacidade de se expressar através de uma linguagem não verbal e os sentimentos e emoções, a sensibilidade, o intelecto, o corpo e personalidade [...] a música se presta para favorecer uma série de áreas da criança. Essas áreas incluem a “sensibilidade”, a “motricidade”, o “raciocínio”, além da “transmissão e do resgate de uma série de elementos da cultura”. (DELBEM; HETSCHUKE, 2002, p. 52-53)

Segundo Delbem e Hetschuke (2002), A música tem a capacidade de provocar e estimular a formação global do aluno pelo desenvolvimento das muitas capacidades individual ou coletiva, incluindo o letramento social, pois está sempre ligado a uma temática social e cultural. A música pode ser trabalhada em conteúdos de qualquer disciplina, história, matemática, geografia e demais disciplinas, isso dependerá do olhar clínico do professor para escolha da música ao planejar suas aulas.

Buscar e utilizar a música como processo de educação é ter em mãos uma ferramenta de transformação poderosa, capaz de incutir na criança, pelo processo da escuta, o progresso da linguagem oral como forma de letramento musical. Na visão de Martins (1985, p.47), “educar musicalmente é propiciar à criança uma compreensão progressiva de linguagem musical, através de experimentos e convivência orientada”.

Essa prática de utilização da música como complemento da educação é uma forma de dinamizar e agilizar o desenvolvimento durante os anos iniciais do ensino fundamental, que se inicia com a alfabetização, mas que vai perdendo forças no processo do letramento nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. É interessante que alguns métodos utilizados no uso da música em sala de aula nos anos iniciais da modalidade de ensino citada (ciclo de alfabetização, ou seja, 1º, 2º e 3º anos), sejam aplicados, também, nos anos finais.

Pequenas canções usadas para focalizar a atenção dos alunos concedem grandes oportunidades para realização de um trabalho interdisciplinar que possibilite ao aluno uma aprendizagem que parte do macro para o micro, ou seja, é preciso compreender o todo para trabalhar com entendimento as partes. A música é parte da cultura de um país e possibilita a transmissão das várias formas de agir e de pensar.

Na visão de Penna (2012, p. 151),

A área de educação musical tem, no entanto, cada vez mais fortalecido o seu compromisso com a educação básica, com um aumento dos estudos acerca da prática nas escolas, seja para conhecer, seja realidade, seja para propor alternativas para esse contexto educativo (PENNA, 2012. p. 151).

Diante do quadro apresentado por Penna (2012), torna-se palpável, o leque de possibilidades que a música oferece ao professor para a alfabetização e para o letramento quando existe um planejamento minucioso e exequível que atente para as necessidades dos

alunos e atenda os objetivos propostos rumo a consolidação da alfabetização e colabore por meio de sequências didáticas com o processo de letramento escolar e social.

Além disso, a música também é um eixo no desenvolvimento para o convívio social e contribui bastante no processo do desenvolvimento formativo da criança. Os arranjos sonoros, as letras e as melodias contribuem no sentido de desenvolver a motricidade, o sensorial, a memória, a noção de tempo e de espaço, a oralidade, a escrita e tantos outros sentidos viáveis para o processo de alfabetização e para o processo de letramento (PENNA, 2012).

Utilizar a música de forma responsável e planejada no Ensino Fundamental é contar com uma imensa aliada que auxiliará no aprendizado dos conteúdos propostos, numa perspectiva lúdica e interativa, além de tornar as aulas mais dinâmicas, atrativas e envolventes, quebra a inércia da sala de aula, melhora a expressão corporal, a oralidade e possibilita o letramento social, contextualizado no escopo da música.

2.2 Cordel, sala de aula e letramento

A alfabetização é o processo de aprendizagem onde se desenvolve a habilidade de ler e escrever, já o letramento desenvolve o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais, letrar é mais que alfabetizar, embora exista um ledor engano pela proximidade existe entre eles.

Na visão de Soares (1998),

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, p. 47).

Assim como alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, pode-se considerar a música e a poesia como duas ações distintas, mas não inseparáveis, pois toda poesia tem a sua música, ainda que não haja som de instrumento musical algum, tendo em vista que a sonoridade está no coração do que faz a poesia e daquele que lê a poesia (MADEIRO, 2019).

É incrível e encantadora a leitura da poesia de cordel. Essa é uma poesia popular de fácil acesso na região nordeste, mas que, ainda é muito negligenciada nas nossas escolas. Ela tem uma linguagem simples e de fácil compreensão, por proporcionar uma leitura prazerosa e um vocabulário pertencente ao cotidiano das pessoas, com rimas cativantes e sedutoras que

instigam o processo repetitivo da leitura e, por conseguinte, a fixação de novas palavras para vida escolar e social do estudante (MADEIRO, 2019).

Bessa (2018), nos instiga acreditar que é possível vencer os obstáculos que a vida nos apresenta com atitudes positivas em qualquer campo da nossa vida, seja profissional ou pessoal. Trazendo as afirmações do poeta para o universo da educação devemos acreditar que se fizermos uma boa sementeira em nossas aulas de certo teremos uma ótima colheita, vale a resiliência professor. Portanto:

Acredite, pense e faça, use sua intuição, transforme sonho em suor, pensamento em ação. Enfrente cada batalha sabendo que a gente falha e que isso é natural, cair pra se levantar; aprender pra ensinar que o bem é maior que o mal. Que primeiro a gente planta e só depois vai colher. O roteiro é sempre este: lutar para depois vencer. ... Enfim, acredite em tudo que é bom e lhe faz bem. Acredite, inclusive, no que lhe faz mal também, já que, pra se proteger, é preciso conhecer o que vai se enfrentar. Que você nunca se esqueça: não importa o que aconteça não deixe de ACREDITAR! (BESSA, 2018, p. 73-74).

O professor deve acreditar na possível transformação daqueles que a ele foram confiados para o letramento escolar. Não só acreditar, mas, ir muito além. Pensar, buscar alternativas, fazer acontecer sem se deixar vencer pelos percalços impostos pela ausência do crescimento esperado na leitura, na escrita, na produção textual, na oratória, por não sentir realizado o objetivo traçado para aquele momento.

O poeta diz que viver é difícil, e que para colher é necessário que se plante. Sabe-se que não se planta de qualquer jeito. Primeiro, analisa o terreno, vê seus nutrientes e se joga as diferentes sementes, com a certeza de que umas nascerão primeiro que outras, pois o tempo de germinação não é igual, e que, quando germinarem, umas crescerão mais que outras e produzirão primeiro. Assim são os nossos alunos, diferentes, mas capazes de germinar e produzir, uma vez que a poesia tem esse potencial porque motiva ao aflorar o emocional.

Madeiro (2017), aduzindo algumas qualidades de um agente de transformação da sociedade pelo esmero do seu ofício e compromisso com uma educação que modela vidas e forma cidadãos, afirmou em seu cordel os benefícios que o professor promove a sociedade.

PROFESSOR

Um dia alguém já disse
O professor é um ser valente,
Que pelo pincel atômico
Promove cura aos doentes,
Atrapalhados nas letras
No mundo dos indigentes.

Professor é ser sensível,
Permeando no imaginário
Em meio a zona de conflitos
De cada mente o relicário,
Que provoca transformações
Até no ser mais sectário.

Professor é sacerdócio
É bem mais do que missão,
Para fecundar sementes
É preciso a vocação,
Refletida na beleza
Do aprender nova lição.

Professor é sê gentil
É também sê exigente,
Pois ele quer que o outro
Sinta o que ele sente,
Com relação ao saber
Que muda o jeito da gente.

(MADEIRO, 2017).

Madeiro (2017), observando a abrangência da poesia, em específico a poesia de Cordel, principalmente, quando trabalhada na sala de aula com o intuito de aproximar o estudante da realidade a qual ele faz parte, mas não consegue se enxergar como parte pertencente a esse universo chamado sociedade, define de maneira simplista o Cordel para amparar a sua aplicabilidade como fonte no letramento social.

Falando sobre o projeto *Poesia e verso: ensino-aprendizagem usando a literatura de cordel*, na Escola pública Estadual Águida Sucupira, no município de Baía Formosa – RN, no ano de 2018, Madeiro (2018), afirmou: “Cordel, bela memória, lido em rima contado; é poesia faustosa, em uma viola cantado; métrica e matemática, em verso sacramentado.

Mediante a definição de cordel dada por Madeiro (2018), configura-se a interdependência da poesia na música e da música na poesia. As rimas entre as palavras que compõem a poesia (cordel) traz uma sonoridade com tamanha harmonia que suprime instrumentos musicais e a música por si só não dispensa a poesia, ainda que instrumental.

Quando se lê as poesias populares de Patativa do Assaré, Poesia com Rapadura de Bráulio Bessa e se ouve Toquinho, Chico Buarque, sente-se que essas poesias têm o poder de transportar as pessoas no tempo e no espaço para inseri-las no ambiente mágico retratado pelo poeta. Assim nos sentimos quando ouvimos e cantamos uma das obras extraordinária dos poetas, cantores e compositores Vinícius e Toquinho (1983), a música Aquarela.

Vai voando, contornando a imensa curva norte-sul.
Vou com ela viajando Havaí, Pequim ou Istambul.

...

E o futuro é uma astronave que tentamos pilotar.
Não tem tempo nem piedade, nem tem hora de chegar.
Sem pedir licença muda nossa vida, e depois convida, a rir ou chorar.
Nessa estrada não nos cabe conhecer ou ver o que virá,
o fim dela ninguém sabe bem ao certo, onde vai dar

(TOQUINHO E MORAES, 1983).

Essa é magia transformadora que a poesia expressa, encantando e motivando pessoas que urgentemente devem chegar à sala de aula como instrumentos agregadores ao letramento escolar, por serem instrumentos vivos, dinâmicos e heterogêneos necessitam de aulas envolventes que facilite a compreensão dos temas que os conduzam principalmente para o letramento social, a música tem esse poder.

2.3 Música, cordel, sala de aula e leitura

O letramento é tomado na perspectiva da valorização da cultura escrita, ou seja, elementos da leitura e da escrita que fazem parte da vida do aluno e da prática social. Nesse enfoque, a música é um dos gêneros textuais que pode contribuir para o processo de alfabetização e letramento, pois, quando estudada dentro de uma sala de aula, desperta uma curiosidade e um interesse pelo conteúdo aplicado em qualquer aula, tornando-se agente facilitador para o alcance dos grandes objetivos da educação atual por meio de aulas interdisciplinar.

Na visão de Fernandes (2010):

Hoje, os grandes objetivos da Educação são: ensinar a aprender, ensinar a fazer, ensinar a ser, ensinar a conviver em paz, desenvolver a inteligência e ensinar a transformar informações em conhecimento. Para atingir esses objetivos, o trabalho de alfabetização precisa desenvolver o letramento. O letramento é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia (FERNANDES, 2010, p.19).

Em concordância com a citação feita acima, Rios e Libâneo (2009, p. 33) estudam que “a alfabetização e o letramento são processos que se mesclam e coexistem na experiência de leitura e escrita nas práticas sociais, apesar de serem conceitos distintos”.

Portanto, é o professor, conhecedor do contexto de ensino e das necessidades de seus alunos, quem decide quais estratégias e quais capacidades explorar em sala de aula, e nas tarefas extra salas. Mas, para que haja envolvimento por parte dos discentes e uma possibilidade maior e melhor de leitura, faz-se necessário a escolha de textos atraentes, tipo: fábulas, contos, poemas, paródias, poesias de cordel, e músicas que nos proporcionem a oportunidade de um trabalho interdisciplinar, contextualizado e contemporâneo.

Reafirma-se que é necessário selecionar poetas e músicos consagrados por suas obras e trabalhar suas produções em sala de aula, explorando minuciosamente todo e quaisquer tipos de leituras que se possam fazer, no desejo de se conseguir o maior envolvimento

possível do aluno e atingir a satisfação dos objetivos traçados para as melhorias da leitura, da escrita e para o avanço do letramento escolar e social..

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o trabalho podemos concluir que poesia de cordel e música são elementos do letramento que contribuem no processo de ensino- aprendizagem com os aspectos cognitivos, psicológicos e afetivos da criança. Por isso, devem ser inseridos no plano de ensino do docente e no currículo das escolas. Ensiná-los ajuda no desenvolvimento do sujeito enquanto ser social, uma vez que vai promover a interação, a reflexão e a participação dos alunos em sala de aula.

Reafirma-se, portanto, com essa pesquisa que os professores devem trabalhar com a música e com a poesia de cordel em suas aulas, pois esses gêneros fazem parte do cotidiano dos alunos e preservam a identidade do lugar, tornando a cultura viva e permanente. Além do mais, esses dois elementos aguçam o poder de criatividade e de invenção das crianças, revelando, de certa forma, a espontaneidade, a graça e o olhar inocente do mundo e das coisas que existe em cada uma delas.

Neste percurso, a partir do conhecimento desses gêneros apresentados pelo professor, o aluno agrega valor à literatura e busca, fora dela, elementos para a compreensão do texto e de outras culturas, aproximando a leitura de sua realidade social.

O cordel, como gênero literário brasileiro, é um recurso privilegiado para essa aproximação, pois além da musicalidade e da criatividade que, muitas vezes, convida ao riso, guarda um interesse por contar histórias ficcionais e históricas, alinhavando uma perspectiva da identidade brasileira à própria identidade do aluno. Ao propiciar ao educando a vivência de outras culturas, de forma intercultural, a escola presta uma importante contribuição para a construção de uma futura sociedade transcultural.

Por fim, espera-se ao término deste artigo instigar alguns professores para a reavaliação das suas aulas e despertar o interesse para que eles conheçam as implicações provocadas pela música e pelo cordel quando associadas ao ensino e, conseqüentemente, à sala de aula, de modo que seja visível a culminância pedagógica que esse trabalho produz para o letramento literário dos discentes do 4º e 5º anos, considerando, para isso, a multiplicidade da linguagem literária.

REFERÊNCIAS

- BESSA, Bráulio. Poesia que transforma/Bráulio Bessa; Rio de Janeiro: Sextante, 2018.
- DEL BEN, Luciana; HENTSCHEKE, Liane. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professores de música. Revista da ABEM. Porto Alegre, v.13, 2002.
- FEIER, Elisnara Samanta; GEDOZ Sueli - RELAÇÃO ENTRE MÚSICA, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO – ISBN 978-85-98534-15-2 - Artigo - Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel – Cascavel – PR, 2015.
- FERNANDES, Maria. Os segredos da alfabetização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- HUIZINGA, Johan. Homo ludens. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- MADEIRO, Lourenço - Projeto: “Poesia e verso: ensino-aprendizagem usando a literatura de cordel”. 2018
- PENNA, Maura. Música (s) e seu ensino. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SOARES, M. B. Letramento – Um tema em três gêneros. Belo Horizonte, MG: CEALE/Autêntica, 1998.
- TOQUINHO E MORAES, Vinícius de. Aquarela. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/toquinho/49095/>. Acesso em: 2 abril 2020.

LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA PROPOSTA DE TRABALHO ATRAVÉS DA POESIA DE CORDEL

Lourenço Madeiro da Costa¹
E-mail: lomadeiro@hotmail.com

RESUMO

O desenvolvimento da competência leitora e da escrita é imprescindível para os estudantes da Educação Básica. No entanto, a formação de um leitor proficiente ainda representa um grande desafio na escola de Educação Básica, mais especificamente, nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. No cotidiano da nossa docência, constatamos que as práticas de leitura não têm sido desenvolvidas efetivamente nessa etapa de ensino, comprometendo a formação de jovens leitores como sujeitos ativos capazes de atribuir sentido ao que leem. O objetivo é compreender a poesia de cordel como meio para trabalhar o letramento com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Metodologicamente, a pesquisa foi documental e bibliográfica. Entendemos que “letrar” assume muito mais que o papel de inserir o indivíduo no meio da cultura escrita, mas de contribuir para a democratização do conhecimento no sentido de formar cidadãos críticos, capazes de lutarem por mudanças sociais significativas e pela igualdade de condições. Conclui-se que a literatura de cordel ajudou no letramento do aluno porque ao término da pesquisa podíamos conversar com o aluno sobre as coisas de antes em que ele tinha uma visão simplória, em outra dimensão, nível ou patamar.

Palavras-chave: Letramento Literário. Poesia de Cordel. Ensino Fundamental I

ABSTRACT

The development of reading and writing skills is essential for students of Basic Education. However, the training of a proficient reader still represents a major challenge in the Basic Education school, more specifically, in Portuguese Language classes in Elementary Education. In the routine of our teaching, we found that reading practices have not been developed effectively in this teaching stage, compromising the training of young readers as active subjects capable of giving meaning to what they read. The goal is to understand cordel poetry as a means to work on literacy with 5th grade elementary school students. Methodologically, the research was documentary and bibliographical. We understand that “literacy” assumes much more than the role of inserting the individual in the middle of the written culture, but of contributing to the democratization of knowledge in order to form critical citizens, capable of fighting for significant social changes and for equal conditions. It is concluded that cordel literature helped the student's literacy because at the end of the research we could talk with the student about things from before when he had a simplistic view, in another dimension, level or level.

Keywords: Literary Literacy. Cordel's poetry. Elementary School I

1 INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são necessárias para a formação de indivíduos dotados de consciência crítica e participativa na sociedade atual, o que pressupõe a atuação de um sujeito que compreende o mundo que o cerca, com capacidade de agir e interagir, enquanto cidadão,

¹Especialista em Gestão e Organização Escolar pela UNP – Universidade Potiguar, docente da rede pública municipal de Baía Formosa-RN. E-mail: lomadeiro@hotmail.com

em diversos contextos sociais.

Levando esse aspecto em consideração, foi desenvolvida uma pesquisa que foi norteada por um projeto de intervenção em duas escolas municipais, Escola João Anacleto Filho e Escola Manoel Germano dos Santos, na cidade de Baía Formosa-Rio Grande do Norte.

Nas escolas citadas, utilizou-se a poesia de cordel escrita, isto a partir da realidade mais próxima possível da vivência dos alunos, com temas como: frutas, peixes e as belezas presentes na referida cidade. O fator conhecimento prévio da realidade onde vivetrazido pelo estudante e valorizado pelo professor tornou viável e atrativa a aplicação da poesia popular na sala de aula.

A literatura popular, marcada pela tradição e pela oralidade, representa um aspecto da cultura brasileira durante muito tempo desprestigiado socialmente. Isso ocorre principalmente pelo fato da poesia popular representar a fala de pessoas ditas iletradas, sua linguagem sem rebuscamentos, suas rimas simples e seu pensamento contextualizado, baseado em experiências individuais concretas (MELO, 2011).

Diante da defasagem da leitura e escrita nas séries finais do Ensino Fundamental I, como a poesia de cordel, que faz parte da literatura, pode contribuir com o letramento e minimizar gradualmente este problema?

A presente pesquisa tem por objetivo compreender a poesia de cordel como meio para trabalhar o letramento com alunos de 5º ano do Ensino Fundamental I. Outros objetivos não menos importantes foram observados na pesquisa sob busca de estabelecer uma reflexão entre o letramento literário e o processo de ensino, na pretensão de avaliar o letramento literário dentro da perspectiva do processo de ensino e aprendizagem; argumentar sobre origem e conceito da literatura de cordel; explicar o letramento literário enquanto uma proposta de trabalho e refletir sobre o letramento literário como caminho para uma adequada escolarização da literatura.

Metodologicamente, a pesquisa foi documental e bibliográfica. Na parte documental, utilizou-se diários de classe dos professores para verificar o avanço dos estudantes no que diz respeito ao letramento.

A pesquisa se constituiu sob o enfoque qualitativo, por apresentar uma visão interpretativa da formação do letramento mediado pela literatura de cordel. Dessa forma, inclui-se na análise dos textos a influência que viabilizam a construção de práticas sociais de leitura e escrita, entendendo-se, pois, que a poesia popular (cordel), não constitui uma modalidade efêmera ou de menor valor, sendo que ela proporciona aos alunos do Ensino

Fundamental I a oportunidade de refletirem quanto à criatividade e à multiplicidade de conhecimentos produzidos.

2.1 Letramento literário

O letramento não é unicamente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2004).

Partindo da afirmativa de Soares (2004), entendemos que o letramento literário parte da perspectiva do domínio da língua para entender o indivíduo como um ser inserido em um determinado meio sócio/cultural que lhe possibilite a plena participação social, para que, aconteçam transformações em seu desenvolvimento que produzam o conhecimento por meio da defesa expressa de pontos de vista e leitura crítica de mundo.

Percebe-se na citação de Soares (2004), que ensinar a Língua Portuguesa é mostrar a sua função social, fazendo com que o aluno se identifique com a língua materna e perceba que o domínio desta poderá lhe garantir mecanismos para expressar suas ideias em diferentes situações comunicativas que pode ser por meio da escrita, da leitura, da oralidade e da produção de texto, possibilitando o desenvolvimento de sua criticidade e autonomia dentro da escola e da sociedade.

Ressalta-se que a aquisição da escrita alfabética e da decodificação não significa que esse sujeito seja capaz de ler e escrever com fluência. Essa capacidade tem um sentido amplo, uma vez que além de compreender o sistema alfabético da escrita e decodificar palavras, o sujeito deve ser capaz de ler e escrever com autonomia. Por sua vez, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) deixa isso claro quando refere que:

As crianças têm direito de se apropriar do sistema alfabético de escrita e, de forma autônoma, de participar de situações de leitura e escrita. Aquelas que não sabem ler e escrever textos com autonomia têm dificuldades para dar continuidade ao processo de escolarização e de participar de várias situações extraescolares (BRASIL-BNCC, 2018, p. 85).

Com base nessa proposta da BNCC, encontra-se nos textos literários excelentes aliados para fomentar a leitura e escrita por meio deles e se localizou uma poesia de cordel uma excelente aliada para motivar os alunos do Ensino Fundamental a desenvolver as habilidades de leitura e escrita.

Vale ressaltar que o reconhecimento da importância da leitura e escrita literária já vem acontecendo, pois, o contato da criança e do adolescente com o texto literário vem crescendo

e boa parte da formação escolar ocorre através desses textos. A esse respeito, Cosson (2019) traz uma ideia bastante importante, aonde ressalta que “a prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana” (COSSON, 2019, p. 17).

Para que isso se concretize, é importante que os estudantes, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, tenham acesso a variados gêneros textuais, ou seja, é preciso ir além dos livros didáticos que, na maioria das vezes, limitam os gêneros a serem estudados, acreditamos que determinados gêneros devem ser acrescentados ao livro didático no sentido de adequar a realidade de cada região.

Cosson (2009), citando Soares (2001), quando ela discorre sobre a escolarização da literatura infantil e juvenil, dizendo:

Não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola [...]. O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (SOARES, 2001).

O processo da leitura e da escrita deve ocorrer nos contextos mais variados possíveis, nos quais os estudantes aprendam a lidar com as questões reais de leitura e escrita, produzindo seus próprios textos de forma autônoma, expressiva e, sobretudo, pelo prazer. Não podemos esquecer que esse processo é algo que deve ser continuado, aprofundado e enriquecido ao longo de todo o Ensino Fundamental I.

Nessa expectativa, a proposta pedagógica relacionada à disciplina de Língua Portuguesa deve ter como prioridades particulares da realidade escolar, reflexões e práticas, obedecendo quatro habilidades: oralidade, leitura, escrita e análise linguística. Segundo a BNCC (2018), as aulas devem:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL-BNCC, 2018, p. 7).

Nesse sentido, tem-se a contribuição de Candido (2004), ao afirmar que a Literatura satisfaz uma necessidade fundamental do ser humano: “a necessidade de ficção e fantasia” (CANDIDO, 2004, p. 80). Em seu artigo, *Direitos humanos e literatura*, Antônio Candido advoga que todos os seres, de todas as classes sociais, devem ter o direito à literatura. Ainda

defende o poder transformador desta, abordando sobre seu poder humanizador, no que se refere à capacidade de os textos trazerem “livremente em si o que chamamos de bem e de mal” e por isso humanizam. Sobre o conceito discutido é válido apresentar seu embasamento teórico-conceitual:

Entendo aqui por *humanização* [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2004, p. 180).

A leitura literária pode contribuir para a formação e desenvolvimento da interação humana e, a esse respeito, a BNCC evidencia e valoriza todos os aspectos dos elementos textuais para que o aluno do Ensino Fundamental possa interpretar e reproduzir as ideias apresentadas no texto, em diversos níveis e aspectos (BRASIL, 2018).

A literatura está presente em toda a fase escolar da Educação Básica, no entanto seu ensino requer um olhar diferenciado sobre o processo de letramento literário e escolarização, pois, apesar de sua expansão do estudo de literatura na escola, esta continua prejudicada em decorrência do seu “padrão” de ensino, a qual aborda um modelo pautado no historicismo, que por sua vez é trazido nos livros didáticos e seguidos à risca pelos professores.

Diante disso, faz-se necessária a compreensão do que é o Letramento Literário e qual a sua importância para a Educação Básica. Essa apreensão permitirecorrerà seguinte colocação:

Letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Para entendermos melhor essa definição sintética, é preciso que tenhamos bem claro os seus termos. Primeiro, o *processo*, que é a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. Com isso, precisamos entender que o *letramento literário* começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de *apropriação*, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes (COSSON, 2019, p. 17).

Corroborando com a citação acima, Soares (2017), explica que existem diversos tipos de letramento, e o literário especificamente, os quais tratam das interações de indivíduos ou grupos sociais pelo uso da escrita e da leitura. Para isso, cabe ao professor trabalhar com gêneros para que os alunos se apropriem das características e familiarizem-se com cada o gênero.

2.2 A origem e conceito da literatura de cordel

Nesta seção, discutimos acerca da Literatura de Cordel enquanto gênero textual no âmbito dos gêneros poéticos, os quais nem sempre são privilegiados como objeto de ensino/estudo nas aulas de língua. Consideramos, também, a partir de um histórico de sua consolidação no Nordeste brasileiro, as características desse gênero, sua estreita relação com a oralidade e sua presença na escola, mais notadamente nas aulas de Língua Portuguesa.

A literatura de cordel foi trazida pelos colonizadores, tanto para o Brasil quanto para os países latino-americanos de língua espanhola, mas nesses não há necessidade ou preocupação de diferenciar a denominação uma vez que, por lá, são chamados de corridos ou *compuestos*, encontrados na Venezuela, na Argentina, no México e no Peru (SILVA e SILVEIRA, 2011).

Destaca-se que o termo no uso lusitano não se refere estritamente a um gênero literário, mas a um gênero editorial, aludindo ao aspecto material e sobre as formas de venda dessas publicações. Dessa forma:

Se há identidades materiais entre folhetos [Literatura de Cordel nordestina ou brasileira] e cordéis [literatura de cordel de Portugal] é provavelmente porque, diante de dificuldades sociais e econômicas semelhantes, encontram-se soluções semelhantes. Publicar pequenas brochuras, em papel barato, parece ser a melhor solução quando não se possuem recursos para edição de livros compostos segundo o padrão da elite ou quando se quer atingir um público que não tem condições de adquirir ou compreender esses livros (ABREU, 2001, p. 15).

Embora tenha sido empregado o termo cordel para especificar esse gênero textual, como também inegavelmente se reconheça a “[...] influência do cordel português na constituição da literatura de folhetos brasileira” (GALVÃO, 2010, p. 30), não há consenso entre os estudiosos sobre a filiação desta àquela. Neste sentido, “são ainda menos precisas as informações acerca das razões de esse tipo de literatura ter-se desenvolvido quase que exclusivamente em algumas regiões do Nordeste” (GALVÃO, 2010, p. 31).

Mesmo reconhecendo posições diferentes, se é partidário do entendimento de Abreu (2001), para quem a literatura de folhetos produzida no Nordeste do Brasil é diferente da portuguesa, pois as apresentações orais de narrativas, poemas, charadas e disputas características dessa, não são peculiares àquela.

Deste modo, tanto os índios quanto negros e portugueses contavam histórias e faziam jogos verbais oralmente, mas essa prática difundiu-se por todo o Brasil assumindo, entretanto, formas específicas em cada região. Nesse sentido, os folhetos nordestinos compõem-se com uma forma específica de (re)contar histórias modificando sua forma e adaptando-a ao jeito

brasileiro, mas, sobretudo, constituir seu próprio repertório através “de alguns homens pobres e talentosos” (ABREU, 2001, p. 136).

Para Curran (2009, p. 17), “[...] literatura de cordel é uma poesia folclórica e popular com raízes no Nordeste do Brasil”. Essa é uma forma de poesia impressa, produzida e consumida, predominantemente, em alguns estados da região Nordeste. Mesmo caracterizado pela forte presença da oralidade em seu texto e forma, o cordel é necessariamente impresso, distinguindo-se de outras formas de poesia oral, como as Pelejas e os Desafios, “cantados” pelos cantadores e repentistas (GALVÃO, 2010).

Haurélio (2016) define a Literatura de Cordel no seu processo conceitual como “a poesia popular, herdeira do romanceiro tradicional e, em linhas gerais, tributária da literatura oral (em especial dos contos populares), desenvolvida no Nordeste do Brasil e espalhada por todo o Brasil pelas muitas diásporas sertanejas” (HAURÉLIO, 2016, p. 16).

Numa observação sobre a Literatura de Cordel enquanto gênero textual percebe-se variedade de nuances que a constitui. Nela, temos uma fusão de realidade e ficção, há conhecimento científico e saber popular, há diversidade de linguagem, ora apresentada num registro culto próximo do padrão escrito formal, ora, na maioria das vezes nas variedades regionais menos monitoradas e próximas da oralidade informal de determinada região, mais notadamente a região Nordeste (HAURÉLIO, 2016).

2.3 Letramento literário - uma proposta de trabalho

Pôde-se observar nas escolas pesquisadas a grande deficiência apresentada pelos alunos nos quesitos da leitura e da escrita, e um dos caminhos utilizado para se resolver ou minimizar a problemática foi a literatura de cordel.

A literatura de cordel denomina o gênero textual em que se baseiam as atividades de leitura e escrita realizadas na aplicação da sequência didática (SD) da proposta de intervenção pedagógica desenvolvida como meio de efetivação desta pesquisa. A sequência didática que utilizamos, seguiu os quatro passos da sequência básica instituída por Cosson (2009, p.51), sendo estes, a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação.

O modelo seguido rendeu resultados significativos aos cinquenta alunos pesquisados, destes, quarenta, ou seja, 80% (oitenta por cento) avançaram para o nível seguinte de escolarização, enquanto que os demais, ou seja, 20% (vinte por cento) evoluíram, mas não o suficiente para avançar para o nível seguinte de escolarização. Neste sentido:

É a propósito da literatura que a importância do sentido do texto se manifesta em toda a sua plenitude. É essa plenitude de sentido o começo, o meio e o fim de qualquer trabalho com o texto. Todas as atividades escolares das quais o texto participa precisam ter sentido, para que o texto resguarde seu significado maior (LAJOLO, 1986)

Justamente isto o que foi realizado nas escolas apresentadas nessa pesquisa, mostrando as características do gênero cordel, colocando o aluno em situações reais de comunicação, no sentido de distanciá-los do subjetivo, ou seja, de situações imaginárias e descontextualizadas. Acreditamos que essa metodologia contribuiu para a formação de um aluno crítico, consciente e participativo na sociedade.

Tomando como assertiva as colocações de Soares (2017, vê-se a importância de entender o letramento como práticas sociais que vão além da escrita e fazem parte da formação social dos alunos. Tornar o ensino/aprendizagem de literatura em uma prática significativa deve ser prioridade em nossas escolas, mas para isso é preciso repensar o conceito de literatura, o seu valor e a sua função social.

No âmbito da sala de aula, os gêneros literários têm exercido, o papel de pretexto para ensinar aspectos gramaticais da língua (Cosson, 2009). Outro engano reside no fato de associar a leitura literária ao prazer. Ninguém nasce gostando ou não de ler. É preciso despertar nos sujeitos a habilidade de leitura, uns irão gostar, outros entender que é necessário, e assim, o farão.

Foi nessa perspectiva que se desenvolveu a presente pesquisa, buscando encantar os alunos para a leitura e a escrita por meio da literatura de cordel, partindo do conhecimento de mundo que eles traziam. Quando a literatura de cordel foi apresentada na sala de aula, os alunos ficaram atentos, embora, não conhecessem o gênero literário, e assim, seguimos prazerosamente evoluindo.

Assim, para contemplar essa necessidade de melhorar a leitura, a escrita e a oralidade dos nossos estudantes pelo o ensino da literatura de cordel em nossas escolas, na cidade de Baía Formosa - RN, propomo-nos a desenvolver a presente pesquisa, em duas escolas municipais, Escola João Anacleto filho e Escola Manoel Germano dos Santos, ambas situadas na sede do município, por percebermos uma imensa lacuna existente no conhecimento de nossos alunos, especificamente os alunos concluintes do 5º ano do Ensino Fundamental I.

Trouxe-se para nossos pesquisados por meio da literatura de cordel situações corriqueiras do dia a dia em forma de poesia, buscando atraí-los e despertar em cada um as habilidades da leitura e da produção textual poética. Foi encantadora a forma pela qual eles abraçaram as atividades, um frenesi fantástico foi gerado pela corrida ordeira na busca do conhecimento, contágio, que rendeu a muitos dos pesquisados, melhoras significativas das habilidades defasadas.

Tornar a leitura altamente produtiva e eficiente em sala de aula foi o que se tentou fazer com essa pesquisa, levando a sério a literatura de cordel, por entender o seu valor e o seu alcance social enquanto objeto de ensino. Assim, um trabalho multidisciplinar foi desenvolvido, temas atuais polêmicos debatidos por meio oral em rodas de conversas, culminando com uma produção individual escrita do que se debateu, como forma de averiguar e medir o crescimento na coesão das ideias e da grafia das palavras.

Outro viés que levou a optar por essa modalidade literária foi a sua capacidade de proporcionar uma diferente leitura de mundo em nosso entorno, além de temas contemporâneos de grande relevância social em versos agradáveis que nos ajudam a refletir a crítica.

Neste sentido, destaca-se a seguinte questão:

Somos o que lemos e como lemos. Não há outra atividade capaz de gerar tanto valor educacional. Mesmo assim, em muitas escolas, os alunos passam muito pouco tempo lendo. Provavelmente, leem por menos de uma hora por dia. Mesmo nas aulas de literatura ou voltadas para a leitura, é mais provável que falem sobre leitura ou que respondam a perguntas sobre o que leram (ou não leram) do que efetivamente leiam (LEMOV, 2011, p. 271).

Observa-se na afirmação do autor citado que um dos muitos gargalos que contribuem para o não letramento literário eficaz nas escolas foi a falta de um projeto de leitura capaz de tornar os alunos leitores para além do domínio de um texto específico, sem se perder a visão do básico ao aproveitar o conhecimento prévio trazido pelo aluno, independentemente do domínio que possui com as letras.

O professor deve ter a habilidade de articular tais conhecimentos com a teoria sobre a prática da leitura e da escrita. Paulino (2004, p.16) define o letramento literário “como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela”. Esse tipo de letramento, de um modo geral, acaba envolvendo somente o fenômeno da leitura.

Como já dito, muitas eram as dificuldades dos nossos alunos, pois alguns não dominavam as habilidades mínimas do 3º ano, cursando o 5º ano, com outro agravante, o desregramento comportamental que retardava o desenvolvimento das atividades na sala de aula e tornava mais distante o aprender a ler e escrever pelo excesso de *bullying* praticado nas turmas.

Nessas observações feitas percebemos o lado bom da festa, os alunos não eram letrados (leitura, escrita e interpretação), mas conheciam sua realidade e tinham noção de certo e errado. Partimos desse ponto para combater o *bullying* e demos em um poesia fala as

frutas da mata atlântica que os alunos conheciam muito bem e trabalhamos o cordel, “**e aí**” do pesquisador LóMadeiro (2019).

E aí?

Imagine a Angélica
Agredindo a Batinga
Ela dizendo a outra
Pare não seja cretina,
Eu sou branca sua preta!
Pare largue de sê besta,
Vá fazer sua faxina.

Pra aumentar a confusão
Se agita o Cambuim
Com seu azedo incrível
Afastando todos de si,
E bate na Maçaranduba
Joga perna e derruba
O Jatobá e o Gurguri.

A Ubaia se achando
Por gostar da confusão
Rodopiava danada
Já brava feito Cancão
Dizendo ao Cavaçú
Preto não tem como tu
O lugar de preto é no chão.

Quando chega o Goiti
A conversa muda o som
Ele abraça com cuidado
Dá cheiro e dita o tom
Duma vida inclusiva,
Muito nobre e precisa,
Pois viver é muito bom.

O humilhado Cavaçú
Abraça o seu agressor
Dizendo, eu te perdoo,
Pois tenho muito amor,
Sou diferente do homem
Que mata, morre, consome
Cheio de ódio e rancor.

E fitando a Angélica,
Disse faça diferente,
Não maltrate seu igual,
Sinta o que ele sente,
Ame e seja simpático
Seja amigo de fato
Não diminua, acrescente.

Aí tudo termina bem!
Aí tudo fica normal!
O rançoso fica doce
O ferido sara o mal,
A intolerância acabou
E todo amor transformou
Deixando a vida legal!

LóMadeiro (2019)

Embora uma das formas do letramento passe pelas práticas de leitura/escrita como afirma Paulino (2004), a intessidade maior vem por meio da leitura, o que se acredita que não seja só a leitura institucionalizada, aprendida na escola em bancos enfileirados, mas também as leituras dos diversos mundos vividos e imaginados pelos cidadãos.

Para corroborar com Paulino, aproveitamos os diversos mundos que tínhamos em nossas mãos e os vividos por cada um dos pesquisados e os motivamos a escrever sobre esses mundos, já que os descreviam verbalmente com muito conhecimento de causa e propriedade. Eles escreveram e reescreveram, leram e recitaram seus escritos com muito entusiasmo.

Procuramos trazer essa imaginação com os cordeis trabalhados na escola. Paulino (2004) destaca que:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscussividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, tintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (PAULINO, 2004, p. 56).

Na perspectiva do letramento literário, o foco não deve estar somente na aquisição das habilidades de ler gêneros literários, mas também no aprendizado da compreensão e ressignificação dos textos, através da motivação do professor e do estudante. O entendimento da automotivação por parte do professor existe, porém, o maior desafio é motivar o estudante e fazê-lo entender a necessidade da leitura e da produção escrita (SILVA e SILVEIRA, 2011).

É importante ressaltar, que para qualquer projeto se desenvolver e atingir os objetivos traçados, são necessários aliados que comprem e vendam bem a ideia, que estejam motivados e motivem outras pessoas a seguir a ideia. Foi com muito envolvimento, motivação e determinação do início ao término da pesquisa que os professores se aplicaram para alcançar os objetivos de melhorar a leitura e a escrita dos seus alunos.

Em uma de suas obras, Cosson (2019) apresenta estratégias que visam desenvolver o letramento literário na escola. Tendo a leitura como objetivo principal desse tipo de letramento, o teórico destaca que a leitura do aluno deve ser discutida, questionada e analisada. O teórico defende a construção de uma comunidade de leitores como objetivo maior do letramento literário na escola.

Nesse sentido, sentimos a necessidade de implantar uma pesquisa por meio de um projeto de literatura articulado com a poesia de cordel voltado para o crescimento dos alunos e das alunas do Ensino Fundamental I nos quesitos da leitura, da escrita e da produção textual autoral. Apresentamos aos alunos poesias do Patativa do Assaré, do Bráulio Bessa e poesia do pesquisador Lourenço Madeiro, seguindo os passos da sequência básica de (COSSON, 2009). Criamos rodas de conversas com os alunos para lermos coletivamente e discutir as sobre as leituras.

A proposta que apresentamos para os professores consistiu em uma sequência básica composta por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Seguindo o primeiro passo da sequência básica, a motivação, que consiste em preparar o aluno para entrar no texto, tínhamos um outro desafio, motivar o professor que está no chão da escola, que lida diariamente com o aluno, para que motivado pudesse entrar em cena radiante, motivando e desafiando os alunos a leitura literária, em específico o cordel, sabendo que o sucesso inicial do leitor com a obra depende desse encontro.

Correu-se todos os riscos necessários, dialogou-se com os professores, apresentado propostas, obtendo e criando materiais literários para apresentar o material como forma de quebrar a resistência do docente, que sensibilizado entendeu a necessidade urgente de se implantar a leitura de forma mais incisiva e não apenas a leitura por leitura.

Ao analisar as citações dos teóricos e perceber que eles trazem pontos observáveis quanto ao processo de leitura para o letramento, Fernandes (2012) combate de certa forma a leitura de fragmentos de textos, os fichamentos de leituras que já são parte de um todo, pois não objetivam trabalhar a leitura literária e muito menos o letramento. Seguindo-se o mesmo raciocínio.

Assim, se fez necessário que a escola privilegiasse a formação literária dos alunos através da leitura e de estratégias de ensino que viabilize as melhores condições de acesso ao material literário que se pretende trabalhar, tornando palpável o acervo para o trabalho, devendo o professor assumir a posição de mediador do conhecimento, que conduz o processo. Criamos um apostila com poesias que foi impressa pelas escolas para facilitar o acesso ao alunos e os livros se tornaram mais acessíveis para as leituras extraclasse.

Dessa forma, a pesquisa foi desenvolvida buscando a viabilidade das melhores condições de acesso ao material necessário para se trabalhar quando se criou o acervo, separando livros, músicas, poesias, cópias de poesias, além do que todas as ações seguintes foram planejadas, criadas e desenvolvidas pensando no aluno, e na função libertária que vem da literatura.

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (CÂNDIDO, 2004, 186).

Apresentou-se para as crianças as poesias de cordel do Bráulio Bessa, do Antônio Gonçalves da Silva (Patativa do Assaré) e as nossas poesias descrevendo os frutos, os peixes, os cantos e encantos do nosso município em literatura de cordel.

Foi concedido todo o suporte para aos alunos em sala de aula e se reforçou esse cuidado, encaminhando as leituras e as construções poéticas extraclasse como um dos caminhos para quebrar os grilhões do marasmo e do caos intelectual que os castigava.

Os professores assumiram a posição de mediadores do conhecimento, que conduz o processo, e elevaram o crescimento da leitura e da produção autoral dos seus comandados, quebrando assim, o estigma de “alunos causa perdida” com eram antes rotulados.

O aumento do tempo de leitura em sala de aula, as discursões nas rodas de conversas, a escrita e a reescrita das poesias e as leituras direcionadas e específicas para casa, foram atenuantes do crescimento intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura precisa de um adequado processo de escolarização, mas não de forma descaracterizada e negada sua função social, pois a adequada escolarização da literatura de cordel, contribui para a formação dos estudantes na perspectiva do letramento social. Tendo claros os conceitos de letramento e letramento literário, é possível compreender o papel primordial da literatura no ensino e afirmar que o letramento literário tem um papel indispensável na formação de alunos/leitores.

Isto foi confirmado ao concluir uma pesquisa de mestrado e verificar consideráveis avanços obtidos após a proposta de intervenção que constou de um projeto desenvolvido com alunos de 5º ano do Ensino Fundamental I. O referido projeto apresentou a poesia de Cordel como recurso textual importante para o desenvolvimento crítico social de alunos do Ensino Fundamental I de duas escolas municipais localizadas na cidade de Baía Formosa-RN.

Para o alcance do objetivo, foi necessário despertar nos alunos o gosto pela literatura de cordel, o que fizemos, lendo poesias, do Bráulio Bessa, do Patativa do Assaré e as poesias do pesquisador Ló Madeiro, escritas a partir da realidade próxima e corriqueira dos alunos.

Assim, em meio a muitos agravantes, por se tratar de duas turmas com muitas dificuldades na escrita, na leitura, na oralidade e na produção textual, conseguimos motivá-los no propósito de escrever poesia a partir dos recursos naturais existentes no município onde residem.

Dessa forma, selecionamos nomes de frutos existentes na mata atlântica e de pontos turísticos da cidade conhecidos dos alunos e avançamos na escrita, na leitura, na produção textual, e por fim, na oralidade, por meio de um recital de cordel, onde os alunos recitaram produções autorais. Todo processo se deu na perspectiva da ação-reflexão-ação.

Observou-se que “letrar” assume muito mais que o papel de inserir o indivíduo no meio da cultura escrita, mas de contribuir para a democratização do conhecimento no sentido de formar cidadãos críticos, capazes de lutarem por mudanças sociais significativas e pela igualdade de condições.

Conclui-se que a literatura de cordel ajudou no letramento do aluno porque ao término da pesquisa podíamos conversar com o aluno sobre as coisas de antes em que ele tinha uma visão simplória, em outra dimensão, nível ou patamar. Agora havia um entendimento diferente das coisas, compreensão dos escritos, das leituras e das narrativas, selando o ponto alto da pesquisa, o letramento.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cordéis e folhetos**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Abril de 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>. Acesso em: 07 jan. 2019.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro, Ouro sobre Azul, 2006.

CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CAVALCANTE, Manoel Cleriston Luna - O cordel na sala de aula: uma proposta para o letramento literário / Manoel Cleriston Luna Cavalcante. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2019.

COSSON, Rildo – **Letramento literário**: teoria e prática / Rildo Cosson. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2019.

CURRAN, Mark J. **História do Brasil em Cordel**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

CURRAN, Mark J. **História do Brasil em Cordel**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

GALVÃO, Ana Maria de O. **Cordel**: leitores e ouvintes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

HAURÉLIO, Marco. **Breve história da Literatura de Cordel**. 2. ed. São Paulo: Claridade, 2016.

HAURÉLIO, Marco. **Literatura de cordel**: do sertão à sala de aula. São Paulo: Paulus, 2013.

KLEIMAN, ANGELA B. (orgs.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social a escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

LEMOV, Doug. **Aula Nota 10**: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência. Tradução Leda Beck. São Paulo: Editora da Boa Prosa. Fundação Lemann, 2011. 329 p.

MELO, Rosália de Araújo – Poesia popular em sala de aula: O letramento sob uma perspectiva interdisciplinar. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília – Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas - Programa de Pós-Graduação em Linguística - Brasília, 2011.

SILVA, Antonieta Mirian de O.C., SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Leitura para fruição e letramento literário**: Desafios e possibilidades na formação de leitores In.: VI EPAL – Anais, 2011.

SOARES, Magda – **Letramento**: um tema em três gêneros / Magda Soares. 4. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. 128p.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. 2003.

OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PÚBLICA FRENTE A EDUCAÇÃO 4.0

Maria do Carmo Silva¹

RESUMO

O objetivo deste estudo é refletir sobre os desafios dos professores da educação pública frente a educação 4.0. Para tanto, busca-se a pesquisa bibliográfica para alcance dos resultados. Diante das mudanças ocorridas no meio educacional, deve-se estar atento aos novos conhecimentos e utilizá-los para enfrentar os desafios diários, transformando as aulas com o uso destas novas ferramentas tecnológicas e das mídias digitais, frente a formação continuada dos profissionais da educação pública. Neste sentido, ficam claras as considerações anteriores sobre o uso das tecnologias da informação (tic's), sendo impossível pensar a educação neste novo milênio de forma não tecnológica. Deve-se incentivar a tecnofilia nas escolas de modo seguro e responsável. Não há dúvida que as TIC's podem fazer toda a diferença no processo de ensino e aprendizagem. Informação e a comunicação por meio da educação 4.0 permite a incorporação dessas tecnologias às práticas educacionais para a transformação da prática pedagógica. Além disso, favorece aprendizagens e desenvolvimentos, além de proporcionar melhor domínio na área da comunicação, ressalta-se que as redes de computadores permitem as pessoas construir e compartilhar conhecimentos, tornando-os seres democráticos que aprendem a valorizar as competências individuais

Palavras-chave: Tecnologia. Comunicação. Formação. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT

The aim of this study is to reflect on the challenges of public education teachers in relation to education 4.0. Therefore, bibliographic research is sought to achieve the results. In view of the changes that have occurred in the educational environment, one must be aware of new knowledge and use it to face daily challenges, transforming classes with the use of these new technological tools and digital media, in the face of the continuing education of public education professionals. In this sense, previous considerations on the use of information technologies (tic's) are clear, making it impossible to think about education in this new millennium in a non-technological way. Technophilia in schools must be encouraged in a safe and responsible manner. There is no doubt that ICT's can make all the difference in the teaching and learning process. Information and communication through education 4.0 allows the incorporation of these technologies into educational practices for the transformation of pedagogical practice. In addition, it favors learning and development, in addition to providing better mastery in the area of communication, it is emphasized that computer networks allow people to build and share knowledge, making them democratic beings who learn to value individual skills

Keywords: Technology. Communication. Formation. Teaching. Learning.

¹Maria do Carmo Silva, Licenciatura Plena em Pedagogia- UEPB, Especialização em Educação Infantil – UFPB, Mestranda em Ciência da Educação – CECAP-e-mail: professorakarmem1@gmail.com

1.INTRODUÇÃO

Os desafios dos professores da educação pública frente à educação 4.0 e possíveis caminhos para a melhoria da educação através das políticas públicas voltadas para a formação de professores, os desafios de uma educação democrática, necessita de uma ampla explicação, aonde se destaque os enfoques teóricos.

Percebe-se a importância do uso das tecnologias para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem e sua renovação mediante a internet que hoje é considerada um dos meios de comunicação mais importantes do mundo, unindo povos e cultura. Descrita por alguns autores como a sociedade da informação; ou sociedade em rede, alicerçada no poder da informação (Castells, 2003); sociedade do conhecimento (Hargreaves, 2003), “onde o conhecimento é um recurso flexível, fluido, sempre em expansão e em mudança” (Hargreaves, 2003, p. 33).

Desta forma são grades os desafios dos professores da educação pública frente a educação 4.0 sendo essencial na atualidade, pois deve-se estar atento aos novos conhecimentos e utilizá-los para enfrentar os desafios diários, transformando as aulas com o uso destas novas ferramentas tecnológicas e das mídias digitais, frente a formação continuada dos profissionais da educação pública.

Assim, segundo Tajra (2001), a capacitação do professor para ser completa precisa envolver além de conhecimentos básicos de informática, novas formas de gerenciamento da sala de aula com os novos recursos tecnológicos em relação aos recursos físicos e ao aluno que agora passa a ter uma atitude ativa no processo.

É importante salientar que a educação na era digital, assinalada pela dúvida e complexidade subjetiva, social e profissional, requer que os profissionais, especialmente da educação adquira novas competências, as quais procure romper com as barreiras da tecnologia. Pensando nesse contexto, procura-se nesse estudo respaldar os alunos e professores e estudiosos da área, um delineamento de cunho científico, o qual contribua para o acréscimo ao conhecimento. Percebendo a importância deste estudo, procura-se, portanto, responder a seguinte indagação: quais os desafios dos professores da educação pública frente a educação 4.0?

Em consonância com a problemática desta reflexão pretende-se conjecturar o subsequente objetivo geral: refletir sobre os desafios dos professores da educação pública frente a educação 4.0. Para os objetivos específicos: discorrer sobre o uso das Tic's na Educação; promover uma reflexão sobre a Educação 4.0: perspectivas e desafios para o ensino-aprendizagem através das TIC's.

Para o alcance das preposições, busca-se a pesquisa bibliográfica para alcance dos resultados das discussões sobre os desafios dos professores da educação pública frente a educação 4.0.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 As Tic's na Educação

com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (Tic's) na educação fez com que a tecnologia estivesse interligada ao processo de ensino – aprendizagem. A rede mundial de computadores ou internet se tornou um dos meios de comunicação mais populares do mundo. Portanto, “novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. [...] Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada” (PIERRE LÉVY, 1993, p.4).

Deste modo:

O século XXI trouxe novas demandas, dentre elas, a necessidade do desenvolvimento de competências necessárias em um mundo interconectado, dentro de uma sociedade que requer “criatividade e inovação, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe”, indo além, pois se trata de termos – ou desenvolvermos – maior “autonomia e flexibilidade”, assumindo a concepção de que o ato de aprender passa a ser permanente (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17).

Com toda rapidez e agilidade que a internet nos proporciona a comunicação, essa se tornou o meio mais utilizado e eficaz na transmissão de mensagens e conhecimento. Ensinar numa sociedade em rede e procurar criar uma cultura aprendem-te não é tarefa fácil, mas são os professores que terão a grande responsabilidade “de serem os catalisadores da sociedade do conhecimento” (HARGREAVES, 2003, p. 45).

Desta forma, é importante compreender o potencial de cada meio, mas também seus usos e apropriações sociais. Os meios de comunicações em si não são bons ou maus; o que importa é quem os usa e com que propósito. Sendo assim, o uso das tecnologias na educação estar cada vez mais presente.

Por sua vez:

[...] mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos

processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BRASIL, 2017, p. 85).

De acordo com (BRASIL, 2017) corre que, na perspectiva proposta pela, no que compete à literatura-tecnologia-leitor autor-frutidor, precisamos compreender que, nas indicações do documento, existem conceitos de letramentos digitais.

Desta forma:

As ‘chamadas tecnologias da inteligência’, construções internalizadas nos espaços da memória das pessoas e que foram criadas pelos homens para avançar no conhecimento e aprender mais, vem ressaltando a linguagem oral, a escrita e a linguagem digital (dos computadores são exemplos paradigmáticos desse tipo de tecnologia. (CAMPOS, 2006, p.35).

Perante isso, a internet e suas tecnologias oferecem livros na rede, downloads de músicas, os quais permitem baixar obras clássicas de literatura e a troca de experiências entre as pessoas. Esse intercâmbio proporciona o aprendizado e o desenvolvimento cultural, social e cognitivo além disso, conforme Kenski (2003). Há muitos benefícios em utilizar as novas tecnologias na Educação, visto que elas podem transformar a aprendizagem em um processo coletivo e integrado.

E essas formas de intercâmbio e de colaboração possibilitam o desenvolvimento de “novas habilidades de aprendizagem, atitudes e valores pessoais e sociais” (KENSKI, 2003, p. 52), além de permitir que todos os envolvidos nesse processo percebam que o uso das novas tecnologias digitais possibilita que o ser humano desenvolva as suas capacidades em processos distintos de aprendizagem.

A interação proporcionada por softwares especiais e pela internet, por exemplo, permite a articulação das redes pessoais de conhecimentos com objetos técnicos, instituições, pessoas e múltiplas realidades para a construção de espaços de inteligência pessoal e coletiva (KENSKI, 2003, p. 51).

Neste sentido a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sendo um documento norteador das diretrizes que devem ser ensinadas nas escolas e em toda educação básica, desde a educação infantil até o final do ensino médio, promove o uso das tecnologias em sala de aula (BRASIL, 2017).

Na BNCC existem competências gerais ou estão relacionadas ao uso da tecnologia, aonde a primeira, a segunda, a quarta e a quinta ressaltam as seguintes questões:

Competência 1: valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Competência 2: Exercitar a

curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. Competência 4: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual – motora, como libras, e escrita) corporal, visual, sonora e digital -, bem como conhecimentos da linguagem artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. Competência 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017)

Analisando as competências identifica-se que nas quatro salienta-se a questão “Tecnologia” ao destacar as palavras: Digital (1 e 4), Tecnológicas (2) e Tecnologias digitais de informação (5). Sendo assim, essas quatro competências de grande relevância para a questão que se coloca é como utilizar essas tecnologias tão díspares a serviço da educação.

Envolvem todas as atividades sociais que são mediadas pela produção de textos orais ou escritas, aonde Barton e Lee (2015) consideram que estas estão cada vez mais presentes na esfera online e, assim, desenvolver as competências necessárias para o efetivo uso das novas ferramentas de produção discursiva é tarefa da escola.

A tecnologia passa a evidenciar, no decurso de aquisição da leitura literária e da Educação como um todo, uma “mediação facilitadora do processo de ensinar e aprender participativa mente” (MORAN, 2000, p. 56), evidenciando mais uma das competências gerais da BNCC: “5. Cultura digital – Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética. Para: Comunicar-se, acessar e produzir informações e conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria” (PORVIR, 2018).

Quando observado para as áreas rurais identifica-se que o desafio é ainda maior, cabendo ainda identificar o acesso não somente à internet, como também às tecnologias digitais nas escolas para proporcionar esse aprendizado aos alunos e cumprir o que a BNCC se propõe, propiciando educação igualitária para todos (BRASIL, 2017).

Deste modo:

Seguindo essa perspectiva, a BNCC aponta a importância de (...) propostas de trabalho que potencializem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a[s] práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que, direta ou indiretamente, impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social e despertam seu interesse e sua identificação com as TDIC. Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação

técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes (BRASIL, 2018, p. 487).

A escola é um direito aonde todos devem ter acesso a um local que possam aprofundar suas capacidades de criar e produzirem conhecimentos. A tecnologia na Base Nacional Comum Curricular – a fim de efetivar um dos objetivos desse documento, que entende a necessidade de “[...] conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens” (BRASIL, 2017, p.17). Além disso, conforme Kenski (2003) existem muitos benefícios em utilizar as novas tecnologias na Educação, visto que elas podem transformar a aprendizagem em um processo coletivo e integrado.

Não se pode lutar contra o uso das TIC's na sala de aula e criar ainda mais barreiras para o engajamento dos estudantes e consequentemente da evolução da aprendizagem. O professor precisa não só conhecer, mas também fazer uso destas novas ferramentas de trabalho pedagógico, que é o mundo digital. Para Veen e Vrakking (2009) a solução passa pelo uso das tecnologias como parceiras do processo de construção do saber e pela formação de professores.

Assim sendo, as tecnologias aplicadas a educação surgem como uma maneira inovadora de repensar o modelo de ensino, trazendo novas abordagens aos conteúdos que serão ministrados. Para que haja o bom uso dessas tecnologias o conteúdo (conhecimento) a ser veiculado e a forma a ser utilizada (instrumentos) devem estar de acordo com a realidade apresentada e os objetivos à serem alcançados (OLIVEIRA, 2015, Apud. FERREIRA 2019).

As TIC's aproximam pessoas de diferentes origens socioeconômicas, para troca de informações e conhecimentos. Tornando-se um grande desafio da atualidade. De modo que, ensinar na era digital contribui para criar:

[...] oportunidades nunca antes vistas para tornar o ensino uma profissão apaixonante e motivadora, que faça diferença para a sociedade futura. Tais oportunidades relacionam-se a novos papeis, novos conteúdos e novos métodos de ensino e aprendizagem (VEEN; VRAKKING, 2009, p.14).

Estar em sala de aula todos os dias é um grande desafio para os professores, são muitos obstáculos que se apresentam na prática docente, exigindo dos profissionais habilidades e competências diárias. Desta forma concordamos que, (...) o desenvolvimento e sucesso da educação estão intimamente relacionados a uma política voltada para a formação docente (SILVA, 2004, P.16).

O pensamento de Freire (1992), sobre transformação é possível, pois, está fundamentado no anseio de formar uma sociedade mais justa e igualitária, a partir da formação plena dos estudantes, (...) assim, é essencial que a teoria seja adequada à prática diária do professor; além disso, a prática crítica e a valorização das emoções devem estar lado a lado (SOBRINHO, 2015, P. 05-06). (CORNISH, 2013). Esse processo, no entanto, não é fácil e é permeado por diversos desafios e limites – a educação crítica é um dos meios para ampliar as possibilidades (HERMANN, 1999).

2.2 Educação 4.0: perspectivas e desafios para o ensino-aprendizagem através das TIC's

O professor tem um papel fundamental na sociedade atual, indo além da antiga função de ensinar, aonde o aluno era um mero receptor. Atualmente, mediante uma educação 4.0 o professor precisa atualiza-se constantemente, tornando-se um importante mediador na aquisição de novos conhecimentos, acompanhando o desenvolvimento do educando para se tornarem cidadão crítico e atuante na sociedade, conhecedores dos seus direitos e capazes de lutarem por uma sociedade justa e igualitária sem tanta desigualdade social. A busca deve ser a construção de uma sociedade melhor, “mais justa e humana” (PEDRO GOERGEN, 2005, P.52)

Portanto:

A verdadeira esperança nesse panorama, não está em apontar e realizar a crítica das condições presente, mas também conseguir verificar quais possibilidades reais de mudanças. Sentido utópico não se encontra, na elaboração de uma sociedade perfeita, livre de contradições, mas sim, em mapear as brechas existentes que potencializam ações que visam mudanças. Voltasse para o futuro passa a ser visto como produto de si mesmo nos pequenos e grandes atos que criam novas formas e altera a história (SILVA HERRING, 2008, p. 2975).

A educação do século XXI se encontra inserida no contexto da quarta revolução industrial, impactando a forma de refletir, relacionar e agir do ser humano na sociedade atual. O homem, diferentemente de outros animais, não nasce com suas capacidades desenvolvidas. É ao longo de sua vida, pelas relações que estabelece com o meio social e cultural, no processo de socialização que as desenvolve. Segundo Retamiro et al (2013) a educação permite ao indivíduo o poder de despir-se de uma ignorância dominadora, para projetar-se ao mundo, mais especificamente ao ambiente que lhe cerca, a fim de se modificar por meio de uma mente renovada, as questões danosas em fatores quase inócuos.

Neste sentido:

O que caracteriza a revolução tecnológica atual não é o caráter central do conhecimento e da informação, mas, aplicação deste conhecimento e informação aparato de geração de conhecimento da informação/comunicação, em círculo de retroalimentação acumulativa a inovação e seus usos. A difusão da tecnologia amplifica infinitamente seu poder ao se apropriar de seus usuários e redefini-los. As novas tecnologias da informação não são apenas ferramentas para se aplicar, mais processo se desenvolver (...). Pela primeira vez na história, a mente humana é uma força produtiva direta não apenas um elemento do sistema de produção (CASTELL, 2003, p.7).

Para AUSUBEL,1982, desta forma, concorda-se com o autor quando se refere ao momento que se está vivendo, marcado por uma revolução tecnológica, porém os desafios é saber de qual forma todo esse arsenal de informação que não encontram barreiras de tempo e espaço poderá contribuir para democratização do conhecimento, visando aprendizagens significativas

Estes novos conhecimentos devem ser utilizados em sala de aula como ferramenta de trabalho, explorando este novo mundo de informações e evolução da comunicação. Sendo o papel do educador conectado e atualizado num mundo globalizado mediado pelas tecnologias, numa sociedade que evolui aceleradamente, onde não existem barreiras de tempo e espaços para que as pessoas se comuniquem (HARGREAVES, 2003).

O professor não pode ficar de fora deste processo contínuo de formação e atualização tecnológica. De acordo com Valente (1999, Apud. 2001, p. 41):

[...] A implantação de novas ideias depende, fundamentalmente, das ações do professor e dos alunos. Porém essas ações, para serem efetivas, devem ser acompanhadas de uma maior autonomia para tomar decisões, alterar o currículo, desenvolver propostas de trabalho em equipe e usar novas tecnologias de informação [...].

Mudar não é uma tarefa fácil, pois envolve decisão, ousadia e, principalmente coragem, não ter medo de edificar novas metodologias de ensino e fazer uso assim das TICs. Trabalhar de forma que o fio condutor da educação seja a aprendizagem do aluno, e que este possa ser o ator principal de sua edificação, em que o professor se torne seu orientador e mediador no processo do conhecimento, ensinar não implica em repassar conhecimento, mas um ato que deve ser regido pela curiosidade e vontade de aprender.

Para Souza (2015), a tecnologia modifica a educação e aliada às considerações do pensamento filosófico, procura criar um paradigma crítico, repensando os valores e as faculdades humanas. Dessa forma, a tecnologia aliada a educação e o pensamento filosófico,

procura satisfazer a humanidade, pois está ligada a valores, ética e reflexão sobre os resultados e problemas causados pela tecnologia.

Com a inserção das Tics aos métodos pedagógicos, a sala de aula se transforma em novos conhecimentos, tendo como coadjuvante as Tics e esse desafio educativo insere a figura do professor como organizador das esferas da vida social com suas intervenções. Um dos grandes desafios da educação tecnológica é a "aplicação de teorias, métodos e processos científicos as técnicas" (VARGAS, 1994, P.225).

3-CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste sentido, ficam claras as considerações anteriores sobre o uso das tecnologias da informação (tic's), sendo impossível pensar a educação neste novo milênio de forma não tecnológica. Deve-se incentivar a tecnofilia² (Ecnofilia é um neologismo formado pela aplicação do radical de origem grega -filia (amizade, proximidade) à palavra tecnologia, e designa um comportamento de adesão, geralmente acrítica, às inovações tecnológicas), nas escolas de modo seguro e responsável. Não há dúvida que as TIC's podem fazer toda a diferença no processo de ensino e aprendizagem. Informação e a comunicação por meio da educação 4.0 permitem a incorporação dessas tecnologias às práticas educacionais para a transformação da prática pedagógica.

Dentre os pontos importantes da BNCC, o desenvolvimento e aculturação com as questões de tecnologia digital estão bem claras na pesquisa. De acordo com a análise e as reflexões teóricas das condições transição educacional do século XXI, identificou-se que há uma pressão da sociedade para a inserção destes conteúdos no cotidiano escolar.

As TICs quando articuladas a uma prática formativa que leva em conta os saberes trazidos pelo aluno, associando aos conhecimentos escolares se tornam essenciais para a construção dos saberes. Além disso, favorece aprendizagens e desenvolvimentos, além de proporcionar melhor domínio na área da comunicação, ressalta-se que as redes de computadores permitem as pessoas construir e partilharem conhecimentos, tornando-os seres democráticos que aprendem a valorizar a competências individuais.

² Ecnofilia é um neologismo formado pela aplicação do radical de origem grega -filia (amizade, proximidade) à palavra tecnologia, e designa um comportamento de adesão, geralmente acrítica, às inovações tecnológicas. Disponível na internet Porto Editora, 2003-2020. [consult. 2020-02-13 00:14:14]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/tecnofilia>

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. (1982). *A aprendizagem significativa*: São Paulo: Moraes.
- BRASIL, **ministério da educação Base Nacional Comum Curricular**, Brasília DF: MEC, 2016.
- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: **Educação é a base. Terceira versão. Ministério da Educação**: Brasil, 2017.
- Cartilha de Segurança para Internet, **versão 4.0 / CERT.br – São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil**, 2012. Disponível em <https://cartilha.cert.br/> Acesso em 28/11 2019.
- CASTTEL, Manuel (2003). **A Galáxia da Internet: Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- DEMO, P. **Educação Hoje: Novas tecnologias, pressões e oportunidades**. São Paulo: Atlas, 2009.
- FERREIRA, M. A., de Andrade, P. J., & Fernandes, M. C. (2019). **Tecnologias educativas como estratégia de construção do conhecimento com base no método construtivista**. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar*, 2(2.0). Acesso em 18/04/2020.
- KENSKI, V. M. **Aprendizagem mediada pela tecnologia**. *Revista Diálogo Educacional, Curitiba*, v. 4, n. 10, p. 47-56, set. / dez. 2003.
- LÉVY, P. *As Tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: 34, 1993.
- GOEREN, Pedro. **Educação e valores do mundo contemporâneo**. IN: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, nº 92, p. 983-1011, Especial – out. 2005.
- [21/1 5:16 p. m.] Gabriel Melo: I **Simpósio de Educação 4.0**: PAULO, Gabriel Batista de Melo, Natal, 2020.
- HARGREAVES, Andy. (2003). **O ensino na Sociedade do Conhecimento**: a educação na era da insegurança. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: porto Editora.
- MATTOS, Renata Bahia de. **Resenha Pedagogia da Libertação** em Paulo Freire. 2019.
- MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

NANTES, E. A. S. et al. **Ferramentas Digit@is e Educação Básica**: lacunas entre a teoria e a prática docente. Rev. Ensino Educ. Ciênc. Hum., v. 17, n. 1, p. 53-65, 2016.

PORVIR. **Entenda as 10 competências gerais que orientam a Base Nacional Comum.** Disponível em: <http://porvir.org/entenda-10-competencias-gerais-orientam-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 17/04/2020.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação**. 6. ed. São Paulo: Érica, 2001.

RETAMIRO, W; ARAUJO, E.A.S; VIEIRA, E.T. **A Educação como Ferramenta para o Desenvolvimento.** Meridiano – Revista de Geografia, número 2, 2013.

SILVA, Maria do Carmo da. **A Formação Profissional dos Professores de Jacaraú**, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande PB, 2004.

SOBRINHO, Ivan Pereira da Silva. Filosofia da Educação: uma abordagem sobre fundamentos da Educação Progressista no Brasil. Estação Científica Juiz de Fora, nº 13, janeiro – junho / 2015 (p.01- 14)

STRUMIELLO, Luis Daniel Pittini. **A TECNOLOGIA E O DIGITAL NAS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC: AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO.** *Textos completos do 5º Seminário integrado de monografias, dissertações e teses (SIMDT) e 1ª Semana de Letras*, 131.

<https://conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/43981/filosofia-e-o-uso-das-tecnologias-aliadas-a-educacao>-acesso em 23/01/2020.

VALENTE, J. A. Aprendendo para a Vida: **o uso da informática na educação especial**. In: FREIRE, Fernanda Maria Pereira; VALENTE, José Armando. (Orgs.). Aprendendo para a vida: **os computadores na sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2001.

VARGAS, Milton (Org.) História da Técnica e da tecnologia no Brasil. São Paulo, Ed. Unesp: Centro Estadual de Educação Tecnologia Paula Souza, 1994.

AVALIAÇÃO E PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL – DESENVOLVIMENTO E INOVAÇÃO NA PRÉ-ESCOLA

Maria Madalena de Oliveira Formiga¹

RESUMO

Essa revisão se propôs analisar os principais desafios na avaliação e no processo de aprendizagem na Educação Infantil, na fase da pré-escola. Para embasamento metodológico desse artigo prezou-se pela pesquisa bibliográfica. Uma das etapas mais importantes na formação da criança é a vida escolar. Dessa forma, torna-se necessário encontrar outras maneiras de avaliar os alunos da Educação Infantil. Evidências mostram que as práticas avaliativas que envolvem atividades lúdicas se destacam e aprimoram os métodos de ensino com um olhar mais interessante para a criança. Esses métodos vêm sendo empregados no CIEI Heitel Santiago (Santa Rita/PB) e os resultados mostram um aprimoramento do processo ensino aprendido das crianças. Conclui-se que entre as práticas avaliativas as que envolvem atividades lúdicas se destacam as que aprimoram os métodos de ensino com um olhar mais interessante para a criança que brinca e aprende ao mesmo tempo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; Pré-escola; Avaliação; Métodos; Aprendizagem Infantil.

ABSTRACT

This review aimed to analyze the main challenges in the assessment and learning process in Early Childhood Education, in the pre-school phase. For the methodological basis of this article, bibliographic research was valued. One of the most important stages in the child's education is school life. Thus, it is necessary to find other ways to evaluate the students of Early Childhood Education. Evidence shows that evaluative practices that involve play activities stand out and improve teaching methods with a more interesting look for the child. These methods have been used at CIEI Heitel Santiago (Santa Rita/PB) and the results show an improvement in the teaching-learning process of children. It is concluded that among the evaluative practices those that involve ludic activities stand out those that improve the teaching methods with a more interesting look for the child who plays and learns at the same time.

KEYWORDS: Early childhood education; Preschool; Evaluation; Methods; Child learning.

1. INTRODUÇÃO

As instituições de Educação Infantil e as escolas que acolhem essa modalidade precisam tornar seus espaços ambientes de socialização e construção de saber para as crianças pequenas. Para Horn (2007), a organização dessas instituições “traduz as concepções de

¹Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Instituto de Educação e Tecnologias – CECAP- Salvador - Bahia - Brasil. Especialista em Psicopedagogia pelo Instituto de Ensino Superior da Paraíba- IESPA. Pedagoga. Gestora do CIEI Heitel Santiago, Santa Rita, Paraíba.

criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário”.

As escolas que atendem a Educação Infantil precisam receber atenção especial dos governantes, dos gestores, professores, pais, funcionários da escola, enfim de todos aqueles que estão de alguma forma contribuindo para o processo educacional. Os professores, sobretudo, devem colaborar no processo de ensino por meio da escuta sensível, da organização do espaço escolar e, principalmente, é preciso que eles tenham consciência da sua importância enquanto educador infantil (MATOS, 2015).

Recentemente o tema da avaliação da/na Educação Infantil tem ganhado o interesse dentro e fora das esferas governamentais brasileiras e internacionais. Essas iniciativas visam colocar o tema em discussão com seminários, colóquios, reuniões, divulgação de documentos e posicionamentos, no que se diz respeito ao entendimento de como avaliar com relação a procedimentos e métodos, bem como o que avaliar na Educação Infantil (VIEIRA et al., 2014).

O papel do professor no processo de avaliação, em especial na pré-escola, têm sido alvo de um amplo debate, sendo pesquisado e estudado com o intuito de buscar respostas aos problemas que permeiam a ação do docente nas práticas avaliativas, tais como: Quais os modos e as práticas mais efetivas para avaliação no cotidiano escolar? Quais são os elementos e as bases pedagógicas presentes no discurso dos professores relacionados ao tema? Como está delimitada a teoria e a prática avaliativa?

Dessa forma, essa revisão se propôs analisar os principais desafios na avaliação e do processo de aprendizagem na educação infantil propondo métodos e destacando mecanismos para efetivação do conhecimento na pré-escola.

Quanto aos objetivos específicos: assinalar o papel do professor no processo de avaliação da Educação Infantil; demonstrar como fazer a avaliação na educação infantil seguindo as diretrizes da BNC; exemplificar avaliação do professor por meio de atividades lúdicas; apresentar a musicalização como forma de avaliação; demonstrar os métodos de avaliação na CIEI Heitel Santiago, Santa Rita, Paraíba.

Foi realizado um levantamento da literatura via base de dados, como Periódicos CAPES, Google acadêmico, repertório de teses e dissertações de universidades brasileiras e páginas online que tratam do tema. Foram levantados alguns trabalhos produzidos sobre a temática compreendendo os últimos vinte anos, obedecendo aos seguintes descritores: educação infantil, pré-escola, avaliação, aprendizagem infantil.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O papel do professor no processo de avaliação da educação infantil

Segundo Santos (2000), educar não se limita a repassar informações, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade. Educar é preparar para a vida. O professor que atua na pré-escola tem um papel importantíssimo no desenvolvimento cognitivo da criança, pois é ele quem possibilita a interação entre os alunos sempre buscando atividades em que todos possam trabalhar na coletividade (SILVA; OLIVEIRA, 2016).

O desempenho das crianças na escola depende não só de suas capacidades intelectuais, mas também de suas motivações e interpretações das situações de aprendizado. Comportamentos de aprendizado tais como a persistência nas tarefas e o estabelecimento de níveis moderados de aspirações podem facilitar a aprendizagem (MUSSEM, 2001).

Referencial curricular nacional para a educação infantil aponta que a avaliação terá a função de mapear e acompanhar o pensamento da criança sobre noções dos conteúdos lecionados, isto é, o que eles sabem e como pensam para reorientar o planejamento da ação educativa. Deve-se evitar a aplicação de instrumentos tradicionais ou convencionais, como notas e símbolos, como propósito classificatório, juízos conclusivos (BRASIL, 1998, p.238). Nas Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil, a avaliação é citada como parte das propostas pedagógicas, onde devem ser explicitadas as concepções, as diretrizes referentes à metodologia do trabalho pedagógico, “[...] prevendo a avaliação como parte do trabalho pedagógico, que envolve toda a comunidade escolar” (BRASIL, 2006, p.18).

Nessa perspectiva, dentre as etapas que integram os processos ensino-aprendizagem na pré-escola, a avaliação da formação deverá contribuir para a aquisição de conhecimentos após a aplicação das atividades pedagógicas sem caráter discriminatório ou burocrático.

A avaliação, portanto, envolve um conjunto de procedimentos inerentes ao fazer pedagógico. Os princípios que embasam a avaliação norteiam o planejamento, as propostas pedagógicas e a relação entre todos os elementos da ação educativa, que se refletem de forma vigorosa em todo trabalho da escola (HOFFMANN, 2012). Para isso, é papel do professor proceder o acompanhamento do progresso intelectual e social tendo como base o diagnóstico das capacidades adquiridas ao longo do período letivo observando vários fatores do desenvolvimento infantil, que englobam aspectos pedagógicos, cognitivos e afetivos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, na seção II, artigo 31, item 1, determina que a avaliação deve ocorrer “mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental” (LDB, 2017, p. 22).

Além disso, esse processo tem como referência os objetivos estabelecidos no projeto pedagógico da instituição e não deve assumir finalidades seletivas e classificatórias. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB número 05/2009) explicitam que as creches e pré-escolas devem planejar formas de avaliação que contemplem o acompanhamento do trabalho pedagógico e a avaliação do desenvolvimento da criança por parte do professor (BRASIL, 2009).

O professor além de participar do dia a dia da criança acompanha seu desenvolvimento de perto, tomando nota como cada criança se comporta com os colegas, sua relação direta com a criança, bem como durante as atividades. Com base nisso, é possível identificar se a criança tem dificuldade e em qual área isso ocorre.

É o olhar diferenciado do professor sobre o desenvolvimento da criança que permite fazer o processo de avaliação na educação infantil, baseadas na organização das atividades, os materiais oferecidos, as formas de execução e os agrupamentos das crianças. Ele pode prever quais ações podem contribuir para o alcance de objetivos e para a facilitação do aprendizado. Essa avaliação deve contemplar os momentos em que a criança exercita o aprendizado, interpreta as ações dos adultos e tem a chance de expressar os sentidos que definiu a partir de suas relações (AIX, 2019).

Tomando em consideração as etapas da aprendizagem e avaliação como um processo contínuo, é essencial o observar as crianças com atenção e anotar os dados relativos periodicamente. Dentre alguns dos aspectos que devem ser observados pode-se citar as características da criança; sua participação nas atividades; seu grau de autonomia; suas habilidades e dificuldades; seu comportamento nas atividades; como se relaciona com colegas e professores; como reage a conquistas e fracassos; como lida com conflitos e adversidades; quais são seus avanços.

Outras situações do cotidiano, consideradas pertinentes pelos professores, podem ser anotadas e utilizadas no processo de avaliação na educação infantil. Assim, o profissional vai conhecer melhor os alunos e, a partir disso, pode definir estratégias para que eles se interessem mais pelas aulas (AIX, 2019).

De forma geral as etapas de avaliação docente na educação de crianças podem envolver diferentes etapas iniciando com a observação e registro dos principais apontamentos.

Alguns itens específicos devem ser observados com mais atenção e registrados ao longo do tempo, como por exemplo, características do aluno, participação, habilidades e dificuldades, comportamento, relação interpessoal, conquistas e fracassos, conflitos e avanços (CHUEIRI, 2008; CARVALHO; ROSA, 2013).

Além disso, elaborar relatórios e dossiês e conversar com os pais, como também criar métodos auto avaliativos são instrumentos importantes nesse processo. Dentre os tipos de autoavaliação na educação infantil, destacam-se as rodas de conversa, desenhos, ou mesmo aquelas que o professor achar mais adequadas à realidade que está inserido (PORTABILIS, 2018).

Nesse sentido, as observações e registros devem ser contextualizados, tomando as crianças concretas, em suas histórias de vida, seus ambientes sociais e culturais de um processo dinâmico e complexo de desenvolvimento e social. Variados devem ser os registros, tais como a escrita, a gravação de falas, diálogos, fotografias, vídeos, os trabalhos desenvolvidos.

Os professores anotam, por exemplo, o que observam, as impressões e ideias que têm sobre acontecimentos; descrevem o envolvimento das crianças nas atividades, as iniciativas, as interações entre elas, usando esses registros para refletir e tirar conclusões, o que leva ao aperfeiçoamento da prática pedagógica (BRASIL, 2012).

2.2 Como fazer a avaliação na educação infantil seguindo as diretrizes da BNCC

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 trouxe algumas mudanças para a Educação Infantil que devem impactar, também, a maneira como as crianças são avaliadas. Entre as diretrizes estão a definição de seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Além do mais, traz também uma nova organização do currículo que coloca a criança como protagonista do processo educativo (BRASIL, 2017).

Com a BNCC, professores e coordenadores terão mais clareza do papel da Educação Infantil de acordo com cinco campos de experiência, que trazem objetivos de aprendizagem e habilidades que as crianças devem desenvolver dos 0 aos 5 anos. Com base nessas diretrizes, a avaliação deve contemplar a evolução individual dos pequenos ao longo do tempo para identificar se os direitos estão sendo garantidos (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, é essencial que tanto o docente quanto o coordenador atuem como observadores do cotidiano, para planejar intervenções que levem em conta as orientações

nacionais e as necessidades de cada escola. Uma das maneiras de fazer isso é com uma leitura periódica dos registros e a produção de um documento síntese com os pontos mais importantes, que devem ser levados para os encontros formativos.

Juntamente com a BNCC, os trabalhos de alguns autores devem ser levados em consideração para o embasamento dos processos avaliativos durante a pré-escola. Dentre eles destacam-se os pontos levantados por Hoffmann (1996, p.19). São eles:

a) uma proposta pedagógica que vise levar em conta a diversidade de interesse e possibilidades de exploração do mundo pela criança, respeitando sua própria identidade sociocultural e proporcionando-lhe um ambiente interativo, rico em materiais e situações experienciadas;

b) um professor curioso e investigador do mundo da criança, agindo como mediador de suas conquistas, no sentido de apoiá-la, acompanhá-la e favorecer-lhe novos desafios;

c) um processo avaliativo permanente de observação, registro e reflexão acerca do pensamento das crianças, de suas diferenças culturais e de desenvolvimento, embasador do repensar do educador sobre o fazer pedagógico.

Além disso, a pré-escola tem buscado novas formas de pensar a avaliação na educação infantil e, nesse sentido, a Documentação Pedagógica pode ser uma possibilidade de dar ênfase as aprendizagens das crianças e adultos nos CIEIs. Isso pode ser um ponto a ser explorado para inferir a evolução no aprendizado e uma forma importante na identificação de deficiências e possíveis pontos de intervenção (MARQUES; ALMEIDA, 2011; HORN; FABRIS, 2018).

De acordo com a BNCC, “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2017). Assim, é proposta a substituição das práticas e referências desenvolvidas no ensino fundamental e se propõe uma adequação das atividades que sejam apropriadas para a educação infantil.

Além disso, é fundamental que o coordenador reserve alguns momentos da semana para estudar e promover discussões com a equipe sobre as diretrizes da BNCC. Isso fará com que os docentes tenham mais clareza na hora de fazer a avaliação da turma e consigam identificar se os direitos de aprendizagem estão sendo garantidos (BRASIL, 2017).

2.3 Avaliação do professor por meio de atividades lúdicas

O brincar e a introdução de jogos na pré-escola é o principal meio de aprendizagem da criança e é por meio dessas atividades que gradualmente se desenvolvem a linguagem, o raciocínio e a percepção do mundo. As técnicas lúdicas e os jogos fazem com que as crianças desenvolvam a aprendizagem com prazer e alegria, sendo primordial brincadeiras e jogos no processo pedagógico. Essas práticas podem também ser encaradas como desafios e diversão que enriquecem as atividades pedagógicas do professor, permitindo ao aluno um maior contato com seus colegas, aguçando a curiosidade, além de proporcionar fantasias e novas experiências (OLIVEIRA; SILVA, 2016; SANTOS, 2016).

Segundo Friedmann “o educador precisa ser criativo e flexível para propor diferentes atividades, à medida que vai conhecendo melhor as crianças” (FRIEDMANN, 2012, p.24). Nessa perspectiva é possível fomentar um espaço para troca de ideias, fantasias e emoções, além de estimular as propriedades intelectuais e o raciocínio lógico dos alunos. Portanto:

Para Huizinga (2012), o brincar, esteve presente na educação dos mais diferentes grupos humanos da história, sendo uma atividade vital, pois é mediante o brincar que cada criança se interessa pelo desconhecido, se encanta com o imprevisto e se entusiasma com a liberdade. O brincar, para ele, envolve uma série de atividades físicas, mentais, sociais, comunicativas e emocionais, que são fundamentais para o desenvolvimento humano (HUIZINGA, 2012). Nesse sentido, incluir atividades lúdicas para incentivar a criança a aprender brincando constitui uma das principais abordagens no processo de desenvolvimento cognitivo e intelectual, que aguça e estimula os sentidos sem ser monótono e tradicionalista. Além disso, essa técnica pode ser um dos pilares no conjunto de métodos que compõem a avaliação no período da pré-escola.

Entretanto, Hoffmann (2012) salienta que ao propor atividades lúdicas ou jogos, o educador precisa perceber a necessidade e a adequação para os alunos de forma individual, devido algumas atividades serem mais desafiadores para uns do que outros. Além disso, é importante não propor desafios que estejam além das possibilidades dos alunos para não causar inseguranças ou frustrações (HOFFMANN, 2012).

Existem grandes dificuldades em inserir atividades lúdicas no processo educativo, aonde educadores pensam que o "brincar" está voltado apenas para brinquedos e jogos de distração para depois da realização das atividades propostas em aula (QUEIROZ et al., 2018).

O professor nesse contexto pode ser chamado de iniciador ou mediador de conhecimento, mas o seu papel mais importante é diagnosticar, observar e avaliar o que a criança aprende no desenvolvimento das atividades. É por meio do brincar que as crianças

têm a oportunidade de errar, sem ameaças ou consequências. Por isso, lúdico é essencial para estimular e motivar (SANTOS, 2002).

As instituições de ensino infantil que utilizam o brincar como método matemático desenvolve e estende com mais qualidade a compreensão dos conteúdos pelos educandos. Nesse contexto, é essencial reservar um tempo para explorar às necessidades explícitas no lúdico, assim podendo ampliar a aprendizagem por meio do brincar dirigido (KISHIMOTO, 1996).

Huizinga se aprofundou de forma mais extensa essa temática, estudando o jogo e suas aplicações em diferentes culturas e línguas com a língua grega, chinês, japonês, línguas hebraicas, latim, inglês, alemão, holandês, entre outras. Para ele essa prática se constitui de uma atividade de ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, seguindo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentido de tensão, de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (HUIZINGA, 1990).

Nesse contexto, é possível interpretar essa prática como mecanismo para auxiliar no entendimento de assuntos mais complexos, na assimilação de crenças, costumes, regras e limites, bem como dos hábitos inseridos no meio em que se vive. Ainda, pode ser essencial na modificação de alguns comportamentos inapropriados, no estímulo da criatividade e da sua inserção na sociedade.

Reame (2012) afirma que esses jogos promovem o desenvolvimento de atitudes e normas para o trabalho em grupo, pelo exercício da tolerância, do respeito mútuo, da colaboração e cooperação entre pares na medida em que há troca de ideias e negociação de intenções.

Além disso, compreender o jogo na perspectiva do trabalho em grupo permite a identificação de uma instância de construção coletiva do conhecimento. Assim, durante a promoção de um ambiente instigante as crianças, o educador eleva a prática educativa para além de uma simples atividade de folha, proporcionando o aumento da fixação dos conteúdos e efetivação do conhecimento.

A atividade orientadora com o uso de atividades lúdicas tem que ser clara, sendo preciso que o docente seja sucinto em sua explicação das regras da atividade planejada. Também é importante exemplificar a comunicação verbal e ao desenvolver o brincar, é possível observar o quão diverso é o comportamento dos indivíduos, pois suas atitudes são reflexo de sua vivência, que influenciam o desenvolvimento pedagógico em sala de aula (QUEIROZ et al., 2018).

2.4 Musicalização como forma de avaliação

Tanto Ciências quanto Matemática são exemplos de disciplinas básicas, mas que podem ser consideradas difíceis, em especial para crianças, devido o conjunto de informações e/ou regras envolvidas no processo de mediação dos seus conteúdos. A musicalização pode ser utilizada na educação infantil e facilitar a aprendizagem, a fixação dos conteúdos que são trabalhados e submetidos à avaliação nessas e outras disciplinas no cotidiano escolar (CORRÊA; ALVARENGA, 2017).

A música na Educação Infantil vai além de cantar para que as crianças se distraiam em um período do dia. Quem está em contato com uma criança sabe que a música é um importante meio para que estas possam trabalhar sua expressão corporal, já que provoca estímulos, os quais permitem que as crianças se expressem através de gestos. A coordenação motora também pode ser explorada através da música, tanto através da motricidade fina como da ampla, pelo simples tocar ou manusear um instrumento, ou pela dança (SANTOS, 2017).

Para Chiarelli (2005), a música é importante para o desenvolvimento da inteligência e a interação social da criança e a harmonia pessoal, facilitando a integração e a inclusão. Além disso, é essencial na educação, tanto como atividade e como instrumento de uso na interdisciplinaridade na educação infantil, dando inclusive sugestões de atividades para isso. Assim, constituir a integração do ensino por meio da música para auxiliar no processo de avaliação pode ser uma ferramenta útil no cotidiano envolvendo a parte prática da interação aluno-professor bem como aluno-aluno, que se reflete diretamente com o aprimoramento intelectual e intuitivo dessa fase escolar.

Assim, pensar as funções do ensino de música na educação infantil, nos leva ao cotidiano escolar e as práticas dos professores e seus alunos, de como a música aparece e suas particularidades, possibilidades e linguagens

Já Weigel (1988) assegura que o trabalho com a música pode proporcionar integração social, já que as atividades geralmente são coletivas e o trabalho em grupo produz compreensão, cooperação e participação. O resultado da utilização desse recurso permite o desenvolvimento social/afetivo, o desenvolvendo da sua identidade, descobrindo e passando pelo auto aceitação com fortalecimento da autoestima.

O desempenho das crianças na escola depende não só de suas capacidades intelectuais, mas também de suas motivações e interpretações das situações de aprendizado. Comportamentos de aprendizado tais com a persistência nas tarefas e o estabelecimento de níveis moderados de aspirações podem facilitar a aprendizagem (MUSSEM, 2001). Dessa

forma, o estímulo musical pode ser utilizado na perspectiva de estimular as crianças ao aprendizado e poder auxiliar nos processos pedagógicos de avaliação no ensino infantil.

3. MÉTODOS DE AVALIAÇÃO NA CIEI HEITEL SANTIAGO, SANTA RITA, PARAÍBA

Diante dessas considerações, tem sido realizado no Centro Integrado de Educação Infantil Heitel Santiago (Santa Rita – PB) metodologias propositivas de avaliação das crianças levando em consideração os dados mais recentes relacionados ao tema contidos na literatura. Nessa instituição a avaliação da aprendizagem consiste na observação e registro por meio de portfólios ou dossiês, fichas de avaliação e relatórios.

As informações para construção das ferramentas avaliativas são coletadas por meio de registros e também por uma escuta aberta, ou seja, sobre aquilo que as crianças nos contam sobre o seu próprio desenvolvimento. A escuta é um instrumento capaz de criar uma imagem ampliada das infâncias, promovendo o encontro cotidiano com experiências compartilhadas, possibilitando que as professoras se conectem com a singularidade de cada criança. Sabe-se que essa avaliação não visa classificar as crianças entre as que sabem e as que não sabem, nem pretende traçar perfis de comportamento. Neste sentido, as educadoras têm como foco o desenvolvimento das crianças nas situações de vivências diárias.

Diariamente são utilizados o diário de classe que é um instrumento de acompanhamento e registro das atividades diárias da professora, frequência das crianças regularmente matriculadas e o relatório individual. Seus registros são claros e precisos, uma vez que é a comprovação de que as atividades e as avaliações são efetivamente concretizadas. Na presente instituição essa ferramenta constituir-se em um conjunto de dados dos alunos, que correspondem aos seus avanços, mudanças conceituais, novas formas de pensar e de fazer alusão ao seu progresso.

Outra ferramenta é o caderno de registro que se destina para anotações acerca do processo de desenvolvimento e avaliação da criança, levando em conta seus avanços e dificuldades e também para o planejamento mensal e diário. Semestralmente é enviado a Coordenação de Educação Infantil da Secretaria de Educação da cidade citada um relatório contendo relatos e registros do trabalho desenvolvido com as crianças com tutoria dos professores e cuidadores. Os dados contidos nesse documento são: observação professor de

forma individualizada para cada aluno, registros das aulas e atividades realizadas durante todo o ano e a participação dos pais na avaliação dos filhos.

A partir daí são realizados os portfólios ou dossiês de aprendizagem, que têm sido aplicados de forma individual e tem demonstrado um aumento da produtividade do aluno diante do processo de formação e aquisição, treino e o desenvolvimento de suas habilidades. A partir dele é realizado uma compreensão do processo de aprendizagem, a partir do registro longitudinal, detectando dificuldades para poder ser possível a aplicação de intervenções em tempo hábil e ajudar o aluno a melhorar. Ao final do ano letivo são realizadas reuniões com os pais e responsáveis pelas práticas pedagógicas da instituição para apresentar o processo desenvolvimento obtido durante o período letivo e as intervenções que precisarão ser aplicadas nos anos seguintes para consolidação do ensino efetivo e de qualidade.

Na busca de ampliar as metodologias de avaliação na pré-escola de forma individualizada e de forma mais efetiva está sendo estudado a implementação do teste ASQ-3 (do inglês *Ages e Stages Questionnaires*) no CIEI Heitel Santiago. Este compreende uma metodologia criada nos Estados Unidos, já utilizada por diversos países, como Estados Unidos, França, Espanha, Dinamarca, Noruega, Quênia, Zâmbia, China e Coreia, e inclui um teste psicopedagógico, que avalia crianças na faixa etária de 4 meses a 5 anos de idade em cinco áreas de desenvolvimento: coordenação motora fina, coordenação motora ampla, comunicação, resolução de problemas e habilidades pessoal e social. Trata-se de um teste composto por seis perguntas para cada tópico com o intuito de detectar, o mais rápido possível, a normalidade do desenvolvimento global das crianças bem como atrasos no desenvolvimento infantil (FILGUEIRAS, 2011).

Filgueiras propõe que de acordo com o Conselho Federal de Psicologia, não há nenhuma medida psicológica no contexto brasileiro “capaz de mensurar o desenvolvimento de crianças ao longo de toda a idade pré-escolar e que possa ser feita em larga escala como indicador de políticas públicas” (FILGUEIRAS, 2011, p. 13), o que reforçaria a importância da adoção de um instrumento de avaliação externa pela Secretaria Municipal de Educação do município de Santa Rita e a sua implementação em todo o estado da Paraíba. No entanto, vale considerar que a implementação desse método está em fase de análise para posterior proposição aos serviços reguladores da educação do município. Além disso, é necessário um estudo profundo para propor uma versão ajustada da versão original, buscando sua validação para as características socioculturais da população atendida.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação na educação infantil é um desafio que cerca o cotidiano do educador. Ao longo de todo o projeto pedagógico anual faz-se relevante que o professor retome as questões elencadas, realizando avaliações diárias, num processo reflexivo e contínuo.

Cabe ao professor avaliar o desenvolvimento da criança nas mais variadas experiências, tanto com apoio e de forma autônoma, assim como realizar reflexão acerca do desenvolvimento do psiquismo para averiguar o real aprendizado da mesma. A resposta a esta questão só ocorre ao final de todo o projeto, podendo ser apresentada em reuniões escolares com os outros professores, pedagogos, psicólogos e pais.

Conclui-se que entre as práticas avaliativas as que envolvem atividades lúdicas se destacam as que aprimoram os métodos de ensino com um olhar mais interessante para a criança que brinca e aprende ao mesmo tempo. Esses métodos têm sido empregados no CIEI Heitel Santiago (Santa Rita/PB) e os resultados mostram um aprimoramento das técnicas avaliativas e da aprendizagem das crianças.

5 REFERÊNCIAS

- AIX EDUCAÇÃO INFANTIL (2019). Disponível em: <https://educacaoinfantil.aix.com.br/processo-de-avaliacao-na-educacao-infantil-entenda-mais/>. Acesso em 01 de fevereiro de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: SEF, 1998. 3 v.
- _____, Ministério da Educação. Política nacional de educação infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: SEB, 2006.
- _____, Lei no. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.
- _____, Parâmetros nacionais para a educação infantil. v. 1., 2006.
- _____, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009.
- _____, Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação e parceria com Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, 2017.

- CARVALHO, A.C.R. Papel do professor frente a aprendizagem: Processo avaliativo no ensino-aprendizagem. II Jornada de Didática e I Seminário de Pesquisa do CEMAD. Eixo Temático: Didática e Práticas de Ensino na Educação Básica, 2013.
- CHIARELLI, L.K.M. A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser, Revista Recre@rte Nº3 Junho 2005: Instituto Catarinense de Pós-Graduação.
- CHUEIRI, M. S. Concepções sobre a Avaliação Escolar. Estudos em Avaliação Educacional. v. 19:49-64, 2008.
- CORREA, R.K. A importância da musicalização na educação infantil: um estudo de revisão, 2017.
- FILGUEIRAS, A. Adaptação transcultural e avaliação psicométrica do Ages and Stages Questionnaires (ASQ) em creches públicas da cidade do Rio de Janeiro. Psicologia, PUC-Rio. Rio de Janeiro: PUC-Rio; 2011.
- FRIEDMANN, A. O brincar na Educação Infantil: Observação, adequação e inclusão. 1ª ed. São Paulo: Editora Moderna, 2012.
- HOFFMANN, J. Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- _____, J. Avaliação e Educação Infantil: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 18ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.
- HORN, C.I.; FABRIS, E.T.H. Documentação pedagógica na educação infantil: tecnologia de governo da infância contemporânea. ETD - Educação Temática Digital, 20(2), 539-554, 2018.
- HUIZINGA, Johan. Homo ludens. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- _____, J. O jogo como elemento da cultura. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- LDB - LEI DE DIRETRIZES E BASES. Edição atualizada até março de 2017. Senado Federal biênio 2017-2018. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em 01 de fevereiro de 2020.
- JUNIOR S.L.S., BLANCO, M. B., NETO, J. C. Uma revisão sistemática sobre o ensino da matemática na educação infantil. Revista de Educação, Ciências e Matemática, v. 7, n. 3, 2017.
- KISHIMOTO, T.M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. Cortez Editora, 1996.
- LIBÂNEO, J.C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

- MARQUES, A.C.T.L.; ALMEIDA, M.S. A documentação pedagógica na Educação Infantil: traçando caminhos, construindo possibilidades. *R. Educ. Públ.*, v. 20:(44) 413-428, 2011.
- MATOS, J.M. A organização do espaço da educação infantil: a perspectiva das crianças. XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente. PUC Paraná. 2015
- MUSSEN, P.H. O desenvolvimento psicológico da criança, 5ª edição. Rio de Janeiro, 2001.
- OLIVEIRA, J.A., SILVA, M.B. A ludicidade como dispositivo pedagógico: um processo de aprendizagem. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade.*, v. 3(6): 70-89, 2016.
- PORTABILIS. Maneiras de avaliação na educação infantil. Disponível em: <https://blog.portabilis.com.br/avaliacao-de-alunos-da-educacao-infantil/>. Acesso em 01 de fevereiro de 2020.
- QUEIROZ, G.M., GONÇALVES, R.M.C., ARAUJO, D.C. O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A Importância do Brincar na Educação Infantil. *Rev. Conexão Eletrônica*, v. 15, n. 1, 2018.
- REAME, E. Matemática no dia a dia da Educação Infantil-rodas, cantos, brincadeiras e histórias. São Paulo: Livraria Saraiva, 2012.
- SANTOS, P.M. Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico/ Santa Marli Pires dos Santos (organizadora). - Petrópolis, RJ: Voze KISHIMOTO, Tizuko Mochila. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2000.
- SANTOS, P.M. O lúdico na formação do educador. 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2002.
- _____, L.G. A importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo da criança na educação infantil pré-escolar sob a percepção de professores. *Projeção e Docência*, v. 7(2): 23-34, 2016.
- SILVA, M.R., OLIVEIRA, M.A. Revisão da literatura acerca do uso do lúdico na educação Infantil. *Revista Saberes Docente*. v. 2, n. 2, 2016.
- TANCREDI, R.M.S.P. Que matemática é preciso saber para ensinar na educação infantil? *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, no. 1, p. 284-298, mai. 2012.
- VIEIRA, L.F. Apontamentos sobre o documento “educação infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação. *Nuances: estudos sobre educação*. UNESP, 2014.
- WEIGEL, A.M.G. Brincando de música. Porto Alegre RS, Kuarup, 1988.

TECNOLOGIA ASSISTIVA SOBRE A SÍNDROME DE DAWN: REFLEXÕES A CERCA DOS DIREITOS

Renata Oliveira Pessoa da Silva¹

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi analisar a contribuição da Tecnologia Assistiva (TA) na inclusão de crianças com síndrome de dawn. A pesquisa realizada é tanto de cunho bibliográfico quanto qualitativo. As tecnologias assistivas representam os recursos que visam à expansão de possibilidades dos portadores de necessidades especiais. A Tecnologia Assistiva (TA) vem através no contexto educativo e no processo inclusivo como uma metodologia significativa. Nesse sentido, a TA deve proporcionar às pessoas meios que os levem a realizarem tarefas do cotidiano e muito mais, para que sejam independentes, ativas socialmente e felizes com seu modo de vida. Como dito anteriormente, as crianças com síndrome de Down possuem um “retardo” em seu aprendizado, por isso acredita-se necessário incorporar ao seu desenvolvimento recursos/serviços/métodos da TA. Sendo assim, é importante destacar que, para que a TA seja cumprida, faz-se necessário o empenho de todos, que os cidadãos cobrem do governo, que o governo cumpra seu papel, que as leis sejam seguidas, que os professores utilizem de maneira eficaz os recursos disponíveis para seus alunos com deficiência e, além disso, busquem de toda forma, incansavelmente, mais e mais recursos para os mesmos.

Palavras-chave: Síndrome. Tecnologia. Assistiva. Direitos. deficientes.

ABSTRACT

The objective of this work was to analyze the contribution of Assistive Technology (TA) in the inclusion of children with dawn syndrome. The research carried out is both bibliographic and qualitative. Assistive technologies represent the resources that aim to expand the possibilities of people with special needs. Assistive Technology (AT) comes through in the educational context and in the inclusive process as a meaningful methodology. In this sense, AT must provide people with the means to lead them to perform daily tasks and much more, so that they are independent, socially active and happy with their way of life. As previously stated, children with Down syndrome have a “delay” in their learning, so it is believed to be necessary to incorporate AT resources / services / methods into their development. Therefore, it is important to highlight that, in order for the TA to be fulfilled, it is necessary for everyone to commit, that the citizens cover the government, that the government fulfills its role, that the laws are followed, that teachers use them the resources available to their students with disabilities effectively and, moreover, tirelessly seek more and more resources for them.

Keywords: Syndrome. Assistive. Technology. Rights. disabled people.

1 INTRODUÇÃO

O processo de Educação Inclusiva deflagrado na década de (90) noventa preconiza que todos os alunos, com e sem deficiência, devem frequentar o mesmo espaço pedagógico a fim de que convivam e aprendam e quando o assunto é crianças com síndrome de Down ainda se

¹Licenciatura plena em pedagogia- uva, especialização em educação inclusiva – cintep, mestranda em ciência da educação – CECAP. e-mail: renascerpessoa01@hotmail.com

vê uma interrogação no olhar das pessoas, embora deva-se alegrar de que, pelo menos, a maioria já deva ter ouvido falar sobre a referida síndrome, dado que, vez ou outra, já se escutou a frases do tipo: “já vi algo na TV”; “tenho um conhecido que tem um filho(a) com síndrome de Down”.

Para Santos (2010, p.54) as tecnologias assistivas representam “os recursos que visam a expansão de possibilidades dos portadores de necessidades especiais .Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (GALVÃO FILHO, 2008, P.11).

As Tecnologias de informação e comunicação permitem-nos várias possibilidades para o aperfeiçoamento do ensino dos mais diversos níveis e modalidade, bem como possibilita desenvolver recursos que possibilitem o uso da tecnologia com pessoas com as mais diversas deficiências, gerando assim acessibilidade para todos.

Diante disso, percebemos que as tecnologias são grandes aliadas no desenvolvimento de crianças com deficiência e para isso encontramos as Tecnologias Assistivas (TA), que são toda e qualquer ferramenta ou recurso utilizado com a finalidade de proporcionar uma maior independência e autonomia à pessoa portadora de deficiência.

O objetivo deste trabalho foi analisar a contribuição da Tecnologia Assistiva (TA) na inclusão de crianças com síndrome de dawn. Por sua vez, apresentar a síndrome de dawn; discutir a Tecnologia Assistiva (TA); debater a Síndrome de down e a tecnologia assistiva foram os seus objetivos específicos.

A pesquisa realizada é tanto de cunho bibliográfico quanto qualitativo. Portanto, pode-se compreender que “o objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações” (DESLAURIERS, 1991, apud. SILVEIRA e GERHARDT ,2009. P.32).

2REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O que é síndrome de dawn ?

Tendo em vista o subtítulo sobre a síndrome de dawn, vale ressaltar que nesse sentido os estudos sobre a Síndrome de Down surgiram por volta do século XIX. Antes dessa

época, por vários anos durante os séculos passados, as pessoas com a síndrome Down eram vistas pela sociedade como sujeitos retardados e incapazes, quando não considerados como monstros, assim como o escritor D'Antino, (1998) : “Neste sentido pode-se dizer que o saber, o sentir e o fazer institucional têm a função de atualizar a história a menor tempo em que é por ela alimentado”.

Em 1866, o cientista John Langdon Down escreveu um artigo em que considerava as pessoas com Síndrome de Down como mongoloides e idiotas, assim, referindo-se a elas como pessoas inferiores aos outros indivíduos tidos como “normais”(John Langdon Down 1866)

No entanto, em 1958, o francês Jerome Lejeune descobriu que as pessoas descritas pelo Dr. John Langdon Down se tratava de portadores de uma anomalia genética. E, por ser considerada uma anomalia genética, desde a sociedade mais antiga até a Idade Média, a criança nascida com essa anomalia era vista como um resultado malévolos da união da mulher com o demônio.

Um ano depois, em 1959, Jerome Lejeune que antes afirmava que tal anomalia era um fator genético, passou a considerá-la como um cromossomo extra, ou seja, um erro genético visto, no entanto, como diferenças genéticas em relação às outras pessoas. A partir disso, o estudioso a nomeou de síndrome de Down, em homenagem a John Langdon Down e, além disso, Lejeune também reconheceu esta anomalia como uma manifestação clínica. Portanto:

Se a família interpreta a deficiência como uma ameaça, produzirá ansiedade e angústia; se a interpretação for de perda, produzirá depressão; mas se a deficiência for interpretada como um desafio, os sentimentos de ansiedade e esperança serão propulsores para a busca de soluções de problemas, motivação e crescimento, não só do portador de deficiência, mas de toda a família (PRADO, 2004, p. 92).

Entretanto, pode-se afirmar que o que temos hoje em dia ainda não é o suficiente, dado que é preciso percorrer um longo caminho para que seja reconhecido e compreendido esse processo de direitos que favorecem as crianças com Síndrome de Down, principalmente com os avanços sociais, em meio a uma sociedade que prega o apoio a inclusão em todos os seus aspectos, portanto entender a síndrome de Down será de grande relevância para se trabalhar e melhorar a vida de tais pessoas.

Assim sendo, Silva (2002), declara que,

A Síndrome de Down não é uma doença, mas sim um acidente genético que ocorre na formação do bebê, no início da gravidez. Essas alterações decorrem de defeitos de um dos gametas, que formaram o indivíduo o gameta deveria conter um cromossomo apenas, porém durante o processo de reprodução podem ser formados

gametas com cromossomo duplo que ao se unirem a outro cromossomo pela fecundação, resultam em uma alteração cromossômica (SILVA, 2002, p. 5).

John Langdon Down 1866, reafirmando-se o que já relatou-se anteriormente, tendo em vista todo esse procedimento histórico da síndrome de Down, percebe-se que o percurso histórico das pessoas com esse tipo de anomalia genética não se difere das vivências em que os indivíduos com outros tipos de deficiências eram sujeito nos séculos passados, em que eram tratados como pessoas anormais e inúteis, sendo totalmente excluídos do convívio social.

É importante ressaltar que somente após vários anos de estudos e lutas sociais pela conquista desses direitos a pessoa deficiente da Síndrome de Down passou a ser vista como ser humano de fato, embora seja possível notar que tal processo de “aceitação social” venha ocorrendo de forma lenta, o importante é que já esteja, com efeito, havendo a inclusão do sujeito deficiente, não só na parte da sociabilidade, mas também no que diz respeito ao fornecimento de possibilidades para o ingresso nas instituições educacionais e no mercado de trabalho, tornando possível que eles levem uma vida “normal”.

2.2 Tecnologia Assistiva (TA), o que é?

A priori, devemos nos deter ao fato de que o termo “Tecnologia Assistiva” é uma expressão relativamente nova, que serve para designar todo um conceito.

A Tecnologia Assistiva (TA) vem através no contexto educativo e no processo inclusivo como uma metodologia significativa. Para Bersch (2008 p.01), esta nova forma de comunicação pode ser entendida como: “um termo novo, o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão.”

As pessoas que nascem sem as pernas ficam impossibilitadas de realizar atividades simples como: ir à padaria, ao show da banda favorita ou simplesmente ir à escola, como qualquer outra criança/jovem/adulto. Ao passo que, um deficiente de síndrome de Down, às vezes, é visto como incapaz, em alguns casos pela própria família, o que acarreta no fato de que a pessoa que tem essa deficiência acaba se tornando uma pessoa isolada.

Nesse sentido, a TA deve proporcionar às pessoas meios que os levem a realizarem tarefas do cotidiano e muito mais, para que sejam independentes, ativas socialmente e felizes com seu modo de vida, uma vez que:

A tecnologia assistiva (TA) é compreendida como uma área do conhecimento constituída por recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida” por meio de sua utilização mediada pelas orientações dadas por professores especializados, esse aluno especial irá estimular “sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (FILHO et al., 2009, p. 26 apud QUINTELA; BONDENZA, 2017, p. 8).

Vem assim percebendo-se que a importância estabelecida acima é bastante abrangente, pois a TA não se fundamenta em recursos e serviços, visto que se estende além disso, já que abarca também metodologias, estratégias e práticas.

Como declarado anteriormente, o termo “Tecnologia Assistiva” é um conceito recente, tal como afirma, Bersch e Tonolli (2006, p.50), “Tecnologia Assistiva - TA é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência” e consequentemente promover vida independente e inclusão

[...] a ‘Tecnologia Assistiva’ surgiu em 1988, num contexto de leis que regulam os direitos dos cidadãos com necessidades especiais, inicialmente nos EUA, onde tais pessoas passaram a ter direitos a serviços especializados, incluindo-se no contexto social geral, acompanhando posteriormente no Brasil o movimento do discurso da inserção das tecnologias na educação e da inclusão social (BERSCH; TONOLLI, 2006 apud BERSCH, 2017, p. 02).

Desde seu início até os dias atuais, a TA segue ultrapassando barreiras e alcançando mais espaço em diferentes áreas, como na saúde, educação, indústria etc. De acordo com as palavras de Quintela e Bondezan (2017) “Atualmente os recursos da TA têm sido utilizados em diversos setores da sociedade como: instituições de ensino, indústrias, comércio, associações diversas, órgãos públicos, de saúde, de educação, etc”. Na educação, “estes recursos devem ser utilizados na modalidade de Educação Especial como mais uma ferramenta de apoio ao ensino e aprendizagem dos educandos com deficiência” (QUINTELA; BONDEZAN, 2017, p. 2).

Deste modo:

[...] para que os deficientes da Síndrome de Down consigam levar as aprendizagens adquiridas na escola, é necessário que “o direcionamento do processo educativo deve ocorrer de forma que o aluno consiga aprender efetivamente, se integrando aos demais colegas, construindo aprendizagens que possam preparar-lhe para possivelmente ingressar no mercado de trabalho” (QUINTELA e BONDEZAN, 2017 p. 03).

Assim nesta probabilidade, tentamos compreender como AS TIC, podem corroborar para contribuir no processo de ensino aprendizagem das crianças com Síndrome de DOWN, tendo em vista que tais crianças também se desenvolvem durante todo o processo de ensino aprendizagem tendo conhecimentos e saberes . Não podemos citar que criança com Down não vão aprender, ao contrario, a criança Down aprende, cada uma ao seu ritmo.

2.3 Síndrome de down e a tecnologia assistiva

Como dito anteriormente, as crianças com síndrome de Down possuem um “retardo” em seu aprendizado, por isso acredita-seser necessário incorporar ao seu desenvolvimento recursos/serviços/métodos da TA, com o intuito de acelerar o processo de aprendizado e de inserção social da criança, até mesmo propiciar que possam desenvolver suas habilidades.).

As novas tecnologias da informação e da comunicação (ou TIC, daqui por diante) estão relacionados a produção de “desconectados” ou excluídos, mas também às novas possibilidades de interagir, colaborar, representar, expressar identidades e pesquisar que há bem pouco tempo só existiam para pequenas elites culturais, acadêmicas e econômicas BUZATO, 2006, p.01

Assim, observamos que as tecnologias são grandes aliadas no desenvolvimento de crianças com síndrome de dawn e para isso nos deparamos com as Tecnologias Assistivas (TA). Além disso, melhora a qualidade de vida e a inclui socialmente, além de dá subsídios para a exibição das ideias dos homens na sociedade de forma democrática.

CONSIDERAÇÕESFINAIS

Através do que foi exposto neste trabalho, conseguiu-se compreender de forma resumida sobre o que trata a TA, as leis que a regem e as classificações das suas categorias. Além disso, também foram expostas breves considerações sobre a Síndrome de Down, desde a criação do conceito, o contexto histórico conforme o passar dos séculos, e, por último,ressaltamos as contribuições da TA para as pessoas com Síndrome de Down.

Conclui-se que aTA é um excelente recurso e por isso precisa ser mais debatido tanto no espaço acadêmico quanto fora dele. Ademais, a Síndrome de Down deve ser entendida para que assim as crianças que a possui tenham a possibilidade de ingressar na escola e ter

todo suporte, recursos e materiais necessários para o seu desenvolvimento, pois só através de um trabalho efetivo, com o máximo de recurso disponíveis é que a criança irá desenvolver suas habilidades e assim se tornar um adulto capaz de atuar no mundo do trabalho e ser independente.

Sendo assim, é importante destacar que, para que a TA seja cumprida, faz-se necessário o empenho de todos, que os cidadãos cobrem do governo, que o governo cumpra seu papel, que as leis sejam seguidas, que os professores utilizem de maneira eficaz os recursos disponíveis para seus alunos com deficiência e, além disso, busquem de toda forma, incansavelmente, mais e mais recursos para os mesmos.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. **INTRODUÇÃO À TECNOLOGIA ASSISTIVA**. Porto Alegre: 2017.

BISSOTO, M. L. **O desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de Síndrome de Down**: revendo concepções e perspectivas educacionais. Ciência e Cognição, ano 02 Vol. 04, março/2005.

BUZATO, Marcelo E. K. **Letramentos Digitais e Formação de Professores**. III Congresso Ibero-Americano EducaRede, 2006.

PRADO, Ângela Fortes de Almeida. **Família e Deficiência**. In: CERVENY, Ceneide Maria de Oliveira (Org.) São Paulo: 2004.

QUINTELA, Rosimeire Moreira; BONDEZEN, Andreia Nakamura. **O USO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E DE MATERIAIS ADAPTADOS NO ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA**. Paraná: 2016.

SANTOS, Sostenes Vieira. Educação Inclusiva: considerações acerca do uso das tecnologias contemporâneas. Revista Espaço Acadêmico - Nº 109 – junho de 2010. p.51-57. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/8902/5693>. Acesso em: 20 de junho de 2014.

SILVA, Roberta Nascimento Antunes. **A educação especial da criança com Síndrome de Down**. 2002. Monografia (licenciatura em biologia). Pedagogia em Foco. Rio de Janeiro, 2002.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Pequena introdução à Filosofia da Educação. 5.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1968.

INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO ÂMBITO ESCOLAR

Rosania Batista do Nascimento¹

RESUMO

O presente artigo partiu de uma pesquisa bibliográfica, e traz consigo uma reflexão acerca da inclusão de alunos com necessidades especiais. Neste contexto, surge a seguinte problematização: quais as dificuldades encontradas para o professor na inclusão de crianças com necessidades especiais na educação infantil? Como objetivo geral, ressaltou analisar as dificuldades e os desafios encontrados pelo professor em sala de aula com alunos de Educação Infantil que apresentam necessidades educacionais especiais. E como objetivos específicos buscou-se levantar os aspectos históricos e normativos referentes à inclusão educacional. Essa pesquisa se justifica assim na necessidade de problematizar e discutir uma forma diferente de atuação de professores em sala de aula. A metodologia utilizada nesse trabalho foi de natureza, bibliográfica com estudos, através de pesquisas, de usos de livros autorais. Público para esta pesquisa foram as crianças portadoras de necessidades especiais em sala de aula. A inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, apesar dos avanços existentes, ainda traz os desafios à comunidade escolar, principalmente aos professores que recebem em suas salas de aula alunos com deficiência e que precisam desenvolver um trabalho voltado especificamente ao seu aprendizado.

PALAVRAS-CHAVE: Desafios. Inclusão. Necessidades Especiais.

ABSTRACT

This article started from a bibliographic research, and brings with it a reflection about the inclusion of students with special needs. In this context, the following question arises: what are the difficulties encountered by the teacher in the inclusion of children with special needs in early childhood education? As a general objective, he emphasized analyzing the difficulties and challenges encountered by the teacher in the classroom with Early Childhood Education students who have special educational needs. And as specific objectives, we sought to raise the historical and normative aspects regarding educational inclusion. This research is justified, therefore, in the need to problematize and discuss a different way of teaching teachers in the classroom. The methodology used in this work was of a bibliographic nature with studies, through research, on the use of copyright books. Public for this research were children with special needs in the classroom. The school inclusion of students with special needs, despite the existing advances, still brings challenges to the school community, especially to teachers who receive students with disabilities in their classrooms and who need to develop work specifically geared to their learning.

KEYWORDS: Challenges. Inclusion. Special needs.

¹Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, Estudante de Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica Hospitalar. E-mail: rosanianascimento_@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é de cunho bibliográfico, o mesmo pretende carraborar para os entraves na inclusão dos alunos com deficiência no sistema educacional de ensino, trazendo assim reflexões que contribuam para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. A “educação especial”, termo usado para os “alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 46), é considerada pela Constituição Brasileira de 1988 como parte inseparável do direito à educação.

É considerada escola inclusiva aquela que abre espaço para todas as crianças, abrangendo-se, portanto, aquelas que apresentam necessidades especiais. Inspirada nos princípios da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que proclamou, dentre outros princípios, o direito de todos à educação, independente das diferenças individuais.

Neste estudo, surge a seguinte problematização: Quais as dificuldades encontradas para o professor na inclusão de crianças com necessidades especiais na Educação Infantil?

A hipótese que orientou a pesquisa é de que mesmo com a formação acadêmica, os profissionais da área da educação encontram diversas dificuldades na prática pedagógica com alunos que possuem necessidades especiais.

Como objetivo geral, ressaltou analisar as dificuldades e os desafios encontrados pelo professor em sala de aula com alunos de Educação Infantil que apresentam necessidades educacionais especiais. E como objetivos específicos buscou-se levantar os aspectos históricos e normativos referentes à inclusão educacional.

Essa pesquisa se justifica assim na necessidade de problematizar e discutir uma forma diferente de atuação de professores em sala de aula, é de grande importância a formação de docentes com conhecimentos sobre inclusão ensino aprendizagens.

A metodologia utilizada nesse trabalho foi de natureza bibliográfica com estudos, através de pesquisas, de usos de livros autorais. Público para esta pesquisa foram as crianças portadoras de necessidades especiais em sala de aula.

2- REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Breve histórico da educação inclusiva

Sobre a educação inclusiva é um processo em que se expande à inclusão de todas as crianças com necessidades especiais, e com dificuldades de aprendizagens em escolas de ensino regular. Refere-se à reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos.

[...] um processo que visa a promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. Sob esse enfoque sistêmico, a educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos (BRASIL, MEC/SEESP, 1994, p.17).

O movimento de inclusão das crianças com deficiência é algo recente. De acordo com a história, a vivência discriminatória da escola e de toda sociedade limita-se à escolarização de um grupo escolhido e homogêneo de pessoas. Os que não eram pertencentes a este grupo e ficavam excluídos dessa sociedade. Com a democratização da escola surge a incoerência inclusão / exclusão. Inicia-se daí, então, o acesso das crianças com deficiência às escolas, mas, num processo de integrar e não de inclui-las. Toda essa modificação, ainda que lenta e pouco significativa, fomenta futuras e importantes mudanças no cenário para tentativas de uma educação inclusiva (BRASIL, 2007).

A sociedade em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que – por causas das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática de integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais (Sassaki, 1999, p. 16).

Falando um pouco sobre a memória histórica da Educação Especial, descreve-se diferentes momentos: teológico, metafísico, médico-psicológico, educacional e inclusivo. Para lembrarmos os três primeiros momentos Pessoti (2001) afirma com suas palavras que até a expansão do cristianismo em toda a Europa, a ética social vigente garantia o abandono das pessoas com deficiências, posteriormente amparadas em asilos ou hospícios. Este era o chamado estágio teológico, em que Deus passava a ser a explicação para a deficiência, por isso, só a religião podia dizer como tratar.

Os doutores da igreja tinham um entendimento contraditório e minimizado das pessoas com deficiência. Enquanto Santo Agostinho atribuía à deficiência mental a culpa, a punição e expiação dos antepassados pelos pecados cometidos São Tomás de Aquino, seis séculos mais tarde propõe outra explicação para a deficiência, ou seja, é uma espécie de demência natural não é absolutamente um pecado. Campelo (1990, p.81).

Porém só após a passagem do modelo teológico ao metafísico que trouxe consigo uma mudança substancial, dando lugar ao diagnóstico clínico e ao tratamento médico para os portadores de deficiências.

Para o escritor Carvalho (2000), só ao final do século XX muitos conflitos e transformações aconteceram, isso principalmente, no contexto da educação especial presente no Brasil desde o período imperial. Brotam daí, então, as expressões “Educação para todos”, “Todos na escola”, “Escola para todos”. Sobre tudo, a autora ressalta que a ideologia da educação inclusiva vem sendo difundida desde o século XVIII por Pestalozzi e Froebel quando eles afirmavam a importância do “respeito à individualidade de cada criança” (CARVALHO, 2000, p.145).

Longe de transformar a escola e assim a sociedade, a política de inclusão acaba assimilada como mais uma reforma do capitalismo e como tal contribui para sua perpetuação e, portanto, para a perpetuação da exclusão.

Portanto se enfatiza que:

[...] os problemas de aprendizagem não são restringíveis nem a causas físicas ou psicológicas, nem a análises das conjunturas sociais. É preciso compreendê-los a partir de um enfoque multidimensional, que amalgame fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos, percebidos dentro das articulações sociais. Tanto quanto a análise, as ações sobre os problemas de aprendizagem devem inserir-se num movimento mais amplo de luta pela transformação da sociedade. (SCOZ, 1994, P. 22)

Portanto, o escritor SCOZ (1994), cita que quando atribuímos os problemas de aprendizagem apenas aos fatores individuais, deixamos de levar em conta as condições psicológicas e a multiplicidade dos aspectos que o ser humano apresenta ao que diz respeito aos pontos relacionados nos problemas de aprendizagem, estes não possuem uma causa física ou psicológica específica.

2.2- Os desafios do docente na inclusão educacional

Além da formação inicial e continuada, o professor que atua junto ao aluno com que tenha necessidades especiais, necessita desenvolver sua afetividade em sala e manifestá-la em seus procedimentos no processo de ensino-aprendizagem para estes alunos, conforme

confirma Mahoney e Almeida (2005). Nesse sentido, o afeto é primordial para relação entre aluno e professor, e principalmente para seu desenvolvimento no ambiente escolar.

Portanto:

No processo de ensino-aprendizagem, o aluno é o sujeito e o construtor do processo, toda aprendizagem precisa ser embasada em um bom relacionamento entre os elementos que participam do processo, ou seja, aluno, professor, colegas de turma: diálogo, colaboração, participação, trabalhos e jogos (brincadeiras) em conjunto ou em grupos e respeito mútuo (KULLOK, 2002, p.11).

Uma atenção maior é dada quando este docente atuante na Educação Infantil possui alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, pois além das questões referentes ao seu desenvolvimento, necessita atender as especificidades deste aluno.

Para Pereira e Gonçalves (2010) citam que, o afeto no espaço escolar não se atribui em apenas abraçar ou acolher bem os alunos, mas sim na confiança transmitida pelo professor na aprendizagem do educando.

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais. (Prieto, 2006, p.57)

Quando se fala em relação à formação do professor como um dos desafios enfrentados pelos mesmos, percebe-se que outros estudos também apontam constatações semelhantes, isto que dizer que a inclusão é dificultada pela falta da formação dos professores. Como é o caso das pesquisas de Lopes e Marquezine (2012), Glat e Pletsch (2011) e Mantoan (2006).

Também é preciso considerar as disponibilidades emocionais e cognitivas dos alunos, pois estes são fatores fundamentais para o estabelecimento de uma relação entre os colegas e com o grupo ao qual faz parte, levando os educandos a compreender as normas, socializar-se e aprender valores. Portanto, cabe ao professor organizar sua turma em grupos para desenvolver o seu trabalho pedagógico, pois desta forma estará considerando as diferenças de seus alunos (BALBINO, SANTOS, 2015).

Ainda de acordo com Balbino e Santos (2015) para que exista desenvolvimento na aprendizagem das crianças com necessidades é preciso que ocorra uma intervenção pedagógica, que se dê suporte às necessidades particulares de cada educando, para que assim aconteça efetivamente um avanço no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Quando uma professora diz “não quero esse menino em minha sala”, podemos interpretar sua recusa como má-vontade, medo, pouca colaboração... ou como a

tradução do desejo de contribuir para o sucesso na aprendizagem do aluno, para qual se sente desqualificada! (CARVALHO, 2004, p. 74).

No entanto à formação continuada, Marcelo García (1999) ressalta que os docentes muitas vezes não são formados na área a qual desempenham o papel sem que tenham uma perspectiva multicultural que lhes dê subsídios para contextualizar conhecimentos e entender as influências sociais, políticas e culturais que a escola sofre e que afetam seu trabalho. O desconhecimento desses elementos dificulta o entendimento de situações de ensino complexas como as que envolvem a diversidade existente em sala de aula.

Logo, LIBÂNEO (2002) cita que, o papel do docente é o de preparar, escolher e estabelecer os conteúdos, planejar tarefas, gerar situações de aprendizagem dentro da sala de aula, encorajar os educandos, isto é, o docente organiza as atividades de ensino dos educandos com o propósito que eles se transformem em indivíduos atuantes da respectiva aprendizagem. Não há docência se os educandos não aprimoram sua inteligência e aptidão mental, se não compreendem estes conhecimentos de modo pessoal ou se não são capazes de aplica-los na prática, sendo nas atividades, avaliações realizadas em sala ou mesmo na vida.

3- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se assim que este estudo mostrou um pouco da importância que a educação inclusiva tem no âmbito escolar, em seu contexto histórico mostra que é um direito de todos os indivíduos, como caminho possível de inclusão com o meio social, e deve ser respeitado, independentemente das dificuldades ou deficiências do educando.

Em busca da concretização dessa escola torna-se importante que ocorram mudanças na formação de professores um dos principais focos de atenção das políticas públicas desenvolvidas pela secretaria de educação especial.

No paradigma atual e em tempos de inclusão, as escolas devem discutir o seu novo papel, identificando as relações com os múltiplos universos de interesses e estabelecendo em que nível fixará suas contribuições educacionais no ambiente em que atuam sem perderem um dos principais focos de seu trabalho: a inclusão dos portadores de necessidades educativas especiais ao sistema de ensino.

A educação tem, portanto, um grande desafio: garantir o acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos, inclusive àqueles portadores de necessidades educativas especiais.

A inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, apesar dos avanços existentes, ainda traz os desafios à comunidade escolar, principalmente aos professores que recebem em suas salas de aula alunos com deficiência e que precisam desenvolver um trabalho voltado especificamente ao seu aprendizado.

Portanto, para que seja garantido aos portadores de necessidades especiais o direito da inclusão a educação escolar, é necessário oferecer uma educação pública de qualidade, para que as escolas encontrem-se preparadas para atender à diversidade e, ainda, ampliar os serviços e auxílios educacionais especiais para possibilitar o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos, considerando as necessidades específicas como também suas potencialidades.

Por fim, conclui-se que é importante acrescentar que a luta por uma educação de qualidade para as crianças portadoras de necessidades especiais deve estar centrada nos encaminhamentos políticos que são dados à educação como um todo, pois uma escola padronizada não consegue e não pode excluir nenhuma pessoa porque não pode enxergar, ouvir, falar, caminhar, escrever com as mãos, ao contrário, ela saberá se apropriar dessa realidade para incluir todos numa só educação, onde "todos" são especiais pelo fato de serem humanos.

REFERÊNCIAS

- BALBINO, E.S.; SANTOS, P.A. **A inclusão e o processo de ensino aprendizagem das crianças com deficiências: metodologias e práticas dos professores**. In: CONGRESSO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM ARAPIRACA, 1., 2015, Arapiraca. Arapiraca: Ufal, 2015. Disponível em: . Acesso em: 30 maio. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, MEC/SEESP, 1994.
- CAMPELO, Iara Maria. **Observação e análise da integração professor-aluno em classes de educação especial**. Rio de Janeiro: UERJ, 1990.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em educação especial**. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.
- _____, Rosita Elder. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 176.

- LIBÂNEO, J. C. Adeus professor, adeus professora? **Novas exigências educacionais e profissões docente**. São Paulo: Cortez, 1998. _____. Didática: velhos e novos temas. Goiânia: Edição do Autor, 2002.
- MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R. **Afetividade e processo ensino aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 20, p. 11- 30, set. 2005. Disponível em: . Acesso em: 29 abr. 2017.
- SASSSKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3 ed. Rio de Janeiro, RJ: WVA, 1999.
- SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar, o problema escolar e de aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- PRIETO, Rosângela Gavioli. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil**. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Ed. Summus, 2006. p. 31 – 74.

REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA DANÇA-EDUCAÇÃO PARA A AUTOESTIMA E POSTURA SOCIAL DO EDUCANDO

Rosemberg da Silva Guedes da Costa¹

RESUMO

O objetivo geral deste estudo foi refletir sobre a importância da dança-educação para a autoestima e postura social do educando. Os objetivos específicos são: discorrer sobre a história da dança; discutir sobre a importância da dança na escola Metodologicamente, fez-se análise bibliográfica e pesquisa de campo na EMEIF VALDEVINO RIBEIRO DA SILVA, no município de Curral de Cima- PB. O ensino da dança, bem como das outras formas de arte, para as crianças e adolescentes de baixa renda representa um leque de oportunidades de transformação de sua realidade social e cultural. Vale colocar que é na dança que o aluno se expressa, além de ter possibilidades de várias formas de conhecer o seu corpo liberando energia e descarregando o estresse diário através dos movimentos proporcionando ao aluno a autonomia e a criticidade. Diante dos pressupostos, percebe-se que toda a discussão se encontra de acordo com as pesquisas contemporâneas, as quais foram feitas pelos neurocientistas que analisam as analogias entre o acréscimo da inteligência, os sentimentos e as performances corporais. Essas inovações teóricas indicam uma provocação sobre os aspectos clássicos que aparta corpo, mente, razão e sentimento.

Palavras-Chave: Reflexão; Importância; Dança; Alto –Estima; Educando.

ABSTRACT

The general objective of this study was to reflect on the importance of dance education for the self-esteem and social posture of the student. Methodologically, bibliographic analysis and field research were carried out at EMEIF VALDEVINO RIBEIRO DA SILVA, in the municipality of Curral de Cima-PB. Teaching dance, as well as other art forms, to low-income children and adolescents represents a range of opportunities for transforming their social and cultural reality. It is worth mentioning that it is in dance that the student expresses himself, in addition to having possibilities of various ways of getting to know his body, releasing energy and discharging daily stress through movements providing the student with autonomy and criticality. Given the assumptions, it is clear that the whole discussion is in line with contemporary research, which was carried out by neuroscientists who analyze the analogies between the increase in intelligence, feelings and body performances. These theoretical innovations indicate a provocation about the classic aspects that separate body, mind, reason and feeling.

Keywords: reflection, importance, dance, high esteem, educating

¹Educação Física- UNIPÊ - Centro Universitário de João Pessoa./ Pós graduação em Atividade Física e Saúde/ UFPB./ Mestrando Ciências da Educação - CECAP

1 INTRODUÇÃO

A dança é um dos caminhos para o ensino de diversas artes que permeiam, pois estimula a criatividade, desenvolve as habilidades motoras e sua prática prepara o indivíduo para a integração com o grupo, pois ensina a importância da disciplina e do trabalho individual para o andamento do trabalho em equipe.

Segundo Brasil, (1997) os aparecimentos artísticos são exemplos vivos da desigualdade cultural dos povos e promulgam a riqueza criadora dos artistas de todos os tempos e lugares. Em contato com essas produções, o aluno do ensino fundamental pode praticar suas capacidades cognitivas, sensitivas, afetivas e imaginárias, aparelhadas em torno da aprendizagem artística e estética.

Sendo assim percebe-se que o professor ao planejar as aulas, deve se considerar o desenvolvimento motor da criança, observar suas ações físicas e habilidades naturais. Portanto, cabe a seguinte indagação que expressa a problemática da pesquisa: qual a importância da dança no processo de ensino e aprendizagem no âmbito escolar?

Percebendo a carência da prática de dança para crianças, adolescentes e jovens em situação de pobreza, por consequência, de questões econômicas ou sociais na escola EMEIF VALDEVINO RIBEIRO DA SILVA, no município de Curral de Cima- PB, esta pesquisa se justifica por necessidade de incorporação de novas práticas pedagógicas ao currículo escolar, tendo em vista se fazer urgente uma renovação que possibilite ao educando prazer em frequentar à escola, seu aumento da autoestima formação numa perspectiva crítico social

O objetivo geral deste estudo foi refletir sobre a importância da dança-educação para a autoestima e postura social do educando. Os objetivos específicos são: discorrer sobre a história da dança; discutir sobre a importância da dança na escola.

Metodologicamente, fez-se análise bibliográfica e pesquisa de campo na EMEIF EMEIF VALDEVINO RIBEIRO DA SILVA. Percebendo a carência da prática de dança para crianças, adolescentes e jovens em situação de pobreza nesta escola, foi formulada uma proposta para promover inclusão dos alunos, numa perspectiva crítica, por meio da dança. A ação foi desenvolvida para que fosse possível explorar a expressão corporal natural dos participantes, bem como contribuir para que se sentissem valorizados e importantes, culturalmente, frente às dificuldades enfrentadas no dia-a-dia.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A História da Dança

A dança assume um papel fundamental nos dias de hoje, pois em seu sentido geral ela caracteriza em arte corporal, sendo que sua forma de expressão torna-se praticamente imprescindível para vivermos presentes, críticos e participantes em sociedade. Deste modo:

A dança nasceu associada às práticas mágicas do homem, com o desenvolvimento da civilização, o rito separou-se da dança. O homem dançava pela sobrevivência, dançava para a natureza em busca de mais alimentos, água e também em forma de agradecimento. A dança era quase um instinto e esses acontecimentos registrados nas paredes de cavernas em forma de desenhos, ficaram conhecidos como arte rupestre.

Para Laban, (1990, p. 15) “quando criamos e nos expressamos por meio da dança, interpretamos seus ritmos e formas, aprendemos a relacionar o mundo interior com exterior”, assim, fazendo uma semelhança histórica, analisar se que todos os povos, desde a era da antiguidade, aperfeiçoam formas significativas como as danças, os jogos e as lutas.

Segundo Verderi (2009, p. 20) cita que “o homem primitivo dançava por inúmeros significados: caça, colheita, alegria, tristeza O homem dançava para tudo que tinha significado, sempre em forma de ritual.” Este ato de dançar sempre influencia a vida nos mais variados campos que a constitui.

Contudo, percebemos que a dança é verdadeiramente uma das artes mais antiga que o homem experimentou. Evoluiu-se muito em conceitos, com relação aos fatos sociais e culturais, destacando a relação do homem com o mundo e seus diferentes meios de vida, isso não de imediato mais ao longo dos anos.

Porém, os conteúdos do ensino da dança na escola são os conhecimentos específicos que caracterizam a dança como uma produção da cultura, dizem respeito às diversas formas de dançar (MARQUES, 2003).

Assim pode-se ressaltar que a dança foi um contorno de expressões de diversos acontecimentos que distinguiram época na humanidade, aonde o homem pôde corroborar papéis sociais e exercer relações dentro de uma sociedade, tudo isso através da dança.

2.2 A importância da dança na escola

O ensino da dança, bem como das outras formas de arte, para as crianças e adolescentes de baixa renda representa um leque de oportunidades de transformação de sua realidade social e cultural.

A dança como arte conceitual, portanto, é forma de comunicação e expressão, é uma das manifestações inerentes à natureza do homem, presentes nos acontecimentos de sua vida: nascimento e morte, guerra e paz, celebrações e rituais. Ela estabelece íntima relação com as emoções e sentimentos humanos; antecede como forma de comunicação à própria linguagem falada, característica hoje tão escassa ao homem contemporâneo (NANNI. 2008, p.181).

Vale observar que o homem moderno está delimitando seus movimentos pelo exagero de informatização e tecnologias as quais estão suprimindo a locomoção do ser humano.

Segundo Arroyo (2013), a pobreza, assim, acaba sendo vista somente pelo viés educacional, ficando mascarada toda a sua complexidade como questão social, política e econômica. Essas ações em uma forma irresponsável de jogar para as escolas e seus (suas) mestres (as) a responsabilidade pela solução de um problema produzido nesses contextos sociais, políticos e econômicos, ou seja, muito além do ambiente escolar.

Para Laban (1999) educar-se em dança necessariamente implica conhecer e apropriar-se, corporalmente, de suas estruturas formativas tendo a compreensão corporal e intelectual da linguagem da dança como elemento crucial no processo de educação. Sendo assim:

Dançar, um dos maiores prazeres que o ser humano pode desfrutar. Uma ação que traz uma sensação de alegria, de poder, de euforia interna e, principalmente de superação dos limites dos seus movimentos. [...] sobretudo, quando se trata de dança como atividade física, é necessário entender a importância desse processo na escola desde a infância do indivíduo. Em conformidade com Stokoe (BARRETO, 2004, P. 01).

Vale colocar que é na dança que o aluno se expressa, além de ter possibilidades de várias formas de conhecer o seu corpo liberando energia e descarregando o estresse diário através dos movimentos proporcionando ao aluno a autonomia e a criticidade. Marques (2007, p. 53) ressalta que “dialogar com o corpo significa perceber e reconhecer as transformações que estão ocorrendo sem medo, raiva, insegurança, preconceito e tabus [...]”.

A dança no processo educacional pode contribuir para o educando moldar sua identidade, acrescentando aspectos ligados à consciência corporal, no que diz respeito à higiene, a execução de movimentos e a ocupação do espaço pelo sujeito, de forma consciente e crítica. Além do mais, foge da ideia de uma ação assistencialista e moralista que teriam contribuições limitadas quanto ao desenvolvimento consciente e crítico do educando.

Quando falamos de crianças e jovens em situação de pobreza, muitas representações começam a aparecer. No caso das crianças pobres, o assistencialismo e o moralismo são matrizes que as apoiam. Sob o olhar assistencialista, as crianças pobres precisam ser cuidadas,

educadas intelectual e moralmente, já que suas famílias – no caso, famílias pobres – são desestruturadas, não têm educação (LEITE, 2013).

Compreende-se que a dança-educação poderá ser instrumento para que o sujeito possa apreciar vivências coletivas, de forma grupal, saudável e crítico-consciente quanto às questões ligadas ao seu lugar na comunidade escolar e, de maneira geral, nos contextos político, social, cultural, econômico do mundo em que vive. Tudo isso corroborará para o aumento de uma autoestima saudável. Portanto:

Temos na educação uma forma de intervenção no mundo, sendo necessário que os educadores propiciem as condições em que os sujeitos, em suas relações uns com os outros, ensaiem a experiência profunda de assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva, capaz de amar (PRIOTTO, 2010, p. 13)

Assim, a associação da dança com a educação, na escola poderá contribuir para se contextualizar de uma forma concisa, as questões moralistas mediante a situação "Pobreza".

A dança e a educação são áreas do conhecimento distintas e autônomas. As diferenças se situam no objeto de suas investigações e no modo de operar o pensamento articulado. Além disso melhora o condicionamento físico, intelectual e social, o desenvolvimento da coordenação motora fina, equilíbrio, agilidade, força e aptidão física, e ainda contribui na melhoria da autoestima (FREIRE, 2001).

Considerando as situações de vulnerabilidade social no contexto escolar, o ensino da dança para crianças e jovens poderá agregar ainda mais valor à prática pedagógica se associado a uma intervenção crítico social, no sentido de formar cidadãos mais conscientes não apenas para o uso de movimentos corporais, mas também, sobre seu lugar no mundo, pois:

[...] a escola deve estimular e incentivar nela a soltura, a liberdade, a harmonia, e a criatividade que trazem em potencial. É nesse aspecto que a expressão corporal poderia chegar a ser um auxiliar sumamente eficaz para os docentes em seu objetivo de chegar a um amadurecimento integral, tanto em si mesmos como em seus alunos. Outra contribuição que não devemos menosprezar é a ideia que a partir do conhecimento do seu próprio corpo, a criança aprende a percebê-lo, querê-lo e não sentir-se nem inibida nem envergonhada ou incomodada por causa dele. Isso também ajuda a estabelecer uma melhor relação corporal com os demais (BARRETOS, 1987, p. 30).

Juntando tudo que a dança trás para nosso corpo, nossa mente e nossa saúde, adiciona-se também a importância que o ritmo da dança proporciona na formação escolar do indivíduo. Especialmente na falta dessa habilidade rítmica.

2.3 A dança no espaço escolar, e o processo pedagógico

A vida humana na Terra se caracteriza através do corpo. É ele que nos faz vivos e consolida a nossa vivência. Dessa forma a dança trata do resgate da própria originalidade, do contato com o lado mais humano por meio da expressão artística onde o sujeito se expressa e se torna capaz através da arte musical, uma vez que:

Toda ação humana envolve a atividade corporal. A criança é um ser em constante mobilidade e utiliza-se dela para buscar conhecimento de si mesma e daquilo que a rodeia, relacionando-se com objetos e pessoas. A ação física é necessária para que a criança harmonize de maneira integradora as potencialidades motoras, afetivas e cognitivas (BRASIL, 1997, p. 44).

É através da dança que o sujeito é capaz de comprovar aquilo que ele pensa e que ele entende, ou seja, ele é capaz de demonstrar o seus conhecimentos e agilidades, de maneira mais transparente possível. De acordo com os PCNs:

A arte da dança faz parte das culturas humanas e sempre integrou o trabalho, as religiões e as atividades de lazer. Os povos sempre privilegiaram a dança, sendo esta um bem cultural e uma atividade inerente à natureza do homem (BRASIL, 1997, p. 44).

De acordo com a história, o homem se apropriava da dança exclusivamente para expressar seus sentimentos e agradecimentos. Mesmo que esse costume persista ainda hoje, outros aspectos foram acionados a dança, contribuindo para o seu crescimento enquanto arte e com o ensino aprendido da educação.

Contudo, ao longo do tempo esta visão já vem se modificando. Segundo Ossona (1988), hoje em dia permanece uma melhor compreensão a respeito dos valores formativos e criativos da dança, que levam a uma ampliação das ações corporais.

No Brasil e no mundo, a dança vem se destacando, pois a mesma vem ganhando cada vez mais espaço pelos benefícios que vão desde a melhora da autoconfiança, passando pelo combate ao estresse, depressão, até o desenvolvimento da aprendizagem. A dança está exibindo seus aspectos positivos dentro da concepção do sujeito, por meio da educação e até mesmo colaborando para a construção da sociedade.

A dança tem se tornado um estilo rotativo nas práticas pedagógicas, por nortear o movimento corporal de cada aluno de forma a descobrir sua capacidade de criação, estimulando o autoconhecimento e favorecendo para aprendizagem. Ainda na fala de Ossona

(1988, p. 25) “a dança ainda é uma manifestação de caráter étnico, é quando mais se parece com a “expressão corporal”, que foi ganhando terreno nos esquemas da educação”.

Entretanto, a dança ao ser implantada ao contexto escolar não espera formar bailarinos, consiste em proporcionar ao aluno uma afinidade mais efetiva com a possibilidade de aprender e expressar-se criativamente através do movimento. Nesse contexto, o papel da dança na educação é o de contribuir com o método ensino-aprendizagem, de forma a auxiliar o aluno na construção do seu conhecimento.

Dentro dos parâmetros Curriculares Nacionais, destaca-se a seguinte questão:

A arte da dança faz parte das culturas humanas e sempre integrou o trabalho, as religiões e as atividades de lazer. Os povos sempre privilegiaram a dança, sendo esta um bem cultural e uma atividade inerente à natureza do homem (BRASIL, 1997, p. 49).

Sendo assim Cruz e Coffani (2015) ressalta em seus estudos que a dança na escola é abandonado a um segundo plano, desta forma. Mesmo sendo os benefícios conhecidos através da sua prática, a dança simplesmente é esquecida ou banida dos planos de aula.

De fato, os alunos envolvidos na ação nunca terão uma oportunidade de participarem de uma aula de dança direcionada para aperfeiçoamentos físicos e psíquicos. Com o decorrer da prática, houve uma grande procura a ingressarem nessa nova modalidade que a escola nunca tinha promovido por não haver professores capacitados para esse fim no ambiente escolar.

Todos os envolvidos viviam em situação de pobreza, aonde jamais imaginaram obter uma prática de dança dentro da própria escola que estudavam. Com isso, foi buscado oportunizá-las com essa nova possibilidade na escola de transmitir conhecimentos através da dança, com o intuito de oportunizar uma forma de educar através da dança-educação.

Por sua vez, na escola onde a proposta foi aplicada, na zona urbana, foi possível constatar que a maioria dos alunos matriculados, são crianças, adolescentes e jovens que residem na zona rural. A maioria não compreendia a importância e o valor que tem a educação nas suas vidas, por não possuir uma família bem estruturada socialmente e economicamente.

As aulas foram planejadas e organizadas de acordo com o nível das capacidades físicas/rítmicas, faixa etária identificadas na fase diagnóstica dos participantes inseridos. Os conteúdos foram abordados, respeitando-se, sempre, a individualidade e a capacidade dos participantes.

As aulas de dança-educação tiveram que vencer alguns obstáculos, uma vez que inicialmente, alguns pais não permitiram a participação de seus filhos por questão de desinformação e preconceito com a dança ficou.

Mesmo com dificuldades encontradas no decorrer do projeto, foi possível montar coreografias de cunho artístico, com finalidade de realizar apresentações tanto na escola dos estudantes como em eventos oficiais e culturais da Prefeitura Municipal de Curral de Cima, que ofertou figurinos apropriados frente às temáticas abordadas nas coreografias.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto, de fato, foi de grande valia, apesar dos impasses ocorridos durante seu processo de aplicação. Ficou notório o desenvolvimento dos alunos e do aprendizado por eles alcançados do período de execução do projeto.

Quanto ao comportamento dos alunos, várias mudanças foram percebidas pelos professores que mencionavam o quanto aqueles discentes tinham melhorado no aprendizado em sala de aula, no desempenho das disciplinas, mas também na participação e no comportamento.

A percepção das mudanças dos alunos foi muito gratificante. A autoestima e a postura foram melhoradas e condicionadas ao dia-a-dia deles tanto na escola, em casa com a família como no convívio com os colegas.

De fato, a dança trouxe para os alunos participantes do projeto grandes benefícios que eles irão levar para a vida toda, foi muito prazeroso ver o resultado do trabalho dos alunos sendo apreciado pela comunidade escolar e por todo o município de Curral de Cima,

Tudo isso, permitiu identificar práticas pedagógicas relevantes para a autoestima e postura social do educando em contexto de vulnerabilidade social, por meio da dança-educação.

A dança e a educação estão intrinsecamente ligadas. A dança como atividade educacional pode ampliar no aluno e na aluna, a concepção de sua habilidade de movimento, mediante um maior entrosamento de como seu corpo trabalha. Portanto, poderão aproveitar significativamente com maior esperteza, autonomia e responsabilidade.

Diante dos pressupostos, percebe-se que toda a discussão se encontra de acordo com as pesquisas contemporâneas, as quais foram feitas pelos neurocientistas que analisam as analogias entre o acréscimo da inteligência, os sentimentos e as performances corporais. Essas

inovações teóricas indicam uma provocação sobre os aspectos clássicos que aparta corpo, mente, razão e sentimento.

REREFÊNCIAS

AMORIM, Vera. Patrick Hurde-história de vida: um contributo para a história da dança em Portugal, na segunda metade do séc. XX e início do séc. XXI. 2013.

ARROYO, Miguel G. **Pobreza, Desigualdades e Educação**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e inclusão – SECADI. Brasília/DF, 2015.

B823p Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 130p.

BARRETO, Débora. Dança: ensino, sentidos e possibilidades na escola. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 130p.

Dança Educação. Disponível em: <wikidanca.net/wiki/index.php/Dança-educacao>. Acesso em 10 jul. 2018.

FREIRE, Ida Mara. Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. Caderno Cedes, Santa Catarina, v. 21, n. 53, p.31-55, abr. 2001. Disponível em: . Acesso em: 09 ago. 2016.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 2003.

LABAN, Rudolf. **Dança-Educação**: Cadernos do CEDES. Centro de Estudos Educação e Sociedade. São Paulo, 2011.

LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Espaços e Tempos de Reprodução e Resistências da Pobreza**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília/DF, 2015.

MARQUES, I. **Ensino de Dança Hoje: textos e contextos**. São Paulo, Cortez, 1999.

MARQUES, Isabel A. Dançando na escola. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NANNI, Dionísia. Dança- Educação – pré-escola à universidade. 5ª ed. – Rio de Janeiro: Sprint, 2008.

VERDERI, EB. **.Dança na escola.** 2 ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

CRIANÇAS COM DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: INTERVENÇÕES DO PROFESSOR NA LEITURA E ESCRITA

Rosirene Maria Bráz da Silva¹

RESUMO

A presente pesquisa objetiva conhecer a atuação do professor e suas intervenções no processo de leitura e escrita em crianças com TDAH, assim como identificar as manifestações das crianças com dificuldades educacionais, apontar a importância do apoio da família durante as atividades escolares, descrever o desempenho no processo da leitura e escrita e entender como ocorre os estímulos à leitura através da ludicidade. Caracterizam-se como revisão de literatura elaborada com estudos já publicados pesquisados em periódicos encontrados no Google acadêmico, pesquisas na internet, baseado numa fundamentação teórica que possibilita compreender o problema da pesquisa. O estudo propôs averiguar a eficiência da intervenção pedagógica na leitura e escrita em criança com diagnóstico clínico de Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). O professor deve criar um método de ensino que direcione a criança a se tornarem leitores, isso pode trazer grandes benefícios a seus alunos a construção de conhecimentos, destrezas, atitudes, normas e valores necessários para ser um bom cidadão. Diante da falta de interesse dos alunos, torna-se necessário o uso de recursos atrativos, interessantes que despertem a atenção. Conclui-se que por se tratar da educação infantil, a aprendizagem do lúdico desempenha um resultado eficaz no desenvolvimento da aprendizagem em crianças com dificuldades escolares, pois o professor tem habilidades pedagógicas para aplicar estratégias empregando diferentes recursos e metodologias para ajudar o aluno com, bem com transtorno de TDAH a desenvolver sua aprendizagem.

Palavras-chave: Transtorno de Déficit de Atenção; Hiperatividade; Leitura; Escrita; Aprendizagem.

ABSTRACT

This research aims to know the professors' performance and their interventions in the process of reading and writing in children with ADHD, as well as identifying the manifestations of children with educational difficulties, pointing out the importance of family support during school activities, describing performance in reading and writing process and understand how reading stimulus occurs through playfulness. They are characterized as a literature review elaborated with studies already published researched in journals found in Google academic, researches on the internet, based on a theoretical foundation that makes it possible to understand the research problem. The study proposed to investigate the efficiency of pedagogical intervention in reading and writing in children with a clinical diagnosis of Attention Deficit / Hyperactivity Disorder (ADHD). The teacher must create a teaching method that directs the child to become readers, this can bring great benefits to his students the construction of knowledge, skills, attitudes, norms and values necessary to be a good citizen. In view of the students' lack of interest, it is necessary to use attractive, interesting resources that attract attention. We conclude that since it is about early childhood education, the learning of playful plays an effective result in the development of learning in children with school difficulties, since the teacher

¹E-mail: rosirenemaria1964@hotmail.com; graduada em Licenciatura de Matemática pela UNIPÊ - Centro Universitário de João Pessoa; graduada em Licenciatura em Pedagogia pela FACERN- Faculdade de Ciências Educacionais do Rio Grande do Norte; especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela FIP- Faculdade Integrada de Patos; avaliação e seu Desenvolvimento no Processo de Ensino e Aprendizagem pela ASMESG- Autarquia Municipal do Ensino Superior de Goiana; mestranda em Ciências da Educação pela Faculdade CECAP.

has pedagogical skills to apply strategies using different resources and methodologies to help the student with, as well with ADHD disorder to develop their learning.

Keywords: Attention Deficit Disorder; Hyperactivity; Reading; Writing; Learning.

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem quando desenvolvido na educação infantil requer do professor um conhecimento vasto em vários campos de conhecimentos, por se tratar de alunos do ensino infantil o pedagogo atua em diferentes tipos de comportamentos e deficiências apresentados pelos alunos (FREITAS, 2015).

Crianças com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) são indivíduos que apresenta um comportamento impulsivo em sala de aula, sua hiperatividade pode levá-lo ao extremo causando também desinteresse e desatenção no processo de ensino e aprendizagem (CARVALHO *et al.*, 2015).

Neste sentido quando o docente também é um psicopedagogo, este profissional atua de forma interventiva tendo como auxiliar a criança com TDAH de forma mais adequada devido seu conhecimento empírico voltado para intervenção pedagógica, principalmente dos alunos com dificuldade na aprendizagem. Carvalho *et al.*, (2015) argumentam que os mecanismos usados na aprendizagem propõe a criação de um método de ensino que possibilita a adesão de habilidades escolares, além de auxiliar uma superação nas dificuldades de aprendizagem.

Diante do debate apresentado neste artigo, surge a uma indagação que permite problematizar a pesquisa: quais intervenções do professor são realmente eficientes para auxiliar na leitura e escrita crianças com déficit de atenção e hiperatividade?

A pesquisa justifica-se pela importância do conhecimento pedagógico para criar um método de ensino que seja desenvolvido adequadamente nas dificuldades de aprendizagem específicas, que ocorrem durante a aprendizagem de uma criança com TDAH, esse conhecimento possibilita auxiliar o processo de aprendizagem do aluno de forma direta e eficiente, além de promover um método de ensino a partir de técnicas inclusivas, adaptando o desenvolvimento cognitivo dos alunos voltados para leitura e escrita.

O objetivo geral do artigo foi conhecer a atuação do professor e suas intervenções no processo de leitura e escrita em crianças com TDAH, assim como identificar as manifestações das crianças com dificuldades educacionais, apontar a importância do apoio da família durante as atividades escolares, descrever o desempenho no processo da leitura e escrita e entender como ocorre os estímulos à leitura através da ludicidade.

A pesquisa foi elaborada com o método de revisão da literatura com uso de artigos periódicos, pesquisas no Google acadêmico entre outras, Gil (2010) assevera que a revisão de literatura agrupa compreensões dos autores sobre determinados assuntos, conceitos e desenvolvimento teórico de assuntos já publicados.

2 Identificando Alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

As inúmeras dificuldades escolares estão presentes no processo de aprendizagem, muitas escolas sentem-se desafiadas para adaptar um processo de ensino que garanta uma aprendizagem de qualidade e que possa contemplar suas necessidades educacionais. A criança com transtornos de hiperatividade ao ser identificada deve ser observada para identificar as principais dificuldades, neste sentido, a cada atividade é necessário priorizar o desempenho do aluno, para isso requer um ensino relacionados aos jogos, brincadeiras figuras coloridas, entre outros aspectos (MANEIRA; GONÇALVES, 2015).

Segundo Barbosa (2015) as dificuldades enfrentadas em sala de aula desafiam os professores a refletir sobre um ensino de qualidade para alunos com hiperatividade e impulsividade. Deste modo, alunos com TDAH sentem dificuldades em compreender o conteúdo trabalhado, sendo necessário serem realizadas atividades motivadoras possa participar da aula.

Outros transtornos também são responsáveis pela dificuldade na aprendizagem, a exemplo da Dislexia que é qualificada como um tipo de dificuldade para reconhecer as palavras, assim como também não consegue codificar e soletrar. A Disgrafia ocorre com crianças que apresentam dificuldades no desenvolvimento e elaboração da escrita. Enquanto que a Disgrafia acontece quando o aluno demonstra dificuldades na elaboração da linguagem escrita. A Discalculia apresenta uma intrínseca dificuldade com questões numéricas e questões que envolvem matemática (SILVA, 2014).

Barbosa (2015) argumenta que o professor deve elaborar uma aula voltada a ludicidade por se tratar educação infantil. Para isso, torna-se necessário que tais alunos sejam estimulados com atividades que despertem sua curiosidade. Assim, o papel do professor é atuar a partir do conhecimento prático e científico, demonstrando habilidade e capacitação do em relação ao transtorno para a melhor elaborar seu método de ensino.

O papel do professor passa a ser muito importante, como também a utilização de jogos e brincadeiras com o professor mediador e promotor da aprendizagem e do desenvolvimento colocando o aluno diante de situações tais como: montando cantinhos de jogos, de brincadeiras de faz-de-conta, fazendo surgir situações lúdicas primeiramente com estrutura lógica da brincadeira e uma segunda concepção carregado de conteúdo cultural em um tempo e espaço com uma sequência própria,

com isso, a criança entra no mundo imaginário para uma construção da representação mental e da realidade, sem esquecer a ludicidade (MOREIRA; 2019, p.44).

Ao identificar alunos com dificuldades educacionais especiais, a cada atividade devem ser elaboradas atividades centradas nos principais problemas. Sabemos que crianças com TDAH devem ser auxiliadas pelo psicopedagogo, família e os demais profissionais da escola, com isso, deve-se requerer uma investigação juntamente com os familiares a respeito do diagnóstico da criança, só assim o professor encontrará mecanismos para assisti-lo em sala de aula.

O professor por apresentar habilidades práticas e teóricas em sua prática de ensino tem melhor eficiência para intervir inicialmente com os pais e responsáveis. A partir desse trabalho investigativo sobre o comportamento da criança é adquirido esclarecimento, possibilitando uma melhor reflexão sobre a importância e o papel da família na educação dos alunos.

Jardini et al. (2015) apontam que uma boa sugestão é realizar palestra educativa com todos da escola, como também na participação os pais e familiares dos mesmos, assim, trazer uma pessoa especialista no assunto que promova informações que possibilite uma melhora na aprendizagem.

Os alunos com diagnóstico de TDAH apresentavam dificuldades para se manterem em sala de aula e baixo nível de atenção e concentração nas atividades propostas pela professora. Em muitos casos, essas crianças tumultuavam a rotina das salas dificultando a ordem estabelecida pela professora e, consequentemente, sofriam com o preconceito dos colegas de sala (SILVA *et al.*, 2012, p.286).

O escolar permite que a criança aprenda e ao mesmo tempo se desenvolva com os estímulos que fazem parte do ambiente, com isto, mesmo que a criança apresente dificuldades educacionais, a escola deve promover uma prática pedagógica que possa auxiliá-lo na busca de conhecimento.

Desta maneira, alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade devem ter maior atenção no processo de aprendizagem, aonde o planejamento deve contemplar todas as necessidades escolares, oferecendo ao professor a busca por uma melhor dinamização das atividades atribuídas no saber (SILVA, 2014).

2.2 A Importância do Apoio da Família em Crianças com TDAH nas Atividades Escolares

A família é parte indispensável para a educação da criança, ela e a escola devem seguir juntas buscando integrar o aluno no processo de ensino e aprendizagem de forma a auxiliar

em sua adequação em sala de aula. As escolas devem realizar constantes reuniões com os pais e responsáveis, só assim o professor pode manter informado das dificuldades e do progresso da aprendizagem (SANTOS, 2016; RODRIGUES, 2017).

Por sua vez: assim como a família, a escola deve buscar interagir juntas com a criança com TDAH, colaborando com essa questão, Santos (2016) enfatiza que a família deve ser comunicada sobre as questões escolares da criança, assim também os familiares precisam criar condições para que o aluno realize o seu tratamento e na sua socialização.

Frequentemente a família não consegue lidar com crianças imperativas, desconhecendo assim que a hiperatividade requer um contato mais expressivo com a criança, geralmente uma das maiores implicações do TDAH apresenta durante a rotina diária da criança, as mesmas se comportam inadequadamente, se destacando pela sua impaciência de permanecer quieto, está sempre na ativa mexendo nos objetos ou chamando a atenção das pessoas que estão próximas (RIBEIRO, 2008).

[...] compromete de modo marcante a vida da criança e dos adultos que a cercam, pois é uma condição que promove dificuldades, como controle de impulsos, concentração, memória, organização, planejamento e autonomia, e que envolve uma pluralidade de dimensões implicadas, tais como comportamentais, intelectuais, sociais e emocionais (BENCZIK, 2002, p.26).

Deste modo, a família consegue interagir com a criança de forma natural, mesmo que seu comportamento seja regrado de inquietação, sua comunicação é demasiadamente insistente devido a necessidade de falar sem se preocupar com quem está ouvindo, sendo precipitado por não ter paciência de escutar um dialogo de forma fácil, tais reações são tratadas na família com maior facilidade, pois na escola esse aluno consegue irritar e atrapalhar as brincadeiras, até o seguimento da aula.

Em sala de aula esta criança pode agir como se estivesse interessado e estimulado a participar da aula, outras vezes pode na mesma intensidade perder a vontade de realizar tal atividade. Nestes casos, Fontes (2015) aconselha que o professor deva desenvolver um método de ensino que consiga chamar a atenção do aluno para a realização das atividades escolares.

Neste contexto, Fonte (2015) assim como Silva (2014) assevera que para crianças com TDAH deve ter o apoio social e familiar, uma vez que, quando essa criança tem uma estrutura familiar que anda lado a lado com a escola, mais chance essa criança tem de superar os desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem.

Complementando este debate, pode-se acrescentar a seguinte questão, conforme Phelan (2005, p.43) que diz: “Crianças com o TDAH é com frequência a fonte de contendas familiares e discórdias conjugais. Os pais ficam tão raivosos e frustrados que perdem o controle, não apenas com a criança, mas também com o outro”.

Portanto, a família é parte integrante no processo de aprendizagem. Com isso, quando os profissionais identificam o aluno imperativo ou até mesmo com as particularidades apresentadas em sala de aula à família deve ser acionada em imediato, nestes casos a parceria entre escola e família pode trazer grandes resultados na educação da criança com TDAH (SILVA, 2014).

Quanto à participação da família, observa-se que a criança com TDAH precisa ser motivada para frequentar as aulas, neste sentido, o estímulo deve ser iniciado entre o convívio familiar durante as realizações das atividades escolares, nisto, as crianças devem fazer suas tarefas sem intimidação, sendo necessária que haja atitudes que possa ser explorada sua criatividade para que esse momento seja prazeroso.

2.3 Crianças quanto ao desempenho em leitura e escrita

A leitura é um fenômeno extremamente complexo que proporciona possibilidades variadas de entendimento da relação sujeito-sociedade. Essa não se limita, apenas, à decifração de alguns sinais gráficos. É muito mais do que isso, pois exige do indivíduo uma participação efetiva enquanto sujeito ativo no processo, levando-o a produção de sentido e construção do conhecimento (SIMIANO; VASQUES, 2015).

A leitura é de suma importância para o aprendizado, pois este é adquirido através de métodos e técnicas bem estruturadas que levem o leitor ao conhecimento científico e a possibilidade de reflexão. É também uma das maiores potências do vocabulário e expressão envolvendo e informando o leitor com ideias as quais lhe darão enfoques abrangentes para o crescimento cultural do qual depende o seu progresso na vida (ROTTA *et al.*, 2015).

Segundo Ganz *et al.*, (2015, p.16) asseveram que: “As habilidades cognitivas, como memória e atenção, são importantes para o desenvolvimento da aprendizagem, para o desenvolvimento da linguagem e aquisição de controle do comportamento.

Sabe-se que a estimulação a leitura necessita ser uma elaboração que alcance a atenção da criança com TDAH devido a sua falta de interesse e inquietação durante as atividades escolares, estimular sua cognição torna-se mais fácil desenvolver suas habilidades em tais atividades, além de possibilitar uma inteiração com os demais envolvidos durante a

prática da leitura que deve também ser interessante, com imagens coloridas, entre outras questões para que os resultados sejam significativos.

A leitura é um dos instrumentos essenciais para que o indivíduo construa seu conhecimento e exerça a cidadania. Conforme Simiano e Vasques (2015) um método de leitura que incentiva o aluno na aprendizagem amplia o entendimento de mundo, propicia o acesso à informação com autonomia, permite o exercício da fantasia e da imaginação e estimula a reflexão crítica, o debate e a troca de ideias. Portanto para Tessaro suas argumentações são pertinentes quando diz que:

Segundo Tessaro (2004) o ato da leitura envolve ainda um conjunto de habilidades, como a decodificação, para isso, quando a criança não consegue ler e escrever corretamente torna-se difícil alcançar o nível de compreensão literal. Para crianças com TDAH por não conseguir se concentrar devida sua inquietação, este nível de compreensão independente e nível de leitura, tornando necessário que sejam trabalhados textos simples, mas também que seja uma narrativa que chame sua atenção ao realiza-se a leitura.

É através da leitura que a criança vai descobrindo o mundo, usando da imaginação, reflexão e criando significados, considerando que a leitura e a escrita é um meio de comunicação importante, a criança com TDAH deve ser incentivada a participar dessa dinâmica, para isso torna-se necessário que o professor crie um ambiente adequado para realização da leitura, assim como também atividades que desenvolva sua escrita promovida por um método de ensino atraente e dinâmico.

Para Amorim *et al.* (2017) é importante que o professor identifique as dificuldades enfrentadas com os alunos, isso pode auxiliar no desenvolvimento das atividades da leitura e escrita, logo, diante do desinteresse pela leitura, torna o maior agravante que influencia diretamente na incapacidade de fazê-la compreender o contexto coerentemente, compreendendo um texto em profundidade, o que, inegavelmente, limita o alunado em suas possibilidades de acesso ao conhecimento culturalmente construído.

Um dos eixos básicos da Educação Infantil é o trabalho com a linguagem, pois é importante para a formação do sujeito, na sua interação com as outras pessoas e na orientação das ações e desenvolvimento do pensamento, assim sendo desenvolvidas ações pedagógicas que sejam capazes de adequar às atividades de leitura e escrita visando à integração de crianças com TDAH.

Quanto à Educação Infantil, cabe salientar que assim como argumenta Felipe (2015, p. 06) “Ter alunos com diferentes níveis e estilos de aprendizagem possibilita ao professor

aproveitar essas diferenças para promover situações de aprendizagem que provoquem desafios, problematizações, questões a serem discutidas e investigadas”.

Para despertar interesse nos alunos, os textos utilizados na leitura devem ser ricos, atrativos e não repetitivos. Se o texto for extenso não ilustrado, o professor deverá fazer alguns questionamentos para despertar o interesse pela leitura. Os textos selecionados pelo professor devem estar de acordo com a realidade dos alunos, pois serão de fácil compreensão; levar em conta também o nível intelectual, os interesses e os gostos. Quanto aos tipos de leitura, variam de acordo com as estratégias e objetivos utilizados pelo leitor, tem como alvo informativo, conhecimento, entretenimento, entre outros (SANTOS; OLIVEIRA, 2015).

Assim constata-se que para que uma leitura seja aplicada de modo adequado, o leitor precisa possuir, além das competências fundamentais para o ato da leitura, o objetivo de ler, através da leitura crítica, decidir se o texto tem sentido, se é aplicável aos seus conhecimentos armazenados na memória (FELIPE, 2015).

2.4 Estímulos à leitura através da ludicidade

O estímulo deve ser uma ferramenta pedagógica utilizada no processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, o hábito de ler é um grande estímulo para a criatividade, pois essa ação consegue criar novos sentidos a imaginação, assim também trabalhar na interpretação da própria leitura (ROSSETTI, 2018).

Podemos destacar nas atividades desenvolvidas os fantoches, conotações de histórias, visitas à biblioteca, produções textuais, essas práticas ajudam muito no estímulo para com as crianças. Os livros para crianças que já sabem ler devem ser com texto e ilustrações para um melhor aproveitamento, os pais de crianças que ainda não sabem ler conforme seus filhos lhes peçam devem ler uma ou mais vezes para que não tenham seu gosto limitado (CLAUDINO, 2008).

Deste modo, o incentivo para uma boa leitura deve ser uma prioridade em sala de aula, a exemplo dos contos de fadas que podem ser realizadas em ambientes decorados, coloridos e com muita dinâmica, isso possibilita o aluno a interagir com tais atividades e ao mesmo tempo aprender a desenvolver a sua imaginação dando um melhor suporte na sua interpretação, criando oportunidades de formar palavras e promover seus estímulos para realizar suas tarefas escolares. Conforme Barbosa assevera que:

[...] A alfabetização é um processo através do qual as pessoas aprendem a ler e a escrever. Estes procedimentos, porém vão muito além de certas técnicas pedagógicas que vem do educador comprometido com a educação de base. Portanto

despertar o interesse do aluno pela leitura de símbolos gráficos é uma tarefa que requer um professor criativo e ele mesmo um leitor experiente para que a sua função dentro da escola tenha sucesso (BARBOSA, 2015, p. 16-17).

Diante disto, esse momento da leitura com os filhos devem ser valorizados, diversificando os temas, falando com as crianças sobre ele, favorecendo todo tipo de livro, valorizando de todas as formas esse tempo que as crianças dedicam-se à leitura, sabemos que muitas crianças conseguem desenvolver suas atividades voltadas para leitura e escrita na escola, devido os recursos lúdicos que são promovidos em sala de aula, além de criar uma interação com os demais envolvidos, podendo ser criadas dinâmicas com apoio das brincadeiras e jogos, atividades que fazem parte do mundo infantil (NASCIMENTO, 2014).

Para estimular a leitura e escrita é necessário uma ação do professor que, por sua vez, intervém por meio do planejamento, estabelecendo uma prática que intensifica meios para a criança adquirir conhecimentos. *Pandolfo et al.* (2015) argumenta sobre a criação de um novo olhar para o desenvolvimento cognitivo. Sua proposta sugere que a criança deve ser estimulada com estratégias de aprendizagem para que possa ampliar o processo mental e cognitivo, auxiliado em três eixos que são adaptação, assimilação e acomodação. Portanto:

Segundo Almeida (2009, p. 1) o “lúdico tem sua origem da palavra latina “ludus” que quer dizer jogo. Se achasse confirmado a sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao momento espontâneo”. Logo, criar uma dinâmica lúdica tendo como base a leitura e escrita requer que as brincadeiras, o brincar e o jogo possam fazer parte das atividades para que possa possibilitar uma melhor interação no processo de aprendizagem.

Neste sentido, a ludicidade é considerada uma ação que estimula a criança através da aprendizagem com o brincar. O lúdico desenvolvido em sala de aula auxilia a criança a descoberta de novas habilidades, aumenta a busca de novas informações sobre o funcionamento daquela brincadeira, ativa a imaginação e interpretação através dos objetos manuseados pelas mesmas (ALVES; QUEIROZ, 2013).

Na Educação Infantil, a ludicidade torna-se um método de aprendizagem na qual a criança se apropria das primeiras informações codificadas de forma mais aplicada utilizando as informações com uma ênfase na intertextualidade que permite que um determinado assunto possa ser correlacionado em outro contexto sem que fuja da temática que se está sendo trabalhada (MUNIZ; CATONI, 2013).

A motivação para a realização das atividades escolares com a leitura e escrita exige trabalhar de forma diferenciada. Com o desenvolvimento da prática de leitura essas atividade

ligada a ludicidade seja por meio de brinquedos educativos com auxílio de frases, letras, entre outros recursos leva nas brincadeiras uma atividade prazerosa. Quanto aos jogos o professor pode experimentar novos métodos de ensino, estimulando o aluno a uma melhor participação, podendo também as crianças com TDAH a interagir com os demais envolvidos no processo de aprendizagem (ALVES; QUEIROZ, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa alcançou o objetivo proposto que possibilitou conhecer a atuação do professor e suas intervenções no processo de leitura e escrita em crianças com TDAH. Nisto, além de entender o processo de ensino e aprendizagem com alunos com dificuldades na leitura e escrita e compreender as estratégias interventivas, ainda possibilitou identificar as principais ações aplicadas no processo de ensino em crianças com TDAH.

Ao apontar como alunos da Educação Infantil desenvolvem a forma anônima na fase de aprendizagem de leitura e escrita, na qual foi possível compreender o papel da ludicidade em auxiliar o professor no processo de ensino e aprendizagem criando as estratégias interventivas aplicadas no ensino de crianças com TDAH.

Por esse transtorno está associado ao desempenho escolar e ao desenvolvimento das atividades escolares, o apoio da família é de extrema importância na fase de aprendizagem. O professor é o principal responsável pela elaboração e planejamento da aula exposta no processo de aprendizagem, seu auxílio educativo é uma habilidade que deve ser demonstrada através da eficiência profissional docente.

Assim, o professor deve entender que essa ludicidade deve ser esclarecida aos alunos já no início da aula para que os mesmos não pensem que esse momento lúdico trata-se só de um momento de brincadeira, mais que fique claro que todas as brincadeiras e brinquedos utilizados são uma forma de aprendizagem usada para atribuir para adquirir formas de conhecimentos no desenvolvimento escolar do aluno na fase da leitura e escrita.

Buscou-se refletir sobre os tipos, estratégias e estímulos da leitura sobre a perspectiva de crianças com transtorno de TDAH. Resultados demonstraram que para trabalhar na leitura e escrita é necessário que o professor elabore novos métodos e estratégias aplicadas no ato da leitura por meio da ludicidade.

Conclui-se que por se tratar da educação infantil, a aprendizagem do lúdico desempenha um resultado eficaz no desenvolvimento da aprendizagem em crianças com

dificuldades escolares, pois o professor tem habilidades pedagógicas para aplicar estratégias empregando diferentes recursos e metodologias para ajudar o aluno com , bem com transtorno de TDAH a desenvolver sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALVES, E. D; QUEIROZ, M. C. **A importância do brincar no ensino da leitura**. ICESP-Faculdade Integrada PROMOVE de Brasília: DF, 2013.
- ALMEIDA, A. Ludicidade como instrumento pedagógico. Disponível: <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>. Acesso em, v. 10, 2009.
- AMORIM, A. N. G. F., MARTINS, N. D., ALBUQUERQUE, E. X. D. S., SILVA, V. C. D. Habilidades iniciais de leitura e escrita na educação infantil: amostra de desempenho no Nordeste do Brasil para obtenção de referenciais específicos por região. **Revista CEFAC**, 2019, 21.5.
- BARBOSA, P. D. S. **Dificuldades de aprendizagem**. São Luiz–MA: UemaNet, 2015.
- BENCZIK, E. B. P. **Transtorno de déficit de Atenção**. Casa do Psicólogo, 2002.
- CARVALHO, M. C., CIASCA, S. M., RODRIGUES, S. D. D. Há relação entre desenvolvimento psicomotor e dificuldade de aprendizagem?: Estudo comparativo de crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, dificuldade escolar e transtorno de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, v. 32, n. 99, p. 293-301, 2015.
- FELIPE, S. M. **Dificuldade de Aprendizagem**. Maiêutica-Pedagogia, v. 1, n. 1, 2015.
- FREITAS, K. V. **Diferentes ritmos de aprendizagem na educação infantil: desafios e possibilidades** Porto Alegre 2º semestre 2015. 2015.
- FONTES, G. P. C. S. **Leitura e escrita no final do ciclo de alfabetização: uma interface com a proposta de letramento do PNAIC**. 2015.
- GANZ, J. S. et al. Programa de estimulação cognitiva" ativamente" para o ensino infantil: a cognitive stimulation program for preschool children. **Revista Psicopedagogia**, v. 32, n. 97, p. 14-25, 2015.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.
- JARDINI, R. S. R., RUIZ, L. S. R., RAMALHO, W., PAULA, A. V. D. Protocolo lince de investigação neolinguística (PLIN): instrumento lúdico para conhecer habilidades de leitura e escrita. **Revista Psicopedagogia**, 2015, 32.97: 49-60.
- MANEIRA, F. M.; GONÇALVES, E.C. Trabalho-psicopedagogia, Facecla Grupo. A importância da psicomotricidade na educação infantil. São Paulo: **EDUCERE**, 2015.

MUNIZ, M.R.; CATONI, A. C. O lúdico como estímulo à leitura e à escrita um estudo sobre o projeto de extensão almanaque. **Web Revista Discursividade**. Edição nº 12 – Volume II, Setembro de 2013.

MOREIRA, A. L. N. educação infantil e práticas pedagógicas, o lúdico na educação infantil como forma de desenvolvimento: Jogo, o brincar e a educação. **Revista Educar**, 2019.

PANDOLFO, A. L. P., BENVENUTTI, D. B., REIS, V. L. A leitura como possibilidade prática para o processo de ensino-aprendizagem da educação básica. **Seminário de Iniciação Científica, Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão e Mostra Universitária**, 2015.

RIBEIRO, V. L. M. **A família e a criança/adolescente com TDAH**: Relacionamento social e intrafamiliar. Dissertação (mestrado): Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Medicina. Belo Horizonte: 2008.

RODRIGUES, L. S. A. **Família e Escola**: Atuação Conjunta em Prol da Criança com TDAH com Embasamento da TCC [online]. Psicologado, 2017.

ROTTA, N. T; OHLWEILER, L.; SANTOS R. R. **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Artmed Editora, 2015.

ROSSETTI, P. H. **O estímulo da leitura através da imaginação na educação infantil**: recomendações teóricas para o trabalho com bebês (de 0 a 18 meses). 2018.

SANTOS, O. S.; OLIVEIRA, S. D. S. M. D. **A questão da leitura e escrita no 3º ano/9**: um estudo de caso na EMEF Odilon Camurça em Santa Luzia do Pará. 2015.

SANTOS, L. K. Família e a escola na aprendizagem da criança com TDAH: a necessidade de uma parceria ativa e produtiva. **Pedagogia em Ação**, v. 8, n. 1, 2016.

SILVA A. B. B. **Mentes inquietas**: TDAH; desatenção, hiperatividade e impulsividade. 4. Ed. São Paulo: Globo, 2014.

SILVA, C. C. B., JURDI, A. P.; PONTES, F. V. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: Possibilidades de atuação da Terapia Ocupacional em contextos educacionais. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 23, n. 3, p. 283-288, 2012.

SIMIANO, L. P., VASQUES, C. K. Entre palavras e vida: uma leitura sobre documentação pedagógica e narrativa no contexto da educação infantil inclusiva. **Reflexão e ação**. Vol. 23, n. 3 (set./dez. 2015), pp 281-298., 2015.

PHELAN, T. W. TDA/TDAH: transtorno déficit de atenção e hiperatividade sintomas, diagnósticos e tratamento: crianças e adultos. **M. Books do Brasil**, 2005.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE MATEMÁTICA: REFLEXÃO PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Rosirene Maria Bráz da Silva¹

RESUMO

Atualmente muitos professores de matemática integram métodos de ensino que facilita e motiva o aluno à realização de suas atividades escolares. O uso das tecnologias digitais é uma proposta de ensino que vem ganhando espaço nas escolas públicas, esse método de ensino possibilita que o aprendiz obtenha oportunidade de aprender com um método de ensino diversificado e diferenciado. Uma aula diversificada cria um ambiente de interação e socialização, potencializando as informações e atividades desenvolvidas na aula de matemática. Os recursos digitais promovem novas experiências de aprendizagem em que os alunos sentem-se estimulados com o uso desses recursos em sala de aula. A pesquisa tem o objetivo de analisar como as tecnologias digitais podem ser um suporte pedagógico para a aprendizagem de matemática. Metodologicamente, caracteriza-se como exploratória e descritiva. Os resultados demonstraram que as tecnologias digitais são consideradas uma potente ferramenta aplicada na aula de matemática por ser um método diversificado e atraente tornando as aulas uma aprendizagem significativa. Conclui-se que cabe a cada professor elaborar a aula de matemática considerando a criação de um método de ensino que propicie um desenvolvimento significativo no processo de ensino, melhorando seu nível de aprendizagem e seu potencial cognitivo nas aulas de matemática.

Palavras-chave: Matemática. Tecnologia. Digital. Ensino e aprendizagem

ABSTRACT

Currently, many mathematics teachers integrate teaching methods that facilitate and motivate the student to carry out their school activities. The use of digital technologies is a teaching proposal that has been gaining ground in public schools, this teaching method allows the learner to obtain the opportunity to learn with a diversified and differentiated teaching method. A diversified class creates an environment of interaction and socialization, enhancing the information and activities developed in the mathematics class. Digital resources promote new learning experiences in which students feel stimulated with the use of these resources in the classroom. The research aims to analyze how digital technologies can be a pedagogical support for learning mathematics. Methodologically, it is characterized as exploratory and descriptive. The results showed that digital technologies are considered a powerful tool applied in the mathematics class because it is a diversified and attractive method making the classes a meaningful learning. We conclude that it is up to each teacher to prepare the math class considering the creation of a teaching method that provides a significant development in the teaching process, improving their level of learning and their cognitive potential in math classes.

Keywords: Mathematics. Technology. Digital. Teaching and learning.

1 INTRODUÇÃO

¹Graduada em Licenciatura de Matemática pela UNIPÊ - Centro Universitário de João Pessoa. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela FACERN- Faculdade de Ciências Educacionais do Rio Grande do Norte. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela FIP- Faculdade Integrada de Patos e Avaliação e seu Desenvolvimento no Processo de Ensino e Aprendizagem. Mestranda em Ciências da Educação pela Faculdade CECAP. E-mail:rosirenemaria1964@hotmail.com

A interação estabelecida entre alunos e professores durante várias décadas sempre foi um assunto discutido na educação. Contudo, apesar dessa argumentação ser de extrema importância para o processo de ensino e aprendizagem muitas instituições de ensino não conseguiram entender a dimensão dada ao professor e o seu papel socializador perante os alunos (PEREIRA, 2015).

Neste contexto, a interação promove um maior desempenho nas atividades escolares, como exemplo das novas tecnologias digitais empregada no processo de aprendizagem tem alcançando novos resultados; o efeito da globalização e os recursos que surgem a cada dia; professores aderem à prática de ensino com auxílio destas ferramentas tecnológicas que possibilitam enriquecer e facilitar o aprendizado (CASTRO et al., 2017).

Assim, se percebe que as tecnologias digitais pode facilmente ser um facilitador aplicado na prática de ensino por ser um suporte pedagógico que pode ser explorado em várias áreas de conhecimentos. Assim como a compreensão dos assuntos tratados e conteúdos matemáticos, resultando no desenvolvimento da prática docente pelo professor (CASTRO; CASTRO-FILHO, 2012).

O presente estudo justifica-se pela importância dada ao uso dos recursos tecnológicos como ferramenta de subsídio na aprendizagem, com efeito, cria oportunidade de o aluno adquirir e melhorar habilidades para redigir, interpretar e compreender a resolução de problemas na aprendizagem de matemática.

As novas tecnologias cria uma interação formada entre alunos e professores por meio do acesso eletrônico nos meios de comunicação, essa dinâmica é uma proposta de ensino que pode ser desenvolvida não apenas na sala de aula, mas principalmente ambientes diversos que pode se adequar a qualquer atividade com formato digital, diante disto surge a seguinte questão: Como as tecnologias digitais podem contribuir no processo ensino-aprendizagem da aula de matemática?

Objetivo analisar como as tecnologias digitais podem ser um suporte pedagógico para a aprendizagem de matemática, assim como conhecer o uso tecnológico e as perspectivas do conhecimento docente e caracterizar o entendimento de professores de matemática de uma Escola Pública.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Integrações de Tecnologias e o Conhecimento Profissional Docente

A tecnologia digital vem sendo explorada pelos professores por ser considerada uma ferramenta necessária nessa contemporaneidade. Entretanto, sabe-se que nas escolas públicas nem sempre existe um laboratório de informática, nestes casos cabe ao professor criar atividades com recursos digitais a exemplo do celular, aonde podem ser acessados programas com fins educativos adaptáveis nas aulas de matemática (PINTO et al., 2016).

O acesso à internet na escola oferece maiores possibilidades de realizar uma inteiração do aluno com a aprendizagem adquirida, isto porque nas aulas de matemática tais recursos possibilitam uma transmissão de conteúdos de forma ágil, enquanto os alunos se identificam com as atividades por ser um método de ensino atraente, tornando a articulação do conhecimento motivadora (SILVA, 2013).

Segundo Almeida et al., (2017) muitos alunos não alcança desempenho nas aulas de matemática devido a falta de estímulo no método de estudo aplicado, contudo, o uso de uma metodologia diversificada em sala de aula permite que o professor apresente possibilidades criar atividades que possa motivar o interesse do aluno pelo conhecimento, afinal, a concepção que deve ser entendida hoje, a respeito do ensino, é a forma compartilhada de apresentar a informação, principalmente nas aulas de matemática que requer um maior raciocínio nas questões trabalhadas. Deste modo:

Pensando de maneira global, mas agindo localmente como formadora se pesquisador na área de Educação Matemática partilhou da preocupação em preparar o professor para enfrentar os desafios constantes na reconstrução de sua prática didática para o uso das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem. Isso implica na necessidade da construção de novos conhecimentos pelo professor, de modo a se apropriar das tecnologias digitais e integrá-las aos conteúdos curriculares, especificamente, nesse caso, em Matemática (PEREIRA, 2015; p.102).

Neste sentido, professores de matemática reconhecem os desafios enfrentados em sala de aula, a falta de estímulo, a pouca habilidade com os números, entre outras situações podem ser vencidos a partir de uma elaboração de conteúdo que consiga criar uma inteiração dos alunos por meio das novas tecnologias, confirmando o pensamento de Pereira (2015).

Conforme Pivetta (2009) o uso das tecnologias digitais facilmente pode promover uma interação entre o assunto trabalhado e o aluno na aprendizagem. O acesso a essas tecnologias proporcionam ao aluno um universo de possibilidade para aprimorar a aprendizagem, podendo aperfeiçoar e integrar a esse mundo de informação, tornando-os mais rápida a busca de novos conhecimentos.

Torna-se relevante frisar que alguns docentes sentem-se intimidados em relação ao uso de recursos tecnológicos, preferindo desenvolver sua aula com método de ensino tradicional.

Contudo, aqueles que aderem ao progresso tecnológico conseguem se adequar com maior facilidade com recursos digitais devido à praticidade e flexibilidade de criar um ambiente motivador para tais alunos (ANDRADE et. al, 2013).

As tecnologias digitais estão em constantes aperfeiçoamentos, mesmo o aluno sem tantas condições econômicas ainda consegue ter acesso de alguma maneira a esses recursos. Tal realidade faz com que haja uma inversão de papéis na sala de aula, possibilitando que além da aprendizagem sobre determinado campo do saber o aluno tenha algum domínio, tornando a aula desatualizada em relação a essas tecnologias (SHIMOHARA; SOBREIRA, 2015).

Neste sentido, a atual geração de alunos em seus diferentes contextos já faz uso das mais diversas tecnologias no cotidiano. Para isso, o professor deve se adaptar ao uso tecnológico em sala de aula, pois a inclusão digital na escola tem ganhado grande destaque no campo pedagógico. Shimohara e Sobreira (2015) recomendam que professores cujas metodologias sejam consideradas tradicionais devem repensar em toda evolução tecnológica que tem contribuído para diversificar o método de ensino e aprendizagem, possibilitando maiores oportunidades de criar uma aula atraente e com melhor nível de inteiração.

O crescimento das novas tecnologias na educação já é uma ação inegável, pois as novas tecnologias estão presentes na rotina do aluno, como também do próprio professor, aonde muitas vezes o tempo necessário para o desenvolvimento da aula com esses recursos podem ser com utilização de tecnologias, assim como enfatiza Andrade, et. al,(2013) que reconhece que os jogos digitais estão sendo utilizados na educação, principalmente na aula de matemática por proporcionar ao aluno adquirir um raciocínio lógico e reflexivo. Sobre este assunto:

O desafio é justamente transformar informações em conhecimentos, em uma era na qual os acessos à informação são facilitados, cada vez mais, pelo avanço dos serviços que a internet disponibiliza, por meio de artefatos tecnológicos. [...] O segundo elemento que compõe uma competência é denominado de habilidade, que pressupõe um caráter prático, técnico ou procedimental que está relacionado à aplicação do conhecimento (MODELSKI, 2019, p. 8).

Segundo Andrade, et. al,(2013) é incontestável que os recursos tecnológicos facilitam as aulas de matemática, como, por exemplo, o desenvolvimento dos jogos que trazem inúmeras possibilidades de cálculos, medições geométricas, entre outros tipos de aprendizagem criando novas habilidades cognitivas por meio de formulação de problemas e realizações de atividades com uso de cálculos.

Mattar (2010) atribui aos Games como sendo um recurso tecnológico facilitador no sentido de criar uma percepção aguçada e rápida na interpretação do conteúdo. O autor ainda

recomenda que a elaboração da aula de matemática com uso dos jogos requer um planejamento eficaz, pois toda dinâmica das atividades devem refletir um método de aprendizagem, não só brincadeira e diversão. Sabemos que as tecnologias digitais se não forem bem elaboradas podem refletir um momento lúdico em sala de aula.

Portanto, os alunos são mais propensos a interagir com as atividades realizadas quando é empregado um método de ensino atraente, por isso o professor precisa entender que sua atuação deve estar delineada com as constantes mudanças contidas na educação, nisto a proposta de ensino de matemática com uso das tecnologias digitais é considerada uma potente ferramenta aplicada na aprendizagem, pois possibilita um melhor desempenho cognitivo devido ao maior contato com as tais ferramentas tecnológicas.

3 MÉTODO

A pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva. Segundo Gil (2010) o estudo exploratório possibilita uma maior familiaridade entre o pesquisador e o tema pesquisado, enquanto a pesquisa descritiva que tem como base descrever as distinções de uma população, de um fenômeno ou de uma experiência.

A pesquisa foi realizada com um grupo de 05 (cinco) professores de matemática de uma Escola Pública. As questões tiveram como apoio um roteiro de entrevista tendo como base cinco (05) perguntas objetivas referentes ao papel na aprendizagem desenvolvido por meio das tecnologias digitais nas aulas de matemática.

Quanto à coleta de dados sucedeu de forma individual e teve, em média, a duração de 30 minutos. A entrevista foi registrada conforme suas respostas contidas no questionário. A análise dos dados ocorreu conforme cada pergunta na qual cada questão encontrava-se sugerido como opção: (Sim, Não, Nunca).

Os participantes foram identificados na tabela com a pergunta do questionário referente aos participantes. Os dados foram analisados a partir do método de Análise de Conteúdo de Bardin² (2010), e desenvolvido em três fases: no princípio foi realizado um reconhecimento a partir da análise das respostas objetivas dos professores participantes; em

2 Roteiro de Entrevista Semiestruturada

1. Você usa o laboratório de informática como método de ensino diversificado?
2. Você usa recursos digitais como ferramenta de ensino na aula de matemática?
3. Você desenvolve sua aula com método diversificado de ensino?
4. Seus alunos demonstram motivação na aprendizagem no seu método de ensino?
5. Em sua opinião as tecnologias digitais são propostas de ensino que influencia uma melhor aprendizagem significativa?

seguida agrupou-se toda análise dos dados respondidos no questionário de forma estruturada; e por fim, foi construída uma análise mais detalhada, assim como a interpretação dos resultados, conforme a literatura abordada.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante do estudo realizado, foram explorados resultados obtidos através das respostas do questionário aplicado com os professores de matemática que atuam numa escola pública. Para que haja um melhor agrupamento das respostas do questionário foi necessário que cada professor fosse descrito conforme a análise dos dados, cada pergunta terá como subsidio respostas como (Sim, Não, Nunca), enquanto que os participantes foram identificados referentes à pergunta do questionário identificando suas respectivas respostas.

Tabela 1: Respostas dos Professores Entrevistados

<i>Participantes</i>	Pergunta (a)	Pergunta (B)	Pergunta (C)	Pergunta (D)	Pergunta (E)
N 01	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
N 02	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
N 03	Não	Nunca	Não	Sim	Sim
N 04	Não	Não	Sim	Não	Sim
N 05	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Dados da Pesquisa, 2020.

Como mostra na tabela foram avaliadas cinco perguntas objetivas sobre o uso das tecnologias digitais nas aulas de matemática, sendo predominante na primeira pergunta situada como: “Você usa o laboratório de informática como método de ensino diversificado?”, ao averiguar as respostas observamos que houve um maior predomínio informado pelos professores que usam o laboratório de informática resultando numa aula mais diversificada.

Colaborando com essa estimativa, Castro et al., (2017) argumenta em seus estudos realizados na aula de matemática o uso do vídeo interativo possibilita uma aprendizagem mais significativa, pois o aluno além de realizar as atividades com maior inteiração, ainda encontra estímulos para prosseguir na busca de resolução de problemas.

Quanto à segunda pergunta “você usa recursos digitais como ferramenta de ensino na aula de matemática?”, observou que tais indagações confirmam o uso dos recursos digitais como ferramenta de ensino na aula de matemática, visto que a maioria dos entrevistados respondeu que usam atividades elaboradas para serem utilizados numa plataforma digital.

Sobre o ensino de Matemática, Marin (2012) em suas pesquisas entende que o professor de matemática que planeja suas aulas com uso de recursos digitais possibilita a potencialização do processo de aprendizagem. Neste sentido, nas aulas de matemática cabe a cada docente criar um método de ensino que desperte o interesse do aprendente, assim também que estimule a participação nas atividades desenvolvidas em sala de aula por meio de recursos que lhe sejam atraentes.

Enquanto que na terceira “Você desenvolve sua aula com método diversificado de ensino?” houve uma prevalência entre os professores, nas respostas do questionário ficou evidente a apreciação dos professores de matemática quando se trata do uso digital como método de ensino. Corroborando com este resultado, Silva Silveira *et al*, (2017) asseveram em seus estudos que os professores de matemática que conseguem integrar as tecnologias digitais em suas aulas utiliza de uma ferramenta que pode transformar a rotina educativa numa prazerosa metodologia diversificada que pode facilmente melhorar a prática de ensino.

Na quarta questão “Seus alunos demonstram motivação na aprendizagem no seu método de ensino?”, quando o professor é questionado sobre se os alunos demonstram motivação na aprendizagem no seu método de ensino a maioria respondeu que sim demonstrando a satisfação e o entrosamento durante as atividades. Neste contexto, Coelho (2013) declara que o desenvolvimento de uma estratégia de ensino com uso das tecnologias digitais é reconhecido por muitos docentes como um método adequado para recuperar a motivação dos alunos, principalmente nas aulas de matemática.

E por fim, quanto à resposta da quinta questão “em sua opinião as tecnologias digitais são propostas de ensino que influênciam uma melhor aprendizagem significativa?”, todas as respostas foram ditas de maneira unânime ao responderem que sim. Sobre esta temática Shimohara *et al.*, (2015) assevera que a aula de matemática realizada com recursos tecnológicos digitais possibilita ao aluno desenvolver um raciocínio crítico e envolve os alunos na busca de soluções inovadoras para problemas atuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões que foram expostas nesse estudo objetivaram apontar como as tecnologias digitais podem ser um suporte pedagógico para a aprendizagem de matemática. Diante disto, foi possível compreender que o professor de matemática deve articular suas aulas para que os alunos sintam-se motivados a realizar suas atividades educativas.

Apesar do ensino realizado numa escola pública tenha maiores desafios, devido a questões como falta de recursos, a exemplo da sala de informática, tais professores são capazes de utilizar os recursos tecnológicos e com isso diversificar suas aulas tornando-as mais motivadoras.

As tecnologias digitais aplicadas no processo de aprendizagem são consideradas um processo criativo que possibilitam desenvolvimento de habilidades durante as aulas de matemática, tornando uma aprendizagem mais participativa.

Os resultados demonstraram que as tecnologias digitais são consideradas uma potente ferramenta aplicada na aula de matemática por ser um método diversificado e atraente tornando as aulas uma aprendizagem significativa.

Conclui-se que cada professor ao elaborar a aula de matemática considerando a criação de um método de ensino que propicie um desenvolvimento significativo no processo de ensino, melhorará seu nível de aprendizagem e seu potencial cognitivo nas aulas de matemática.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. M. M., DA COSTA, R. D. A., LOPES, P. T. C. Análise do desempenho acadêmico e da aprendizagem significativa no ensino superior utilizando tecnologias digitais. **Nuances: estudos sobre Educação**, 2017, 28.1: 25-43.
- ANDRADE, M.; SILVA, C.; OLIVEIRA, T. Desenvolvendo games e aprendendo matemática utilizando o Scratch. In: **Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital**. São Paulo, 2013. p.260-263.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. (1977). Lisboa (Portugal): Edições, v. 70, p. 225, 2010.
- CASTRO, J. B., SOARES, I., VIANNA, E., SILVA SOUSA, J. Lógica Criativa: a construção de mídias digitais para o ensino de matemática. In: **Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação**. 2017. p. 485.
- CASTRO, J. B.; CASTRO-FILHO, J. A. Projeto Um Mundo de Informações: Integração de Tecnologias Digitais ao Currículo Escolar. In: **Congresso Brasileiro de Informática na Educação**, 1., 2012, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: SBC.
- COELHO, C. I. C. **Estratégias de Motivação em Educação Visual-caso 7º ano do Ensino Básico**. 2013. PhD Thesis. Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARIN, D. Professores universitários que usam a tecnologia de informação e comunicação no ensino de matemática: quem são eles? **Revemat: Revista Eletrônica de Educação Matemática**, Florianópolis, v. 07, n. 1, p. 62-77, 2012.

MATTAR, J. **Games em educação**: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MODELSKI, D., GIRAFFA, L. M., OLIVEIRA CASARTELLI, A. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e180201-e180201, 2019.

PEREIRA, C. L. D. B. (Re) **configurar o processo de ensino a partir da centralidade do Aprender a Ser**. 2015. Tese de Doutorado.

PINTO, A. C., FELCHER, C. D. O., FERREIRA, A. L. A. Considerações sobre o uso do aplicativo qrcode no ensino da matemática: reflexões sobre o papel do professor. **XII Encontro Nacional de Educação Matemática-Educação Matemática na Contemporaneidade**: desafios e possibilidades, 2016, 1-11.

PIVETTA, M. E. **Aplicação do Software Hot Potatoes como Ferramenta de Apoio ao ensino/ aprendizagem para Pessoas com síndrome de Dow**. IFRMT: Cuiabá, MT. 2009.

SHIMOHARA, C.; SOBREIRA, E.. Criando Jogos Digitais para a aprendizagem de matemática no ensino fundamental I. In: **Anais do Workshop de Informática na Escola**. 2015. p. 72.

SILVA SILVEIRA, D., LAURINO, D. P., NOVELLO, T. P. Experiências do ensinar e do aprender matemática ao operar as tecnologias digitais na educação superior. **Revemat: Revista Eletrônica de Educação Matemática**, 2017, 12.2: 67-81.

SILVA, M. Internet na escola e inclusão Integração das Tecnologias na Educação. Salto para o futuro. **MEC**. Brasília, p 62-69, 2013.

A HISTÓRIA DAS AVALIAÇÕES: UM OLHAR SOBRE AS AVALIAÇÕES DE APRENDIZAGEM

Ruberlândia Gomes Francisco de Andrade¹

RESUMO

O presente estudo teve a finalidade refletir sobre a história das avaliações de aprendizagem no contexto escolar da educação brasileira. Realizou-se pesquisa de campo e pesquisa bibliográfica enquanto componentes metodológicos. Discutiu-se neste estudo que as práticas avaliativas não mudaram muito, o que se retira desse processo são os castigos físicos que foram substituídos pela pressão psicológica, os alunos continuam sendo uma máquina de reprodução, cada vez mais, professores buscam em sala de aula fazer com que alunos decorem conteúdos, acham que avaliar o aluno é aplicar prova, não levam em consideração o que eles aprenderam durante o seu processo de ensino aprendizagem. Uma das afirmativas observadas foram que todas as decisões sobre o processo avaliativo devem acontecer com a participação ativa da direção, do professor, dos alunos e responsáveis. Todas as decisões sobre o processo avaliativo devem acontecer com a participação ativa da direção, do professor, dos alunos e responsáveis. Isso pode acontecer através da socialização nos encontros pedagógicos, aonde a comunidade escolar vai entender como sobrevém a importância da avaliação e se aplicada de forma correta facilita o processo ensino aprendizagem.

Palavras-chave: História. Avaliações. Aprendizagem.

ABSTRACT

This study aimed to reflect on the history of learning assessments in the school context of Brazilian education. Field research and bibliographic research were carried out as methodological components. It was argued in this study that evaluative practices have not changed much, what is removed from this process are the physical punishments that have been replaced by psychological pressure, students continue to be a reproduction machine, more and more, teachers seek in the classroom to do with which students memorize content, they think that evaluating the student is to apply tests, they do not take into account what they learned during their teaching-learning process. One of the statements observed was that all decisions about the evaluation process must take place with the active participation of management, the teacher, students and guardians. All decisions about the evaluation process must take place with the active participation of management, the teacher, students and guardians. This can happen through socialization in pedagogical meetings, where the school community will understand how the importance of evaluation comes about and if applied correctly it facilitates the teaching-learning process.

Keywords: Story. Assessments. Learning

¹Licenciada em História-Universidade Estadual da Paraíba, Especializada em Psicopedagogia- FIP, Mestranda em Ciência Da Educação, Instituto Superior de Educação do CECAPlanda_regis@hotmail.com.br

1 INTRODUÇÃO

Avaliar a aprendizagem de um aluno não deve ser o ponto de chegada, mas sim uma oportunidade de parar para observar se esta caminhada está acontecendo de fato e qual a qualidade para esse processo de ensino e aprendizagem, para a prática pedagógica de forma mais adequada, uma vez que o objeto da ação avaliativa, no caso a aprendizagem, é dinâmico, e, com a função classificatória (LUCKESI, 2005)

Hoje, os docentes se veem diante de um grande desafio e uma grande oportunidade: utilizar as TCI (tecnologias da comunicação da informação), como meio para construir e difundir conhecimentos e, ainda, para concretizar a imprescindível mudança de paradigma educacional, centrando seus esforços nos procedimentos de criação, gestão e reorganização das situações de aprendizagem. Neste contexto, a escola pode e deve ter uma outra função, um outro papel.

A importância deste tema surgiu através da conquista da leitura e da linguagem escrita a qual representa um marco na história do desenvolvimento social e cultural do ser humano. Isso acontece a partir do momento em que as crianças entram em contato com os sinais gráficos, ao iniciar seu processo de escolarização. A problematização, fundamental para todo o processo de trabalho docente-discente, elemento chave entre a prática e a teoria, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada, iniciando o trabalho com o conteúdo sistematizado, confrontando-o com a prática social.

Analisar os diferentes métodos de avaliação de aprendizagem no contexto escolar da educação brasileira foi o objetivo geral da presente pesquisa. Quanto aos objetivos específicos, apresentam-se os seguintes: refletir sobre o surgimento dos modelos tradicionais das avaliações de aprendizagem no Brasil; interpretar as noções básicas da avaliação escolar e articular com os seus novos modelos (a história das avaliações: um olhar sobre as avaliações de aprendizagem).

Ainda hoje essa metodologia a qual foi bibliográfica, cita-se que nas práticas avaliativa não mudou muito, o que se retira desse processo são os castigos físicos que foram substituídos pela pressão psicológica, os alunos continuam sendo uma máquina de reprodução, cada vez mais, professores buscam em sala de aula fazer com que alunos decorem conteúdos, acham que avaliar o aluno é aplicar prova, não levam em consideração o que eles aprenderam durante o seu processo de ensino aprendizagem.

Para Luckesi:

Aponta que “avaliação como sinônimo de provas e exames” é herança desde 1599, trazida para o Brasil pelos jesuítas, uma vez que enfatizava a memorização e dava especial importância à retórica e à redação, assim como à leitura dos clássicos e à arte cênica. Entre os alunos, os castigos físicos eram constantes, castigavam-se ou premiavam-se de acordo com a disciplina e o rendimento escolar. Luckesi (1995, p,28)

2.1 Como surgiram os modelos tradicionais das avaliações de aprendizagem no Brasil?

Propõe que o papel que se espera da escola é que possa colaborar com a formação do cidadão pela mediação do conhecimento científico, estético, filosófico. Para o autor,

Os alunos, desde cedo, precisariam ser orientados para dar um sentido ao estudo; [...] na tríplice articulação entre compreender o mundo em que vivemos usufruir do patrimônio acumulado pela humanidade e transformar este mundo, qual seja, colocar este conhecimento a serviço da construção de um mundo melhor, mais justo e solidário Vasconcellos (2005, p. 69).

O conhecimento deve ajudar a compreender o mundo e nele intervir sendo que a principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar a garantir a formação integral do aluno através da mediação do conhecimento e da aprendizagem por parte de seus alunos. Um dos grandes desafios na prática da avaliação é problematizar um processo mediador que atinja as expectativas dos alunos, aproximando-o intelectualmente do professor.

Segundo Luckesi (1998), nesse documento está determinado que no momento das provas os estudantes não poderão solicitar nada que necessitem (nem aos seus colegas, nem ao profissional que toma conta da turma); não deverão sentar-se em carteiras conjugadas (mas caso isso ocorresse, o professor deveria prestar muita atenção ao comportamento dos dois alunos, para que um não copiasse a resposta do outro); o tempo da prova deverá ser previamente estabelecido e não eram permitidos acréscimos de tempo. Deste modo:

As experiências que os futuros professores têm no seu processo de formação ditam suas posturas, posteriormente, na prática de sala de aula. Como relata a autora: “ensinou-se muito mais sobre como fazer provas e como atribuir médias, do que se trabalhou com o significado dessa prática em benefício ao educando e ao nosso próprio trabalho (HOFFMANN, 1994), p.185).

Considera-se necessário que os professores tenham já na sua formação uma nova prática em termos de avaliação contextual. Portanto, foi dado início ao uso da verificação da aprendizagem como recurso de castigo e imposição do medo para obter dos estudantes a devida atenção às lições dadas em sala de aula (LUCKESI, 1998).

Já nos anos 1960 e 1970, nos Estados Unidos, ganharam força os debates relacionados ao desenvolvimento de avaliações dos programas educacionais resultantes do investimento público. No governo de John F. Kennedy, nasceram os modelos de avaliação aplicados em larga escala, que chegaram ao Brasil entre os anos de 1980 e 1990, e que ainda hoje são bastante relevantes ao buscarem reconhecer a efetividade e eficiência dos resultados escolares (LUCKESI, 1998).

Pôde-se perceber que esses métodos usados nas avaliações em muitas salas de aula tiveram origem em práticas tradicionais, preocupados em disciplinar o comportamento dos estudantes do que garantir a sua aprendizagem. Sendo assim a avaliação sempre esteve presente no ambiente escolar, sendo um assunto polêmico, pois é vista como desagradável, autoritária, inflexível e ameaçadora (MEURER, 2016)

Portanto:

A avaliação deve ser um instrumento para estimular o interesse e motivar o aluno para maior esforço e aproveitamento, e não uma arma de tortura ou punição. Nesse sentido, a avaliação desempenha uma função energizante, à medida que serve de incentivo ao estudo. Mas complementando essa função, a avaliação desempenha, também, outra: a de feedback ou retroalimentação, pois permite que o aluno conheça seus erros e acertos (HAYDT, 1997, p. 27).

Portanto, Haydt (1997) fala que para que a função da avaliação seja realmente energizante, o docente deve fornecer aos alunos o resultado da prova, ou seja, os alunos precisam saber quais foram seus erros e acertos, pois dessa forma o aluno será estimulado a estudar mais para corrigir suas falhas.

Para Hoffmann (1993, p. 57) os professores apenas “constatam os resultados e os apontam. Como se apenas isso fosse o suficiente para apontar aos pacientes sua doença sem lhe oferecer tratamento adequado.” Assim, cabe ao professor, verificar as dificuldades dos alunos e oferecer-lhes condições para que possam sanar suas dificuldades e ir além ao processo de ensino aprendizagem e não apenas aplicar testes com o objetivo de constatar resultados, reforçando a ideia de uma concepção de avaliação que tem como objetivo classificar o aluno.

Segundo Hoffmann, (1993, p. 56) “o teste é a prova que comprova um resultado numérico atribuído pelo professor”. Ao ser utilizado como um instrumento classificatório o teste deixa de cumprir sua real finalidade que é a de ser. O que se espera com essa base de estudos é levar à conscientização de que a avaliação é uma prática contínua que faz parte do

método de ensino e aprendizagem e sendo considerada como um recurso para reavaliar o ensino e criar situações que realmente garantam a aprendizagem dos alunos.

2.2 Avaliação escolar: entre a concepção e os novos modelos

Para Freire (1981), os aspectos culturais, sociais e humanos devem ser respeitados partindo da realidade social de cada educando. Para Luckesi (2005, p. 63) “Quanto mais ignorância e inconsciência, melhor para os segmentos dominantes da sociedade”, ou seja, não há preocupação com a formação da cidadania, pois para uma elite dominadora se torna mais fácil controlar pessoas, ditas ignorantes, de acordo com interesses e necessidades de produção capitalista. (...) quanto mais o educando for objeto dos conhecimentos nele depositados, menos condições terá de emergir como sujeito de consciência crítica, condição esta de sua inserção transformadora no mundo (BECKER, 1993 apud HOFFMANN, 2003, p. 145).

A avaliação escolar é um compromisso social que deve proporcionar aos alunos o acesso aos conhecimentos sistematizados e aos bens culturais, mas dependendo da maneira como é utilizada, a avaliação pode se aproximar ou se afastar desses objetivos.

Luckesi (2000, p. 3) que afirma:

Mas afinal, numa rotina de trabalho pedagógico o que é avaliar? Recorremos à definição de “[...] avaliar é um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa (um objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela”.

A partir da definição de Luckesi, podemos auferir que a avaliação deve ser antes de tudo um ato de acolhimento, para que possamos, então, qualificar a pessoa, ação ou objeto em questão. Essa concepção nos parece bastante humanizadora, pois coloca aquele que avalia na condição de apreciador e não de mero juiz como inquisidor, aquele que pune (Luckesi, 2000).

Avaliar, portanto, não deve ser elemento de exclusão ou classificação dos estudantes, ao contrário, deve ser processo dinâmico e permanente de construção da aprendizagem, de sentidos para estimular a liberdade criativa e emancipadora do indivíduo que se coloca na posição de aprendiz. Quando a avaliação é deficiente, o estudante se dá mal. Nesse sentido, Luckesi (2000, p. 01) afirma que a avaliação da aprendizagem,

[...] não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A

avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam.

A possibilidade de aperfeiçoar os procedimentos avaliativos da minha prática pedagógica, numa perspectiva emancipadora, conforme aponta Luckesi, na qual é estimulados a romper com os paradigmas dos exames escolares e nos aventuramos nas trilhas de um caminho mais democrático e humanizado, constituem os sustentáculos da minha inquietação para desenvolver a presente pesquisa. Deste modo:

O professor que não leva a sério sua formação, que não estude que não se esforce para está à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica (Freire, 2002, p. 103).

Segundo Freire o professor deve levar a sério e ter compromisso com a educação e com a aprendizagem dos educandos, não é apenas a sua formação de professor que determina a sua competência, mas a cada dia ele deve buscar mais conhecimentos para se aperfeiçoar para que possa ministrar uma aula de qualidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das informações analisadas nesta pesquisa e com base nos estudos dos referencias teóricos mencionados, pudemos constatar que um dos grandes desafios para o processo de ensino-aprendizagem é violar as práticas tradicionais de “educação bancária” e incorporar à rotina da escola, práticas de aprendizagem que sejam de fato emancipatórias.

A avaliação tem como papel criar condições para que sejam obtidos resultados daquilo que se deseja alcançar, que é a qualidade do aprendizado do aluno. É preciso dar oportunidade para que o aluno possa mostrar sua maneira peculiar de aprender e somar isso a suas experiências adquiridas no dia a dia.

Muitos professores reclamam do baixo rendimento escolar dos alunos, da falta de interpretação das avaliações, mas nada é feito para mudar essa situação, as crianças e adolescentes são diferentes das gerações anteriores, que só recebiam informações. Hoje tem jovens estudantes mais informados, interativos, que estão a todo tempo nas redes sociais, enviando mensagens de texto, vendo filmes no youtube e não se contentam apenas em escutar o professor e serem repetidores de suas ações. Inovar é necessário, o professor deve preparar os alunos para enfrentar os desafios do século XXI, sendo jovens autônomos e competentes.

É preciso que haja pessoas competentes e capazes de provocar e estimular nos educandos o exercício coletivo e individual da autonomia. Um currículo só consegue de fato ser inovador, quando este é capaz de potencializar na escola, a capacidade criativa e autônoma do estudante.

É importante salientar que a avaliação escolar indica subsídios importantes para o professor, pois a partir das respostas produzidas pelos alunos, o professor pode reavaliar algumas considerações e, também, repensar o processo de ensino e aprendizagem, tanto para o alcance do mesmo reorganizar seus objetivos, quanto para que ocorra o máximo de aproveitamento e o aprendizado aconteça de forma efetiva.

Diante dos pressupostos, todas as decisões sobre o processo avaliativo devem acontecer com a participação ativa da direção, do professor, dos alunos e responsáveis. Isso pode acontecer através da socialização nos encontros pedagógicos, aonde a comunidade escolar vai entender como sobrevém a importância da avaliação e se aplicada de forma correta facilita o processo ensino aprendizagem.

5 REFERENCIAIS

Conhecendo um pouco sobre **Avaliação de Aprendizagem**: História, Concepções e Tradições Pedagógicas. Disponível em: <<http://catolicadeanapolos.edu.br/revistamagstro/wp-content/uploads/2016/04conhecendo-um-pouco-sobre-avaliacao>> acesso em 06/01/2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Acessado em 09/02/2020.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia** - saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Acesso em: 03/02/2020.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 12ª ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

LUCKESI, C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____, Cipriano Carlos, **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio. Porto Alegre, ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000. Disponível em <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>> Acesso em: 03 a fev.2020.

_____, **Cipriano Entrevista sobre avaliação publicada no jornal do brasil**, em 27/07/2000. Disponível em: <<http://luckesi.blogspot.com/2016/01/101-entrevista-sobre-avaliacao.html>> acesso em: 06/01/2020

VASCONCELLOS, **Celso dos Santos. Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar**. 17ª ed. São Paulo: Libertad, 1994.

_____, **Celso dos Santos. Planejamento: Projeto de Ensinoaprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2008. p. 95-200 (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.1).

BAIXO RENDIMENTO ESCOLAR: A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Ruberlândia Gomes Francisco de Andrade¹

RESUMO

Este artigo analisa a importância dos métodos de avaliação de aprendizagem que possa melhorar o aprendizado dos alunos e inovar as práticas pedagógicas dos professores. O estudo foi realizado com base em uma pesquisa bibliográfica, que será apresentada através das fundamentações teóricas, apresentando ideias de diversos autores, apontando questões fundamentais. A não progressão e os métodos de avaliação adotados nas escolas baseados em provas e exame são problemas que vem causando inquietações em alguns professores, que lutam para formar jovens críticos, conscientes e responsáveis com o propósito de inseri-los na sociedade. A importância de inovar as práticas de avaliações no ensino aprendizagem e nas práticas pedagógicas do professor, além de sugestões de como melhorar o baixo rendimento do aluno. De acordo com os estudos bibliográficos e os referências teóricas apresentados, constatamos que as inovações no sistema de avaliação de aprendizagem, com o uso das avaliações diagnósticas, a autoavaliação e o uso da tecnologia em sala de aula podem transformar o aprendizado do aluno, melhorando o seu rendimento escolar.

Palavras-chave: Rendimento escolar. Avaliação. Ensino Aprendizagem.

ABSTRACT

This article analyzes the importance of learning assessment methods that can improve students' learning and innovate teachers' pedagogical practices. The study was carried out based on a bibliographic research, which will be presented through the theoretical foundations, presenting ideas of several authors, pointing out fundamental questions. The non-progression and evaluation methods adopted in schools based on tests and exams are problems that have caused concerns in some teachers, who struggle to train young critics, aware and responsible with the purpose of inserting them in society. The importance of innovating the practices of evaluations in teaching learning and pedagogical practices of the teacher, as well as suggestions on how to improve the student's low performance. According to the bibliographic studies and the theoretical references presented, we found that innovations in the learning assessment system, with the use of diagnostic assessments, self-assessment and the use of technology in the classroom can transform student learning, improving the school performance.

Key-words: School performance. Evaluation. Teaching. Learning.

¹Licenciada em História-Universidade Estadual da Paraíba, Especializada em Psicopedagogia- FIP, Mestranda em Ciência Da Educação, Instituto Superior de Educação do CECAP.
landa_regis@hotmail.com.br

1 INTRODUÇÃO

As diferenças do aprendiz podem ser entendidas como obstáculos, encontradas por alunos durante o período de escolarização referente à captação ou assimilação dos conteúdos propostos. Nessa perspectiva, o autor orienta que se faz necessário um olhar atento por parte de todos os envolvidos no processo para perceber quando o aluno, por algum motivo, não está acompanhando os conteúdos (REBELO, 1993).

O despreparo do professor em face da precariedade na formação continuada docente. A causa do fracasso escolar não é única, nem é só referente ao professor, nem aos métodos de ensino, nem a escola e nem ao Sistema. A má formação do professor tem grande importância neste contexto; só que esta questão, não pode ser pensada de forma isolada, até porque está mais do que na hora de renovar a reflexão sobre a ação no processo ensino aprendizagem na escola (DORNELES, 1999).

O presente estudo originou-se da necessidade de investigar o baixo rendimento escolar do aluno no ensino médio, a forma de avaliação aplicada pelo professor e a sua eficácia no processo do ensino aprendizagem, como também propor reflexões com base teóricas que estimulem novas práticas avaliativas que colaborem para o desenvolvimento e aprendizagem do estudante. Por este motivo faz-se necessário refletir os métodos de avaliação como provas e exames adotados nas escolas. A pedagogia do exame, muito utilizada nas escolas, conforme expõe Luckesi (2005, p.22), as avaliações é a parte central do ensino aprendizagem e são realizadas através das provas e exames. Luckesi ainda ressalta que as avaliações vêm sendo aplicado de forma independente no ensinoaprendizagem, levando em conta apenas o interesse do professor.

No que se refere a esse aspecto, buscamos respostas para algumas indagações, a saber. Quais as possíveis causas que levaram os alunos do Ensino Médio a obter notas tão insignificativas? O que os professores podem fazer para melhorar o rendimento escolar dos alunos? A partir de tais indagações, pretendemos entrar em tais estudos na tentativa de encontrar respostas.

A importância de inovar as práticas de avaliações no ensino aprendizagem, a metodologia dos professores e propor sugestões de práticas avaliativas para melhorar o baixo rendimento escolar e autonomia dos estudantes é que se foi pensado em desenvolver esta pesquisa. Assim partiremos de levantamentos e estudos com base de referenciais teóricos encontrados em livros, monografias, dissertações teses e artigos científicos, que discutem e analisam os processos avaliativos de ensinoaprendizagem no território nacional e que darão o

suporte teórico e metodológico necessários para embasar a pesquisa e contribuir para confrontar possíveis resultados.

2.1 Sugestões para melhorar o rendimento escolar dos alunos

O baixo rendimento escolar é um tema relevante que requer atenção no espaço escolar, pois o seu insucesso não é justificado apenas pela deficiência ou incapacidade deles. Segundo Guerra (2001), incapacidades de aprendizagem não devem ser confundidas com dificuldades de aprendizagem. Portanto, é necessário que exista uma interação comprometedora da sociedade no processo do ensino aprendizagem.

O rendimento escolar do educando se observa através do ato de avaliar, que é o instrumento do trabalho docente. Segundo Luckesi, (2000, p. 3) define que “[...] avaliar é um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa (um objeto, ação ou pessoa). Tendo em vista, de alguma forma tomar uma decisão sobre ela.” Portanto o ato de avaliar deve ser visto de uma forma acolhedora e não de forma punitiva pelo professor.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN- Lei 9.394/1996) objetivando os artigos 1º, 12º, 13º, e 14º sobre a responsabilidade do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos aos pais, a escola, o Estado e aos professores. Principalmente no artigo 1º, onde trata da educação de forma objetiva, mostrando que a escola e a família compartilham a responsabilidade da educação e aprendizagem dos alunos com outras instituições, como, por exemplo:

Art.1º A educação abrange os processos formativos, que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, p.20).

Sendo assim, com a união de toda a comunidade escolar pode-se oferecer uma educação de qualidade, formando cidadãos justos, conscientes, tolerantes e humanitários. A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

A avaliação é uma ferramenta de trabalho constante na vida do professor, a sua função é avaliar se o aluno teve bons êxitos em suas atividades ou não e, assim, levando o

professor a refletir sobre o nível de qualidade do seu trabalho pedagógico, causando transformações significativas. Deste modo:

É importante considerar a relação entre professor/aluno junto ao clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir, discutir o nível de compreensão dos mesmos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles. Sendo assim, a participação dos alunos nas aulas é de suma importância, pois estará expressando seus conhecimentos, preocupações, interesses, desejos e vivências de movimento podendo assim, participar de forma ativa e crítica na construção e reconstrução de sua cultura de movimento e do grupo em que vive. (GÓMEZ, 2000).

Neste contexto entende-se que o aprendizado do aluno depende muito da relação entre o professor e o aluno em sala de aula. A função do professor é ser o facilitador, buscando a compreensão comum no processo de construção do conhecimento compartilhado, que se dá somente pela interação (PÉRES GOMES, 2000).

É notório que muitos professores lidam com alunos que apresentam diversos históricos de dificuldades de aprendizagem, porém alguns alunos podem apresentar dificuldades pela não adequação aos métodos pedagógicos, a metodologia utilizada pelo professor pelo relacionamento com o seu processo de vida, entre outros. Todavia algumas dificuldades são passageiras e superadas com o auxílio dos professores, dos pais e da escola.

2.2 A importância da inovação nas avaliações do ensino e aprendizagem dos estudantes

De acordo com Luckesi (2005) o termo avaliação foi introduzido na década de 30, mas a prática continuou sendo baseada em provas e exames, apesar de vários educadores acreditarem que a avaliação poderia e deveria substituir um modo eficiente de fazer ensino, com objetivos educacionais a serem atingidos para o cumprimento de programas curriculares e institucionais. Portanto:

Estar sendo apresentada nesta pesquisa a importância que tem as inovações nas avaliações de aprendizagem para o rendimento escolar do aluno, a partir do seguinte conceito: Inovação é a sequência de atividades pelas quais um novo elemento é introduzido em uma unidade social, com a intenção de beneficiar a unidade, alguma parte dela ou a sociedade mais ampla (WEST; FARR apud BRUNO-FARIA, 2003, p.121).

A inovação no sistema educacional beneficia o aluno e toda a sociedade que dela faz parte. Portanto, o educador ao inovar as suas avaliações está proporcionando ao educando uma aprendizagem significativa, o modelo de avaliação tradicional usado por muitos professores é visto pelo aluno como desmotivador, ao inovar as suas práticas avaliativas o

professor averigua a progressão das competências e habilidades do aluno e não apenas mede a sua qualificação.

O mundo em que vivemos se transforma a cada dia e em grande velocidade, isto superior ao do sistema educacional. Por esta razão os professores devem acompanhar esta mudança, oferecendo aos estudantes uma educação voltada para os novos desafios do século XXI. Portanto, é preciso fazer uma educação transformadora, construída com uma grande interação entre educador e educando, voltada para a construção de novos conhecimentos e habilidades metodológico.

A realidade da precariedade na educação leva a pensar e buscar inovações nas práticas avaliativas, as quais tem sido uma das causas do fracasso escolar. Luckesi (2006, p.17) define a prática atual da avaliação de aprendizagem como a pedagogia do exame, aonde o eixo predominante é a nota obtida de qualquer modo e por qualquer caminho. O autor vê no sistema avaliativo atual a importância da nota e não do aprendizado do aluno, onde ele é classificado ou desclassificado a qualquer custo de acordo com a nota obtida, que seja colando ou estudando.

É interessante que os professores inovem as suas práticas pedagógicas, com avaliações conscientes, atualizadas, que proporcione aos alunos novas habilidades. Avaliar nesse novo paradigma é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor, e este deve propiciar ao aluno em seu processo de aprendizagem, reflexões a cerca do mundo, formando seres críticos e participativos na construção de verdades formuladas e reformuladas. (HOFFMANN, 2005).

A forma de avaliar, segundo Luckesi (2005), é crucial para a concretização do projeto educacional. É ela que sinaliza aos alunos o que o professor e a escola valorizam. A avaliação é parte integrante do processo ensino e aprendizagem e ganhou na atualidade espaço muito amplo nos processos de ensino, requerendo preparo, técnica e grande capacidade de observações de profissionais envolvidos.

Segundo Luckesi (2005), provas e exames são apenas instrumentos de classificação e seleção, que não contribuem para a qualidade do aprendizado nem para o acesso de todos ao sistema de ensino. Entretanto há escolas que usam o exame como uma ferramenta avaliativa, o exame ele tem a função de excluir o aluno e não de avaliar, uma avaliação não é realizada através de uma prova, ela deve ser realizada com ferramentas que verifique o rendimento escolar do aluno.

As avaliações têm a função de diagnosticar nos alunos os pontos que precisam melhorar. Portanto, ela deve acontecer durante o processo do ensino e de aprendizagem, não

bimestralmente como as escolas costumam fazer por meios de provas e exames. Entretanto pode-se vê a importância de serem colocadas em prática às avaliações diagnósticas. este modo:

Colocando em prática os ditames da perspectiva diagnóstica da avaliação, de certa maneira estaríamos instrumentalizados para superar prática indevida e autoritária, que vem atravessando de forma antidemocrática, as atividades de avaliação da aprendizagem escolar (LUCKESI, 2005. p. 84).

Uma avaliação diagnóstica leva o professor avaliar o aluno, com uma compreensão adequada ao seu processo de aprendizagem, não com o objetivo de aprovação o ou reprovação, ela ajuda a identificar as dificuldades que os estudantes têm na compreensão de seus conhecimentos e em quais conteúdos necessitam de uma melhor aprendizagem. O papel da avaliação é garantir a qualidade do processo de ensino e deve ir “além de uma simples classificação de conhecimentos adquiridos pelos alunos em um determinado espaço de tempo” (CASTILLO ARREDONDO; DIEGO, 2009, p.91).

Dentro deste contexto a avaliação não é usada apenas como meio de classificar o estudante em certo período, ela vai muito além é um instrumento usado ao longo do processo do ensino aprendizagem, exige o acompanhamento do estudante em diferentes momentos do processo educativo. Esse tipo de avaliação possibilita que o professor planeje as suas ações objetivando o conhecimento de seus alunos.

Deste modo, “a avaliação diagnóstica será, com certeza, um instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia, situação que lhe garantirá sempre relações de reciprocidade” (LUCKESI, 2002, p. 44).

Partindo deste contexto, é através da avaliação diagnóstica que educador e educando trabalham juntos, criam vínculos, o professor valoriza o conhecimento do aluno, mostrando-lhe que tudo parte de erros e acertos e que ele pode ser melhor do que já é.

Segundo Martinez (2003, p. 176), “podemos e devemos possibilitar que o educando seja capaz de valorar por si mesmo como será cumprindo ou cumpriu seus objetivos de aprendizagem.” Segundo a autora em questão, a autoavaliação dá condição ao estudante de avaliar as suas ações, o seu desempenho, suas competências e habilidades assim tendo uma visão mais clara de suas potencialidades.

Para Almeida e Valente (2011), “a integração de tecnologias ao currículo abre novos horizontes em relação à flexibilização da hierarquia espaço temporal, dos tempos e espaços da escola, potencializando novas formas de aprender, ensinar e lidar com o conhecimento”. Portanto, como as tecnologias digitais estão em sempre em processo inovador faz-se necessário que as escolas estejam atentas a esses avanços.

O uso da tecnologia em sala de aula em atividades ou como forma de avaliação é um método favorável para motivar o estudo, pois os alunos estão conectados em aparelhos tecnológicos e dominam diversas ferramentas digitais, entretanto o uso de aplicativos específicos para o ensino aprendizagem leva os estudantes a se divertir e aprender.

Avaliar a aprendizagem dos alunos numa perspectiva emancipatória se constitui em um dilema constante para os professores. Segundo Luckesi (2000), a avaliação emancipatória visa promover os sujeitos, a libertação dos modelos classificatórios e de estagnação social, proporcionando seu crescimento. Na medida em que o professor rompe com o modelo de exames escolares e inova os seus procedimentos avaliativos ele proporciona ao aluno uma melhor aprendizagem.

Segundo Saul (2001), a avaliação emancipatória está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem suas próprias alternativas de ação.

Partindo deste contexto uma avaliação mediadora se desenvolve em benefício ao educando e dá-se fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e de quem é educado. (HOFFMANN, 2000).

Portanto:

A função da avaliação emancipatória será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista, poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos de conhecimentos necessário. (LUCKESI, 2005, P. 81).

Uma avaliação emancipatória, possibilita ao professor verificar o aprendizado do educando, dando-lhes condições de novos conhecimentos e uma mudança significativa em sua formação. Portanto é imprescindível que o educador se planeje e execute as ações com a participação do educando.

Nas palavras de Vasconcelos (2006, p. 67) “enquanto o professor não mudar a forma de trabalhar em sala de aula, dificilmente conseguirá mudar a avaliação formal, decorativa, autoritária, repetitiva e sem sentido”. Hoje este é o grande desafio dos professores, romper com as práticas tradicionais e empregar práticas emancipatórias, onde o estudante seja o protagonista e não um reproduzidor de informações.

Muitos professores revelam a sua impossibilidade de desenvolver processos avaliativos mediadores, porque estão cercados por normas classificatórias exigidas pelas

escolas. Mas também se percebe a sua dificuldade em alterar sua prática por falta de subsídios teóricos e metodológicos que lhe deem segurança para agir de outra forma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de pesquisas bibliográficas buscou-se averiguar os benefícios que as inovações nos métodos de avaliações de aprendizagem podem trazer para melhorar o rendimento escolar do aluno.

O grande desafio para o processo do ensinoaprendizagem das escolas é romper com os métodos tradicionais avaliativos de provas e exames usados por professores para obter resultados classificatórios e aderir a práticas de avaliações emancipatórias, embora haja grandes agitações a esse respeito, poucos são os atos que percorrem esse caminho.

Com base nas referências teóricas, constataram-se vários aspectos que levam o estudante a ter um baixo rendimento escolar e o que o professor pode fazer para reverter esse quadro. Entretanto o mau entendimento de conteúdos, a má elaboração de avaliações por parte do professor leva o aluno a não ter bom êxito em uma avaliação, ocasionando o baixo rendimento escolar.

Analisou-se que as inovações nos métodos avaliativos e na metodologia aplicada pelo professor são de suma importância no processo do ensinoaprendizagem e no entendimento do conteúdo por parte do estudante. A inovação nos métodos avaliativos proporciona ao aluno uma melhor comunicação e entendimento, valoriza a sua construção pessoal de conhecimentos, tornando-o autor de suas atividades, assim leva o estudante a ter um melhor desempenho.

Entretanto, uma metodologia inovadora coloca o professor mais próximo da realidade do aluno, faz o aluno se envolver mais com o conteúdo proposto pelo e o professor neste processo, tornando-se apenas um mediador e facilitador do ensinoaprendizagem, levando o aluno a ser protagonista de seus conhecimentos.

Uma boa avaliação e um olhar diferenciado para o aluno por parte do professor conduz o estudante a uma aprendizagem adequada, obtendo assim resultados satisfatórios. O incentivo, a motivação pessoal e a orientação do professor, podem ser fatores determinantes para o sucesso do aluno, quando o professor usa metodologias que dá oportunidade ao estudante participar, ele promove uma aprendizagem significativa ao estudante.

Admite-se também que o baixo rendimento não é apenas um problema só do aluno, mas da escola, do professor e da família, todos devem se responsabilizar pela educação e aprendizagem do aluno.

De acordo com os estudos bibliográficos e os referencias teóricos apresentados, constatamos que as inovações no sistema de avaliação de aprendizagem, com o uso das avaliações diagnósticas, a autoavaliação e o uso da tecnologia em sala de aula podem transformar o aprendizado do aluno, melhorando o seu rendimento escolar.

Conclui-se que o professor deve levar o estudante a pensar a ter suas próprias conclusões e não reproduzir as suas informações. O ato de aprender deve ser prazeroso e com muitas descobertas. Quando o professor dá oportunidade aos alunos para pensar e interagir, eles conseguem reconhecer que são protagonistas dos seus saberes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **A Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM – SEED – Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pb.gov/portais/pde_arquivo1771-6.pdf>. **Avaliação de Aprendizagem a Favor da Democratização do Ensino**. Hansen, Elza do Carmo> Acesso em: 21 jan. 2020.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** 1.ª edição. São Paulo: Paulus, 2011. Acesso em: 18 abr. 2020

BRASIL. MEC. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394/96> Acesso em: 30 jan. 2020.

BRUNO-FARIA. **Criatividade, inovação e mudança organizacional**. In: Lima, M.V.S. (org) **Mudança organizacional: Teoria e gestão**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

CASTILLO ARREDONDO, Santiago; DIAGO, Cabrerizo Jesús. **Avaliação educacional e promoção escolar**. Tradução Sandra Dolinsky. Curitiba: Ibpex; São Paulo: Editora Unesp, 2009. Acesso em: 17 abr. 2020

FERRARI, Márcio. **Entrevista com Cipriano Carlos Luckesi**. 2006. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br>. Artigos e Entrevistas de Cipriano Carlos Luckesi> Acesso em: 03 mar. 2020.

- GÓMEZ, A. I. P. **A aprendizagem escolar**: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora**: Uma prática em Construção da Pré-Escola à Universidade. Porto alegre: educação & realidade, 2000.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. 2ª Edição
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação educacional escolar**; para além do autoritarismo, Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro. ABT, 13(61); 6-5, nov./dez. 1984.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2000. Acesso em: 19 abr. 2020.
- LUCKESI. Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. 2. Ed. Salvador: Malabares, 2005.
- MARTINEZ, Albertina M. **Criatividade, personalidade e educação**. 3.ed. Campinas: Papirus, 2003. Acesso em: 18 abr. 2020
- SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio a teoria e a pratica da avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 2000.
- VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: Concepção Dialético-libertadora do Processo de Avaliação Escolar. 16 ed. São Paulo: Libertab, 2006.
- ZANON, Dulcimieri Aparecida Volante; FREITAS, Denise. **A aula de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental**: ações que favorecem a sua aprendizagem. **Ciências & Cognição**, v.10, p.93-103, 2007.
- WPENSAR BLOG - **Como Melhorar o Rendimento Escolar de Meus Alunos**. Disponível em:<<https://blogwpensar.com.ler gestão-escolar>> Acesso em: 29 jan. 2020.

VIOÊNCIA DE GÊNERO NO CURRÍCULO ESCOLAR: UM DEBATE IMPORTANTE

Silvan Gomes da Silva¹

RESUMO

Para a construção de um currículo educacional que discuta violência de gênero é fundamental pensar, debater, planejar e implementar uma base político-pedagógico que vislumbre nos documentos oficiais, como Projeto Político Pedagógico (PPP), projetos e ações específicas que promovam à igualdade, o respeito e tolerância, integrando toda comunidade escolar nesse processo. O objetivo deste estudo foi investigar se o PPP da Escola Municipal de Ensino Fundamental I e II, da cidade de Cruz do Espírito Santo-PB, contempla, discute e propõem ações que contribuam para o combate a violência de gênero. Para a fundamentação teórica buscou-se as contribuições de teóricos, os quais respaldaram o artigo. As ponderações em questão respaldam-se através de uma pesquisa bibliográfica, para a obtenção de dados, buscou-se o apoio da pesquisa documental, a qual complementou os dados para sustentar a discussão sobre as reflexões alcançadas. Diante disso, necessita-se pensar a escola como espaço onde se promova a igualdade e busque a eliminação de toda forma discriminação e tratamento injusto, especialmente de gênero, pois além de arbitrária, contraria o princípio da dignidade da pessoa humana.

Palavras-chave: Debate. Violência. Gênero. Currículo. Escolar.

ABSTRACT

For the construction of an educational curriculum that discusses gender violence, it is essential to think, debate, plan and implement a political-pedagogical basis that glimpses in official documents, such as the Political Pedagogical Project (PPP), specific projects and actions that promote equality, respect and tolerance, integrating the entire school community in this process. The aim of this study was to investigate whether the PPP of the Municipal Elementary School I and II, in the city of Cruz do Espírito Santo-PB, contemplates, discusses and proposes actions that contribute to the fight against gender violence. For the theoretical basis, the contributions of theorists were sought, which supported the article. The weightings in question are supported by a bibliographical research, to obtain data, we sought the support of documentary research, which complemented the data to support the discussion about the reflections achieved. In view of this, it is needed to think of the school as a space where equality is promoted and the elimination of discrimination and unfair treatment, especially of gender, because in addition to being arbitrary, it contradicts the principle of the dignity of the human person.

Keywords: Debate. Violence. Gender. Resume. School.

1. INTRODUÇÃO

¹Graduado em Pedagogia (UFPB), Pós Graduado em Políticas Públicas de Gênero e Raça (UFPB), Pós Graduado em Gênero e Diversidade na Escola (UFPB), Mestrando em Ciências da Educação (CECAP)-Email: silvan-neide@hotmail.com.

Segundo Oliveira (2001), é importante construir um currículo multicultural e respeitar as diferenças de gênero, respeitando as orientações das normas vigentes. “[...] currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos/as. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas, culturais, intelectuais e pedagógicas” (GOMES, 2007, p. 9).

Diante dos pressupostos, faz-se necessário a inclusão de temáticas as quais possibilitem ações pedagógicas específicas e efetivas que busquem discutir o combate a violência de gênero e conteúdos interligados, pensando na construção de um currículo que possibilite a construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária “A educação como princípio de tudo deve ser melhorada em si, mas também com a inserção da ética e direitos humanos como disciplinas, pois somente assim se formarão seres cômicos de seus atos [...]”, (BRASIL, 2006, p.22).

Para um planejamento escolar pautado numa educação para a igualdade de gênero, respeito, tolerância, são necessárias ações específicas e contínua, integrando nesse contexto toda a comunidade escolar, e esse processo dever ser contínuo, na busca de um resultado efetivo, criando dessa forma um resultado positivo.

Segundo Gomes (2007), para se alcançar uma sociedade justa e igualitária, faz-se necessário a integração do currículo e da docência, na tentativa de superar toda prática e toda cultura seletiva, excludente, segregadora e classificatória.

Considerando tais propostas, deve-se pensar no currículo que problematize a realidade atual, pois a educação formal ainda é um espaço privilegiado para crianças, jovens e adultos, negros e negras, homens e mulheres alcançarem acesso ao saber sistematizado. Portanto, é possível que se pense numa educação que não exclua. Por isso, a importância em inserir nos PPPs das instituições escolares ações que possam formar cidadãos e cidadãs para o reconhecimento, valorização da diversidade e o respeito à diferença, sem nenhum tipo de discriminação.

O interesse pela pesquisa pela temática se deu a partir do momento em que assumi um trabalho como coordenador pedagógico e observando o PPP da escola a qual estava trabalhando, percebi que não existia nenhuma ação ou projeto que tratasse sobre violência de gênero, ou qualquer outro tipo de violência. Nesse período já era aluno do curso de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas de Gênero e Raça-GPPGeR. Dessa forma, durante os encontros pedagógicos percebi que não se planejava para um trabalho efetivo no combate a violência, discriminação ou preconceito. Nos planejamentos não se seguia nenhum

documento como PPP ou plano de ação. Preparavam-se os planos de aulas de acordo com os assuntos dos livros didáticos adotados pela escola.

Diante dos pressupostos, buscas-se responder a seguinte indagação: o projeto político pedagógico da Escola Municipal do Ens. Fundamental I e II, Renato Ribeiro Coutinho da cidade de Cruz do Espírito Santo-PB, contempla discussão sobre violência de gênero? Nesse contexto, buscam-se informações sobre a existência de ações que vise à promoção de um trabalho sobre igualdade, respeito e tolerância, integrando alunos e alunas, pais e mães, professores e professoras, numa formação crítica, visando uma sociedade mais justa e igualitária.

Para tanto, busca-se como objetivo geral: investigar se o PPP de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental I e II da cidade de Cruz do Espírito Santo-PB, contempla, discute e propõem ações que contribuam para o combate a violência de gênero. Os objetivos específicos são: buscar informações sobre o mapa da violência de gênero; perceber a importância Projeto político pedagógico. Discutir sobre Bullying no cotidiano escolar.

O artigo em questão respalda-se através de uma pesquisa bibliográfica e complementada pela pesquisa documental, a qual completou os dados para sustentar a discussão sobre as reflexões alcançadas. “O levantamento de dados é o primeiro passo de qualquer pesquisa científica, podendo ser feita de duas maneiras: pesquisa documental (ou de fontes primárias) e pesquisa bibliográfica (ou de fontes secundárias)”. (LAKATOS, 2010 p. 157).

Sobre tais contextos, percebe-se a importância de discorrer sobre o tema em questão, pois busca-se subjetivamente compreender as demandas envolvidas sobre essas preposições e corrobora com estudantes e professores da área de humanas e afins, com mais um estudo, que propicie conhecimento científico.

Logo, de acordo com BRASIL (2009), as discussões sobre relações de gênero são importantes para uma reflexão dos ideais de justiça, igualdade e de garantia de direitos. É preciso estabelecer uma ampla discussão na escola para que os alunos assimilem essas concepções.

Diante disso, necessita-se pensar a escola como espaço onde se promova a igualdade e busque a eliminação de toda forma discriminação e tratamento injusto, especialmente de gênero, pois além de arbitrária, contraria o princípio da dignidade da pessoa humana. Para tanto, faz-se necessário, que a escola crie condições efetivas através ações descritas em documentos norteadores do processo educacional, como o PPP da escola.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Conceito e discussão sobre relação de gênero

O conceito de gênero refere-se à construção sociocultural baseada na diferença sexual. Portanto, os modos de ser homem e mulher são estabelecidos a partir dessa diferença que se materializam nos objetos e nas práticas.

Para as Ciências Sociais, o conceito de gênero foi demarcado pelo pensamento feminista nos anos 1970, e se refere à construção social do sexo anatômico. Foi criado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana, mas que a maneira de ser homem e de ser mulher é instituída pela cultura. Assim, o conceito de gênero contribui para pensarmos as relações sociais estabelecidas entre homens e mulheres (BRASIL, 2010, p. 13).

O aprendizado de gênero acontece em vários espaços sociais como na escola, na família. Assim, desde a infância, aprendemos a ser homem e ser mulher

À medida que crescemos, por meio dos brinquedos, jogos e brincadeiras, dos acessórios e das relações estabelecidas com os grupos de pares e com as pessoas adultas, vamos também aprendendo a distinguir atitudes e gestos tipicamente masculinos ou femininos e a fazer escolhas a partir de tal distinção, ou seja, o modo de pensar e de agir, considerados como correspondentes a cada gênero, nos é inculcado desde a infância (BRASIL, 2009, p. 49).

Diante das afirmativas, percebemos que a discussão sobre relações de gênero consiste em um debate necessário e urgente, pois a abordagem do conceito de gênero como categoria simbólica das representações do masculino e feminino, construída social e culturalmente, deve-se a sua imbricação com a construção da cidadania. Portanto, não há como garantir cidadania com relações hierarquicamente desiguais entre homens e mulheres (PAULA, 2010). “De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferenças não se opõem à igualdade, e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o “mesmo”, à mesmice” (CANDAUI, 2005, p. 19).

Torna-se necessário combater os estereótipos, “As práticas tradicionalistas, os clichês, as piadas, o vocabulário sexista..., enfim, tudo [...]”, (BRASIL, 2006, p.28). Os paradigmas e os estigmas sobre identidade e diferença que persistem em perseguir homens e mulheres, causando uma relação desigual entre ambos culminando em diversas formas de violência.

Pesquisas orientadas pela categoria de gênero revelam que as diferenças atribuídas aos homens e às mulheres produzem e reforçam relações de poder. Estas diferenças são estabelecidas em contextos históricos de dominação que persistem no tempo [...] (BRASIL, 2010, p. 14).

Portanto, faz-se necessário a efetivação de políticas públicas que elimine todas as formas de discriminação e promova a igualdade de direitos entre homens e mulheres, pois apesar dos avanços alcançados, ainda persiste a discriminação. Esse obstáculo deve ser sanado, pois

As disparidades existentes entre os gêneros são perceptíveis no cotidiano das pessoas, porém as mesmas por já conviverem com essa realidade há mais de meio século, aceitam tais situações de forma incrivelmente natural, pois nada fazem para revertê-la. Não é difícil presenciar uma cena em que alguém esteja sofrendo agressão física ou psicológica, e não fazer ou ver que nada foi feito pelo ser exposto a essa lamentável normalidade. Assim, tudo vai sendo aceito e o homem – no amplo sentido da palavra – fica mais desumano. [...] (BRASIL, 2006, p.20).

Decorre disso a urgência em inserir nos documentos oficiais da escola uma discussão acerca da temática aqui abordada para desmistificar, desnaturalizar as ideias estabelecidas historicamente por uma sociedade excludente e machista a qual reproduz comportamentos que culminam em várias formas de violência direcionadas às pessoas que estão fora dos padrões construídos historicamente.

Quantos/as aluno/as são obrigados/as a deixarem a escola por serem discriminados/as, vítimas de preconceito por não seguirem regras sociais impostas consideradas “corretas” as quais exclui, segrega e classifica alunos/as? Isso decorre da ausência de um planejamento voltado para relações mais justas e igualitárias.

É imprescindível que se compreenda e se questione as construções de gênero, como também se identifique os estereótipos associados ao masculino e ao feminino e suas relações de poder e hierarquia, as quais estão amarradas no ideal de naturalização dos papéis masculinos e femininos.

Essa expressão inicia-se no nascimento, até a morte e tem o envolvimento do corpo, dos costumes, da cultura. “[...] Suas identidades sexuais se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as[...] (LOURO, 1997, p.26). Ao contrário dos relacionamentos heterossexuais, existem, portanto, outros tipos de relacionamentos, os quais também são legítimos. Todavia, esses comportamentos não estando incluso na heteronormatividade, o resultado será a violência. Como destacado a seguir.

2.2 O mapa da violência de gênero

Segundo o Programa de Prevenção, Assistência e Combate à Violência Contra Mulher (2003), a violência de gênero é conhecida também como violência contra a mulher. Os dados abaixo comprovam o grande crescimento dessa violência dentro e fora do ambiente doméstico.

A Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais (FLACSO), com o apoio da ONU Mulheres da Organização Pan Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde-OPAS/OMS e da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres-SPM, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, divulgou o Mapa da Violência 2015 o qual demonstra um aumento de 54% em dez anos no número de homicídios de mulheres negras, passando de 1.864, em 2003, para 2.875, em 2013. No mesmo período, a quantidade anual de homicídios de mulheres brancas caiu 9,8%, saindo de 1.747 em 2003 para 1.576 em 2013. O estudo revela também que 50,3% das mortes violentas de mulheres são cometidas por familiares e 33,2% por parceiros ou ex-parceiros. Entre 1980 e 2013 foram vítimas de assassinato 106.093 mulheres, 4.762 só em 2013.

Diante das implicações, faz-se necessário levar para as escolas uma ampla discussão sobre o assunto, e esse debate deve ter a participação efetiva de toda a comunidade escolar promovendo uma educação para a igualdade de gênero e os direitos humanos. Portanto, faz-se necessário pensar na construção e na implementação de um plano de ação específico, no âmbito da escola que vise uma prática do reconhecimento, aceitação e respeito.

Segundo a Comissão de Defesa dos Direitos da Mulher da Câmara dos Deputados² o Mapa da Violência Contra a Mulher³ 2018 traz dados alarmante, pois demonstrou um crescimento. A partir da análise de 140.191 notícias de casos de violência publicadas pela imprensa, foi verificado que 68.811 se tratavam de casos de violência contra a mulher. O balanço dividiu os tipos de violências em cinco conjuntos: importunação sexual: Esse tipo de violência se apresenta sobre a prática de ato libidinoso contra alguém sem o consentimento. Em 2018 foram registrados 72 casos desse tipo de crime, e em cerca de 97% deles, os

² Mapa da violência conta a mulher 2018-disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/externas/56a-legislatura/violencia-domestica-contra-a-mulher> acesso em 10 de maio de 2020.

³ Mapa da violência contra a mulher-disponível https://pt.org.br/wp-content/uploads/2019/02/mapa-da-violencia_pagina-cmulher-compactado.pdf-acesso em 10 de maio de 2020.

agressores eram pessoas desconhecidas da vítima. violência online (crimes contra a honra): o mapa apresentou 2.788 casos desse tipo de crime. Mais de 90% das vítimas possuem menos de 40 anos de idade, dentro desses dados, 14% são menores de 18 anos, 37% tem entre 18 e 29 anos e 43% entre 30 e 39 anos. Estupro: 32.916 casos, desses, 137 foram de estupro virtual, quando a mulher sofre ameaças de ter seu corpo exposto na internet, e cerca de 43% das vítimas possuem menos de 14 anos.

No que se refere ao feminicídio O relatório mostra que 15.925 mulheres vítimas de feminicídio estavam em situação de violência doméstica. As mesmas tinham entre 18 e 59 anos (90,8%). Mulheres com menos de 18 anos de idade correspondem a 6,7% das vítimas e idosas (2,5%). Companheiros e ex-companheiros correspondem a 95,2% dos autores desse crime.

Sobre a violência doméstica o mapa apontou 14.796 casos de violência doméstica no Brasil. Esse tipo de agressão é cometido em sua maior parte por companheiros e ex-companheiros (58%), os outros 42% são cometidos por parentes, como pais, avôs, tios, padrastos.

Diante das afirmações, percebe-se a importância de se discutir violência de gênero na escola. Onde a mesma deve elaborar um currículo que problematize um paradigma imposto, que repense o seu currículo objetivando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, livre de preconceito e que pregue a igualdade de direitos e o respeito entre os gêneros.

2.3 Bullying no cotidiano escolar: agressões, assédios e situações desrespeitosas

É comum no cotidiano escolar presenciarmos a ocorrência de bullying, entre alunos e alunas, nos corredores, pátios, quadras, banheiros, onde esses e essas se agrupam, promovendo agressões físicas, xingamentos.

A palavra bullying até pouco tempo atrás era pouco conhecida do grande público. De origem inglesa é utilizada para qualificar comportamentos violentos no âmbito escolar, tanto de meninos, quanto de meninas. Entre esses comportamentos podemos destacar agressões, assédios e situações desrespeitosas, realizadas de maneira recorrentes e intencional por parte dos agressores [...] (SILVA, 2010 p. 21).

Sendo assim, isso acontece sem que professores/as e direção saibam como lidar com tais comportamentos. Diante disso, é necessário que se criem ações de conscientização ou sensibilização, demonstrando que esse tipo de conduta é inadequado, desrespeitoso, discriminatório e perverso.

[...]a escola é o espaço sociocultural em que as diferentes identidades se encontram e se modelam, caracterizando-se, portanto, como um dos lugares mais importantes para se educar com vias ao respeito à diferença. Daí a importância de se formarem professores e professoras, orientadores/as pedagógicos/as e demais profissionais da educação básica quanto aos conteúdos específicos das relações de gênero, étnico-raciais e da diversidade de orientação-sexual, para que saibam trabalhar com seus alunos e alunas o tema da diversidade [...] (BRASIL, 2007, p. 37).

Diante dos pressupostos, conclui-se que é necessária formação inicial continuada direcionada ao corpo docente, que lhes propicie habilidades para lidar com temas apresentados neste trabalho. Além da incorporação dessas pautas a partir de legislação específica, o planejamento escolar também deve se comprometer com uma educação para a diversidade, uma vez que “A escola, cumprindo sua responsabilidade de formar cidadãos e cidadãos, deve oferecer mecanismos que levem ao conhecimento e respeito das culturas, das leis e normas. [...]” (BRASIL 2009, p. 32).

Entretanto, é comum não encontrarmos nos documentos oficiais de algumas escolas como o PPP, Planos de Ações, Projetos específicos, metas, ou ações que visem um trabalho contínuo sobre as questões das relações de gênero visando uma educação voltada para o respeito à diferença e relações mais justas. Por isso, a escola deve analisar o planejamento e o currículo e observar se o mesmo contempla uma educação pautada na diversidade e no respeito à diferença, corroborando para formar cidadãos e cidadãs que respeite a diferença.

O PPP da escola é o documento norteador do planejamento escolar, por isso, considera-se importante conhecê-lo.

2.4 O projeto político pedagógico e sua importância para o direcionamento das ações

O PPP é um documento que direciona as ações de longo e curto prazo das instituições, onde toda a comunidade dialoga, pensa, reflete e avalia o processo de construção do conhecimento. O PPP deve ser uma ação permanente e dinâmica, e sempre renovada, “[...] exige de educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar” (VEIGA, 2005, p. 4).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN 9.394/96, no artigo 12, inciso I, incube aos estabelecimentos de ensino elaborar e executar sua proposta pedagógica uma vez que “a escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto

educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos” (VEIGA, 2005, p. 2). Por fim, é preciso compromisso e uma grande articulação dos/das professores/as, pais, mães, responsáveis, alunos/as para que se possa construir sua própria identidade. Para tanto, faz-se necessário um planejamento para elaborar e executar o que se pretende alcançar.

3 Resultados e discussões

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal do Ensino Fundamental Paulo Freire⁴ localizada na zona urbana do município de Cruz do Espírito Santo/PB a 24 km da capital do estado. De acordo com os dados do IBGE, em 2019⁵ sua população era 17.319 pessoas, Matrículas no ensino médio em 2018: 617 alunos matrículas.⁶

A escola pesquisada atende aproximadamente 800 alunos, divididos nas modalidades: Ensino Fundamental I e II, Educação de jovens e adultos (EJA).

Para coleta de dados, inicialmente foi contatada a direção da escola e apresentada a carta de apresentação para a autorização da pesquisa. Após essa etapa, foi marcado dia e hora para analisar o PPP. O processo durou dois dias. Foi observado que o mesmo era formado por 16 páginas, contendo um histórico da escola com um parágrafo com seis linhas, a apresentação com dois parágrafos e seis os objetivos gerais são seis.

Portanto, foi investigado se o PPP da escola contempla, discute ou propõe ações que contribuam para o combate a violência de gênero. Para a execução deste trabalho, foi empregado o método qualitativo. O procedimento foi possível por meio do método da pesquisa documental.

[...] a investigação em documentos internos [da organização] ou externos [governamentais, de organizações não governamentais ou instituições de pesquisa, dentre outras]. É uma técnica utilizada tanto em pesquisa quantitativa como qualitativa (ZANELLA, 2009 p 124).

Por tanto foi verificado o PPP da escola citada, considerado um documento norteador das instituições educacionais.

Durante a leitura do Projeto Político Pedagógico da escola, observou-se que a proposta curricular para a educação infantil, apresenta apenas dois parágrafos, o primeiro com cinco

⁴ Pseudônimo usado para preservar a instituição investigada.

⁵ Fonte: <http://cod.ibge.gov.br/TIE>

⁶ Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/cruz-do-espírito-santo/panorama-acesso> em 20 de Maio de 2020.

linhas, o segundo também com cinco linhas, também não foi mencionado nenhuma proposta, ou ação menção sobre as questões supracitadas.

Na proposta curricular que regula a educação especial, observei que a mesma é composta por um parágrafo contendo duas linhas, onde não traz nenhuma informação, ação, projeto que pense, discuta, efetive uma educação pautada no combate a violência de gênero.

Por último, a proposta curricular para o ensino fundamental, é composta por três parágrafos e também não contempla nenhuma temática sobre as questões propostas neste estudo.

É importante salientar que planejamento é uma ferramenta importante, pois, norteia as ações, definem estratégias e os objetivos a serem alcançados. O mesmo pode ser entendido “como mecanismo de fortalecimento de sua autonomia, deve ser conduzido pela equipe escolar, a partir de sua realidade” [...] (BRASIL, 2006, p. 12).

Sobre as questões de formação dos docentes, não há proposta com referência à formação desses profissionais com relação à temática em questão.

Dessa forma, compreende-se que é necessário um trabalho efetivo de inserção das temáticas citadas para desmistificar, desnaturalizar às ideias estabelecidas historicamente por uma sociedade excludente e machista.

Diante dos pressupostos, após analisar o PPP constatou-se que não existe nenhuma proposta, ação ou projeto que promova uma discussão sobre igualdade, respeito e tolerância, muito menos que combata a violência de gênero. Como efeitos colaterais, pode-se ocorrer, bullying, preconceito, discriminação, desrespeito e violência de gênero, no ambiente escolar.

Portanto, observa-se a importância da implementação de ações coordenadas, educativas e efetivas no planejamento escolar e curricular, no PPP, para o desenvolvimento de planos de aulas, com objetivos concretos e definidos, visando discussões específicas para uma discussão profunda sobre a violência de gênero, pois a escola não pode ser omissa diante da importância dessas questões, pois é o local no qual o saber sistematizado é socializado.

É no ambiente escolar que crianças e jovens podem se dar conta de que somos todos diferentes e que é a diferença, e não o temor ou a indiferença, que deve atizar a nossa curiosidade. E mais: é na escola que crianças e jovens podem ser, juntamente com os professores e as professoras, promotores e promotoras da transformação do Brasil em um país respeitoso, orgulhoso e disseminador da sua diversidade. (BRASIL 2009, p. 35).

Uma forma de enfrentamento dessa realidade seria uma discussão efetiva sobre respeito e tolerância entre os pares. Para tanto, constar no PPP, um plano de ação que

vislumbre passos para o alcance desses objetivos, contemplando também, a formação continuada de professores e professoras.

[...] Propomos que educadores e educadoras observem o espaço escolar, quem o compõe, as relações que se estabelecem nesse espaço, quem tem voz e quem não tem, os materiais didáticos adotados nas diferentes áreas do conhecimento, as imagens impressas nas paredes das salas de aula, enfim, como a diversidade está representada, como e o quanto é valorizada. (BRASIL, 2009, p. 34).

Diante dos pressupostos alcançados, através dos resultados, identifiquei inúmeros autores, a exemplo de Nina Lino Gomes, Maria Vera Candau, Cláudia Regina de Paula, entre outros/as citados(as) nas referências que corroboram para embasar o artigo em questão, afirmando que é importante uma discussão sobre relações de gênero para combater a violência, os estereótipos, os paradigmas e os estigmas sobre identidade e diferença, portanto, a importância da inserção nos documentos oficiais da escola, como PPP, para desmistificar, desnaturalizar as ideias estabelecidas historicamente pela sociedade.

A desconstrução trabalha contra essa lógica, faz perceber que a oposição é construída e não inerente e fixa. A desconstrução sugere que se busquem os processos e as condições que estabeleceram os termos da polaridade. (LOURO, 1997, p.36)

Dessa forma, será possível promover uma mudança de atitudes e crenças sociais relacionadas à discriminação, desigualdades e iniquidades de gênero, como também fortalecer as redes de mulheres.

É possível combater a violência no dia-a-dia, através do diálogo nas escolas, no ambiente familiar, no trabalho, nas igrejas, nas instituições governamentais e não governamentais, enfim, em todos os locais e espaços em que convivemos.

Segundo Silva (2005), apesar da grande diversidade cultural no Brasil, os conteúdos programáticos dos livros didáticos, dos currículos escolares, ainda demonstram como modelo o homem, o branco e heterossexual como o ideal, também que as falas dos professores e professoras causam invisibilidade de diversos grupos sociais, a exemplo do negro, indígena e as mulheres. Causando preconceito, autorrejeição, rejeição entre seu grupo e a sociedade.

Ainda são poucos os livros ou recursos pedagógicos que trazem uma discussão sobre outras perspectivas, portanto a importância da inserção no PPP da instituição.

4 Conclusão

Diante das discussões teóricas e dos dados obtidos conclui-se que para efetivação de uma educação que promova à igualdade, o respeito e a tolerância é imprescindível vislumbrar no PPP, ações específicas para um trabalho contínuo através de um planejamento de curto e

longo prazo na instituição, pautado em metas e ações integrando nesse contexto toda a comunidade escolar.

Percebe-se um grande desafio apresentado à escola em desconstruir um paradigma que pode reproduzir práticas discriminatórias. Mais difícil ainda é para os/as educadores e educadoras, os/as quais não têm ou tem pouca habilidade em tratar das questões sobre violência de gênero, ou temas interligados, pois trazem consigo imposições conceituais estabelecidas historicamente.

Diante disso, faz-se necessário que se desconstrua qualquer tipo de pensamento preconceituoso e discriminatório, criando ações eficazes e sistemáticas na escola, proporcionando ao corpo docente conhecimentos que contribuam para uma formação pautada no respeito e tolerância, para tanto, construir um currículo que problematize a realidade imposta, pois a educação formal, ainda é um espaço privilegiado para crianças, jovens e adultos negros, índios, homossexuais, mulheres, deficientes físicos, alcançarem acesso ao saber sistematizado, mesmo não sendo igualitária para todos e todas, é possível pensar numa educação que não exclua.

A escola deve ser o espaço onde se promova a igualdade e busque a eliminação de toda forma de discriminação e tratamento injusto, especialmente de gênero, pois além de arbitrária, contraria o princípio da dignidade da pessoa humana. Inúmeros alunas e alunos evadem-se da escola por serem discriminados e discriminadas, muitas vezes por serem vítimas de preconceito ou serem “diferentes”.

Foi constatado através das leituras dos planejamentos do corpo docente e dos documentos, oficiais que regula as ações da escola, a ausência de um planejamento voltado para o respeito ao combate a violência de gênero.

Identificando tais falhas é possível corrigi-las através da inclusão de temáticas que promovam uma discussão sobre o combate a violência de gênero, contribuindo dessa forma, para uma relação de respeito e tolerância entre homens e mulheres, possibilitando que o processo de ensino aprendizagem contribua para a valorização das inúmeras identidades representadas no ambiente escolar.

Para que esta dimensão seja alcançada, é necessária a formação dos professores; não escolhendo os livros didáticos ou paradidáticos que ainda exibem textos e fotos discriminando mulheres; promover planejamento sistemático, visando a construção de um currículo que problematize a realidade imposta secularmente, a qual discrimina o sexo feminino.

A escola é o espaço onde se encontra a maior diversidade cultural, portanto, é preciso pensar numa escola igual para todos, que reconheça que alunos e alunas são diferentes, que possuem uma cultura diversa e que repense o seu currículo, a partir da realidade existente dentro do seu espaço. Dessa forma, entende-se que cabe a mesma corroborar com ações que erradique qualquer tipo de preconceito e discriminação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Gênero e diversidade na escola: **formação de professoras/ES em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**/ Org. Maria Elisabete Pereira, Fabíola Rohden ... [et al]. – Brasília/Rio de Janeiro: SPM/CEPESC, 2007.

_____, MEC/FNDE/DIPRO/FUNDESCOLA-**Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola; aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz**. 3a ed. Brasília: FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC, 2006.

_____, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro De 1996. (LDB)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm- acesso em 20/10/2019.

_____, **formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro : CEPESC; Brasília : SPM, 2009.

_____, **módulo III** / Orgs. Maria Luiza Heilborn, Leila Araújo, Andreia Barreto. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

_____, Gestão de Políticas Públicas, Gênero e Raça, **módulo II** / Orgs. Maria Luiza Heilborn, Leila Araújo, Andreia Barreto. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília : Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

_____, Curso de Especialização em **Gênero e Sexualidade** v.6 E B7/Organizadores: Carrara, Sérgio... [ET AL]. -Rio de Janeiro: CEPESC:Brasília, DF:Secretaria Especial de Políticas as Mulheres, 2010.

_____, Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **1. Igualdade de gênero. 2. Estudos de gênero**. I. Título. 2º **Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero – Redações e trabalhos científicos monográficos vencedores** – 2007. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006. 1 04p.

CANDAU, Maria Vera. **Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios**. In CANDAU, Maria Vera (org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. Disponível em: <https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/m.Belem.do.Para.htm>. Acesso em: 10 de março de 2019.

Declaração dos Direitos Sexuais, disponível em: <http://www.psicoterapiasexual.com.br/clinica/sexualidade/direitos-sexuais.html>-acessado em 22/08/2019.

GOMES, Nilma Lino-**Indagações sobre currículo : diversidade e currículo**; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

Gomes, Romeu. **Pesquisa qualitativa em saúde** -- São Paulo: Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisa, 2014. 45p. (Pós-Graduação)

LAKATOS, E. Maria; MARCONI, M. de Andrade. Fundamentos de metodologia científica: Técnicas de pesquisa. 7 ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

LOURO, Guacira Lopes-Gênero, **sexualidade e educação**. - Petrópolis, RJ. Uma perspectiva pós-estruturalista /: Vozes, 1997.

_____, GUACIRA. Lopes **Pedagogias da Sexualidade**. Disponível em: <file:///C:/Users/Compaq/Documents/pedagogia-da-sexualidade-guacira-lobes-louro.pdf>. Acesso em: 10/10/2019.

Mapa da Violência 2015: **Homicídio de Mulheres no Brasil**. Disponível em: http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/mapa2015_mulheres_imprensa.pdf- acesso em: 11 de março de 2016.

OLIVEIRA, E. **Identidade, intolerância e as diferenças no espaço escolar: questões para debate**. Revista Espaço Acadêmico. Ano I, n. 07, p.?, Dezembro 2001. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/007/07oliveira.htm>-acesso 21/10/2015.

PAULA, Cláudia Regina de. **Educar para a diversidade: entrelaçando redes, Saberes e identidades**. Curitiba: Ibpx, 2010.

SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS MULHERES. Programa de prevenção, Assistência e Combate à Violência Contra a Mulher- Plano Nacional: **Diálogos sobre violência doméstica e de Gênero: Construindo políticas públicas**. Brasília: A secretaria, 2003.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: Mentres Perigosas nas Escolas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a Discriminação do Negro no Livro Didático** – Salvador, BA, EDUFBA, 2005.

SILVA, Karina Ingredy Leite da; MORAIS, Adenilda Bertoldo Alves de; E CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; **Construções de gênero nas instituições de educação infantil**, 2013. Disponível em: <https://3egeincos.wordpress.com>-aceso em 10 de maio de 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro.(Org.)-**Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva**, CampInas-SP. Papirus Editora, 2005.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração** / Liane Carly Hermes Zanella. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2009.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA

Solange de Fátima da Silva Cartaxo¹

RESUMO

O protagonismo do profissional da educação é fundamental no desenvolvimento do aluno, por conta dessa importância, nas últimas décadas com o aumento da criação de faculdades e centros educacionais, ampliou-se a discussão sobre a formação continuada desses profissionais educadores. Diante do exposto, o objetivo geral do trabalho foi apresentar a importância e a necessidade da formação continuada para os professores atuantes na rede pública de ensino. O resultado dessa pesquisa, considerou que a discussão a respeito da formação continuada dos educadores da rede pública não é uma preocupação recente baseada nas pesquisas recentes, no entanto, a discussão aumentou com o aumento da criação de faculdades e centros educacionais, que, levou pesquisadores ao questionamento sobre a relevância e a necessidade da formação continuada do professor. O estudo baseou-se em literaturas já elaboradas, considerando o destaque que o tema vem recebendo nos últimos anos, houve a preocupação de fundamentar o artigo nas ideias e concepções de autores como Saviani (2009); Dourado (2015); Gil (2008).

Palavras-chaves: Educação; Formação Continuada; Licenciatura; Professor.

ABSTRACT

The role of the education professional is fundamental in the development of the student, because of this importance, in the last decades with the increase of the creation of colleges and educational centers, the discussion about the continued formation of these professional educators has expanded. Given the above, the general objective of the work was to present the importance and the need for continuing education for teachers working in the public school system. The result of this research, considered that the discussion about the continuing education of public school educators is not a recent concern based on recent research, however, the discussion increased with the increase in the creation of colleges and educational centers, which led researchers to the questioning about the relevance and the necessity of the teacher's continuing education. The study was based on literatures already prepared, considering the emphasis that the theme has received in recent years, there was a concern to base the article on the ideas and concepts of authors like Saviani (2009); Golden (2015); Gil (2008).

Keywords: Education; Continuing Education; Graduation; Teacher.

¹ Graduada em Licenciatura em química (UFPB), Pós graduação em Gestão Democrática Escolar (UFPB), Mestranda em Ciências da Educação(CECAP).

1. INTRODUÇÃO

O professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação.

A contribuição do docente não está concentrada apenas na transmissão do conhecimento, o papel que o docente exerce na formação do aluno como indivíduo é variado, esse profissional possui um grande desafio para estabelecer um vínculo entre o processo de ensino e aprendizagem. Esse desafio se tornou maior nas últimas décadas com o crescente acesso a informação e a grande influência da mídia, a atenção do aluno está cada vez mais dispersa, apesar do acesso à informação, muitas crianças e adolescentes não tem absorvido da melhor forma, utilizando a seu favor na construção do conhecimento.

Destacando ainda mais a importância da formação continuada para o professor, com o objetivo de além de se manter atualizado, ampliar suas competências pedagógicas. O professor desempenha uma função importante de formador, e a formação do professor centrada apenas no modelo da racionalidade técnica, se torna inviável ao trabalho do docente, tendo em vista que a prática pedagógica promove uma contribuição fundamental na relação ensino-aprendizagem. O domínio do conhecimento favorece o professor quando aliado à boa prática pedagógica, um dos maiores equívocos na formação do docente é priorizar a técnica em detrimento à prática.

No entanto, como saber se a formação continuada surte efeito em sala de aula? Como se adaptar ao curso de formação continuada, principalmente com o advento das novas tecnologias, principalmente para docentes que se formaram há mais tempo? No que a formação continuada garante ao professor domínio de sua prática pedagógica?

Diante do exposto, o presente artigo tem por objetivo geral apresentar a importância da formação continuada para os professores da rede pública com o intuito de atender as decisões normativas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação que determinou uma série de alterações nas políticas educacionais brasileiras. Essa ação ampliou uma série de debates e estudos acerca da formação continuada desse profissional.

O objetivo do estudo foi o de apresentar os benefícios que a formação continuada oferece não só para o profissional em termos de novos horizontes de trabalho, mas também

para o seu aluno, considerando o fato de que o aperfeiçoamento deste profissional contribui diretamente na sua prática pedagógica.

Foi utilizada a pesquisa e revisão bibliográfica, a partir dessa metodologia de pesquisa foi possível interpretar com base nas informações apresentadas a respeito do tema fatos e conceitos importantes que norteiam a discussão proposta. O trabalho foi fundamentado a partir de literaturas já elaboradas, onde foram absorvidos a partir de artigos científicos, normas regulamentadoras e livros, a fundamentação para elaborar este trabalho.

Para levantamento dos artigos foi realizado busca *online* no Google Scholar e o SCIELO, houve a preocupação de utilizar publicações das últimas quatro décadas para que houvesse um filtro utilizando informações mais recentes e condizentes com o momento vivido. Os critérios de inclusão foram textos em português e disponível na íntegra. O critério de exclusão foram artigos que fizeram fuga ao tema.

2.1 Aspectos históricos da profissão de educador

No Brasil, a profissão de educador foi instituída em 15 de outubro de 1827, data que passou a ser comemorada como o dia dos professores. E a formação dos professores já era exigida desde o século XVII, deixando evidente a preocupação em ter um profissional preparado para formar as pessoas e demais profissões (SAVIANI, 2009).

No Brasil essa pauta surgiu com maior ênfase após a independência, quando teve início a formação das classes populares, até então, não havia instrução popular, formavam-se apenas filhos de famílias mais abastadas. No entanto, após a independência o Brasil entrou em um novo período econômico, sendo necessário instruir melhor os novos trabalhadores do país (SAVIANI, 2009).

Nesse período inicial da atuação dos professores no país, foi instituída a Lei das Escolas de Primeiras Letras, vigente de 1827 até 1890, essa Lei determinava a criação de escolas nos locais mais populosos do Império. Na época Dom Pedro declarou que em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, deveriam o ser criadas escolas de primeiras letras que forem necessárias. E que os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações básicas de aritmética, matemática básica, geometria prática, princípios da moral cristã, literaturas e a constituição do Império e História do Brasil (SAVIANI, 2009).

Saviani (2009) também destaca que a partir desse marco, começaram as exigências quanto a formação dos professores, era necessário que os professores que atuassem na formação destes alunos, fossem treinados conforme o método estabelecido no período. Pouco

tempo após a criação das escolas, o Brasil resolveu adotar, aos moldes europeus a Escola Normal.

Ainda diante das ideias de Saviani (2009), é importante ressaltar que as Escolas Normais foram adotadas pelas maiores províncias do país e preconizavam uma formação padronizada aos professores, atendendo as exigências de ensino. Surgindo uma grande preocupação com o domínio do conhecimento a ser passado nas Escolas de Primeiras Letras. Apesar desse descontentamento que foi tomando maiores proporções em relação a via normalista de formação ao docente, esse método permaneceu até meados do século XIX.

Embora o modelo não se adeque as mudanças do novo século, estas escolas foram pilares para a construção e a reafirmação da importância da formação do docente da rede pública. Considerando o fato de que as escolas normais ao serem criadas pelo Estado, tinham por objetivo formar os profissionais atuantes na escolarização em massa (NÓVOA, 2008).

Após diversas tentativas do Estado em reformar o modelo de Escola Normal, os governantes da época optaram por encerra-la. Com o passar dos anos, o nível de escolarização dos professores passou a ser discutido como uma nova necessidade para aprimorar a formação das massas. Dando fim as Escolas Normais e abrindo espaço para o curso de Habilitação ao Magistério Secundário em 1901 (NÓVOA, 2008).

A partir de então a necessidade de aperfeiçoamento na formação de professores foi tomando proporções cada vez maiores, em 1930 já se debatia como necessidade básica para a formação do docente que se unissem três práticas, a preparação acadêmica, a preparação profissional e a prática profissional. Enfatizando a necessidade de que os professores aprendessem a prática de ensinar, em um molde semelhante ao estágio obrigatório que ainda se mantém em vigor para as profissões atuais (NÓVOA, 2008).

O autor Dourado (2015), destaca o papel da escola enquanto instituição social, tendo como uma de suas responsabilidades a formação do cidadão enquanto agente social. Embora a escola não seja o único espaço destinado à educação, é inquestionável sua importância na formação de senso crítico e construção de cidadania, pois a partir da cidadania se estabelece o encurtamento de distancias culturais e socioeconômicas, e essa preocupação deve fazer parte do cotidiano do cidadão, que deve estar ciente dos seus deveres e direitos, sem a expectativa que essa preocupação parta exclusivamente do Estado, que como é de conhecimento geral, considera essas questões de acordo com a própria conveniência.

Esse papel da instituição escolar, contribuiu para que a profissão de docente continuasse avançando ao longo das décadas. Por volta da década de 1970 o desenvolvimento

das Universidades no país e os programas de formação para professores, serviram como impulso inicial para o que mais a adiante a partir da década de 1990 abriria espaço para os moldes atuais de formação (ADRIÃO; PERONI, 2007).

Embora desde os primórdios da educação voltada para as massas, ficasse evidente a necessidade da formação cada vez mais elaborada para o docente, o Brasil passou por diversos episódios históricos, muitas vezes de cunho político, que viam na educação uma ameaça. Sendo assim, o docente passou um longo período limitado em termos de aperfeiçoamento e na transmissão do seu conhecimento como um todo. Somente após os anos 1990, teve início a consolidação da concepção da formação continuada (DEMO, 2009).

A partir de então, foram surgindo cada vez mais cursos de formação continuada para os docentes. Tornando-se uma exigência ao currículo dos docentes. No cenário atual já não é mais cabível ao docente apenas a formação básica. O mundo atual cobra cada vez mais dos indivíduos uma posição crítica e reflexiva da sociedade, o que pode ser assegurado através de uma proposta educativa capaz de trazer conhecimento articulado com as demandas cotidianas que os educandos irão enfrentar na sua vida. Nesse contexto, surge a necessidade de discutir formações cada vez mais aprofundadas aos docentes (PEREIRA, 2007).

2.2 O protagonismo do professor diante da formação do aluno

O docente pode ser diretamente relacionado a diversos papéis, na obra o autor Gil (2008), descreve vinte e sete desses papeis, dentre eles o de administrador, relacionando as situações de planejamento, coordenador e avaliador do processo de ensino e aprendizagem, o de especialista onde o docente transfere seu conhecimento técnico, um dos mais importantes desses papeis é o de aprendiz, pois o docente precisa se manter atualizado, entre outros.

Com base nessa ideia percebe-se a amplitude em termos de formação do profissional docente, muitos dos papéis exercidos pelo professor vão além da sua formação técnica, exigindo do profissional maior interatividade entre teoria e prática. A criatividade deve ser uma grande aliada do docente na busca pela diminuição das diferenças cognitivas existentes entre os alunos, ao conseguir trazer e despertar o interesse do aluno na disciplina, o docente exerce também o papel na formação de um cidadão crítico, considerando que a escolarização é um dos fatores necessários para o exercício da cidadania (DEMO, 2009).

Esse protagonismo exercido pelo docente na formação dos alunos, reforça a necessidade da pluralidade no conhecimento do professor, que não pode estar retido apenas

no conhecimento técnico, uma vez que a função da prática no cotidiano é o que possibilita ao docente ultrapassar os desafios da profissão (LIBANÊO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008).

O vínculo estabelecido pelo docente no ensino estimula a capacidade analítica do aluno através da dinâmica proposta pelo docente, ampliando os níveis de aprendizagem, desenvolvendo no aluno a capacidade de se expressar, criar associações entre o conhecimento e a sua vida social, estabelecendo questionamentos sobre esse aprendizado, além de proporcionar aos alunos a disciplina para o cumprimento das tarefas escolares individuais ou em construção coletiva (NÓVOA, 2008).

2.3 Novas diretrizes curriculares nacionais sobre a formação dos profissionais do magistério

Dourado (2015) destaca em sua obra as discussões acerca das DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais a respeito da formação dos profissionais do magistério, assunto em pauta desde a década de 1990, reforçando a necessidade de manter sempre em atualização a formação destes profissionais.

Ainda de acordo com Dourado (2015), devido a complexidade da educação em todas as suas fases, a formação destes profissionais é indispensável para se pensar em qualquer reforma nas bases curriculares da educação. É essencial que para qualquer projeto voltado para a renovação curricular acadêmica, seja pautado também a formação dos professores.

Diante dos novos desafios da escola em meio ao novo século, o MEC – Ministério da Educação e Cultura apresentou uma nova diretriz curricular a partir do BNCC. O documento BNCC é um documento normativo com o propósito de definir o conjunto de aprendizagens referentes à formação básica e essencial dos alunos do ensino básico regular (CAPELATO, 2015).

A partir da implantação desse documento, a equipe de gestão escolar, supervisão e orientação educacional passa a desempenhar um papel fundamental na Base Nacional Curricular Comum - BNCC. Deve-se destacar que os gestores, em conjunto com os professores e comunidade, irão conduzir e adequar os currículos em conformidade com a BNCC e o Projeto Político Pedagógico da escola (CAPELATO, 2015).

O mundo atual cobra cada vez mais dos indivíduos uma posição crítica e reflexiva da sociedade, o que pode ser assegurado através de uma proposta educativa capaz de trazer

conhecimento articulado com as demandas cotidianas que os educandos irão enfrentar na sua vida (RIBEIRO, 2002).

Nesse contexto, surge a necessidade de discutir uma base curricular que garanta a todos um nível de aprendizagem que possa atender aos princípios e fins da educação nacional expressos no Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

A reforma proposta pelo BNCC estabelece uma profunda quebra de paradigmas, essa mudança sugere que os sistemas de ensino além da alteração curricular, desempenhem um papel com maior ênfase e itinerário acadêmico, permitindo ao aluno, de acordo com a sua vocação, habilidades e região, iniciar uma formação mais específica do que a ofertada no ensino médio tradicional (MORENO, 2016).

Pela importância apresentada a respeito dessa fase escolar e sua contribuição na formação do cidadão, vale ressaltar a relevância da prática pedagógica adequada para valorizar as diferenças cognitivas e incluir os alunos no ambiente de aprendizado. Essa importância reforça a pluralidade no conhecimento do docente, que não pode estar retido apenas no conhecimento técnico, uma vez que a função da prática no cotidiano é o que possibilita ao docente ultrapassar os desafios da profissão (RIBEIRO, 2002).

O vínculo estabelecido pelo docente no ensino estimula a capacidade analítica do aluno através da dinâmica proposta pelo docente, ampliando os níveis de aprendizagem, desenvolvendo no aluno do ensino médio a capacidade de se expressar melhor, compreender o mundo a sua volta, estabelecer novos caminhos e descobrir aptidões que possam servir como norte na sua decisão profissional. Esse vínculo entre o docente e o aluno do ensino médio, é de suma importância, considerando que essa fase escolar, é a que maior sofre com a evasão escolar (PEREIRA, 2007).

Cabe ao docente, diante do novo método de ensino, individualizar as situações de aprendizagem de cada aluno, considerando as habilidades cognitivas, emoções, além dos demais conhecimentos que possam fazer parte do contexto e influenciar de forma positiva o processo de ensino-aprendizagem. O papel do educador é importante na formação acadêmica, mas também é essencial para despertar o interesse desse aluno em outros aspectos sociais e até profissionais dependendo da fase escolar (PEREIRA, 2007).

CONCLUSÃO

Diante do exposto ao longo do trabalho, é possível assegurar que a formação dos professores deve ser constante. Este profissional precisa estar sempre em atualização, não apenas em termos de conhecimento, mas também em relação a técnicas pedagógicas e inclusivas. Vale ressaltar que toda mudança proposta pelo MEC em termos de atualização curricular e melhorias nos planos de ensino, necessitam diretamente do aperfeiçoamento profissional dos docentes.

O protagonismo dos professores diante da formação dos alunos é significativo, na sala de aula o professor desempenha um papel além de transmissor de conhecimento. O vínculo que se estabelece pela convivência, e que pode ser trabalhado de diversas formas através de técnicas pedagógicas, é fundamental para ampliar o processo de ensino-aprendizagem, agregar valores à formação dos alunos, desenvolvendo habilidades e competências além do conhecimento acadêmico

É fundamental ao longo da escolarização, a transmissão do conhecimento de forma adequada, facilitando a compreensão dos conteúdos e estimulando o senso crítico e a curiosidade do aluno. Nessa fase o docente tem papel fundamental na transmissão do conhecimento ao aluno, sua formação, vivência e habilidade pedagógica são cruciais para estabelecer esse vínculo de ensino-aprendizagem, o papel do profissional da educação no contexto escolar é fundamental no direcionamento do aluno, por conta dessa importância.

A discussão a respeito da formação continuada dos educadores da rede pública não é uma preocupação recente baseada nas pesquisas recentes de Nóvoa(2008) e Demo(2009). Entretanto, nas últimas décadas com o aumento da criação de faculdades e centros educacionais, a discussão sobre a formação desses profissionais educadores aumentou. Isso por que o ensino proporciona além do conhecimento técnico a expansão do senso crítico, formando um indivíduo apto às atividades sociais e a exercer sua cidadania.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; PERONI, V. **Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a gestão da escola pública**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 98, p.253-267, jan./abr. 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **Nota da Associação Nacional de História sobre a Base Nacional Comum Curricular- BNCC.** 2015. Disponível em: <<http://site.anpuh.org/index.php/20150120000155/noticias2/noticiasdestaque/item/3140-nota-da-associacao-nacional-de-historia-sobre-a-base-nacionalcomum-curricular-bncc>>. Acesso em: 25 de set. 2018

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento.** 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Diretrizes curriculares nacionais para A formação inicial e continuada dos Profissionais do magistério da educação Básica: concepções e desafios.** 2015. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>> Acesso em 18 de set. 2018

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior.** São Paulo: Atlas, 2008.

LIBANÊO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** 6ª. Edição. Editora Cortez. São Paulo: 2008

MORENO, Ana Carolina. **Em construção, BNCC vai definir objetivos de aprendizagem nas escolas.** 2016 Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/12/veja-perguntas-e-respostas-sobre-base-nacional-comum-curricular.html>>. Acesso em: 25 de set. 2018

NÓVOA, Antônio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** 2008. Disponível em <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf> Acesso em 18 de set. 2018

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisa, representação e poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RIBEIRO, Marlene. **Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais.** Educ. Pesqui. vol.28no.2 São Paulo. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000200009> Acesso em: 25 de set. 2018

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** 2009. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>> Acesso em 18 de set. 2018.

DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS E IMPLICAÇÕES

Wandean Santos Queiroz¹

RESUMO

O objetivo geral deste estudo foi refletir sobre as questões das dificuldades na aprendizagem nos anos iniciais e suas implicações nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A metodologia empregada foi a da pesquisa bibliográfica. Durante o processo de ensino e aprendizagem, muitos alunos e alunas passam por algum tipo de problema que pode causar sequelas no seu aprendizado. a aprendizagem é um processo de aquisição e integração de informações ocorrentes em todas as etapas da vida, importante para a sobrevivência do indivíduo. Mas, para haver a interdisciplinaridade não bastam os múltiplos olhares, os múltiplos saberes. Estes precisam ser compartilhados por meio de relações dialógicas nas quais as falas do outro. Espera-se que a abordagem da psicopedagogia permita melhorar a compreensão das dificuldades de aprendizagem sem penalizar os sujeitos, mas buscando-se a melhor ajuda para todos. Concluí-se que a abordagem psicopedagógica rompe com essa concepção binária, pela multiplicidade de focos que são valorizados, em suas incessantes e dinâmicas interações.

Palavras-chave: Dificuldades. Aprendizagem. Anos. Iniciais. Implicações.

ABSTRACT

The general objective of this study was to reflect on the issues of learning difficulties in the early years and their implications in the early years of elementary school. The methodology used was that of bibliographic research. During the teaching and learning process, many students experience some type of problem that can cause sequelae in their learning. learning is a process of acquiring and integrating information occurring at all stages of life, which is important for the survival of the individual. But, for there to be interdisciplinarity, multiple looks, multiple knowledges are not enough. These need to be shared through dialogical relationships in which the other's speeches. It is hoped that the approach of psychopedagogy will improve the understanding of learning difficulties without penalizing the subjects, but seeking the best help for everyone. It was concluded that the psychopedagogical approach breaks with this binary conception, due to the multiplicity of focuses that are valued, in their incessant and dynamic interactions.

Keywords: Difficulties. Learning. Years. Initial. Implications.

1 INTRODUÇÃO

¹Licenciatura plena em pedagogia- universidade estadual vale do acaraú, especialização em psicopedagogia – cintep, mestranda em ciência da educação – cecap e-mail: professorawandean@gmail.com

Durante o processo de ensino e aprendizagem, muitos alunos e alunas passam por algum tipo de problema que pode causar sequelas no seu aprendizado. Quando não identificado precocemente, vê-se diante das reflexões, a importância deste estudo para as ciências da educação, em especial, sobre estudos concernentes às dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais.

Segundo reportagem do site Portal Brasil (2014) as dificuldades de aprendizagem atingem cerca de 5% da população escolar e muitas delas, pequenas dificuldades passam-se despercebidas em casa podem causar impacto no desempenho escolar, alerta especialista.²

É importante salientar que todos os envolvidos no processo educativo das escolas, estejam atentos sobre a questão das dificuldades dos alunos e alunas nos anos iniciais. Percebendo algum indicativo de algum problema, informar a família para que sejam tomadas as decisões específicas. Mas, para que o professor absorva a habilidade de observação e conhecimento sobre os problemas na aprendizagem dos seus alunos e alunas, faz-se necessário ter passado por uma formação inicial sobre a temática e mais importante ainda passar por formação continuada, pois as mudanças na educação são constantes.

É importante salientar que a aprendizagem é um método de obtenção e integração de informações que ocorrem em todas as etapas da vida, importante para a sobrevivência do sujeito.

Diante das implicações, ver-se a importância de discutir sobre um tema tão importante quanto a inclusão social, dessa forma, este estudo oferece reflexões e informações que tem um respaldo teórico científico.

Durante o processo de ensino e aprendizagem, muitos alunos e alunas passam por algum tipo de problema que pode causar sequelas no seu aprendizado. Diante dos pressupostos, pergunta-se: quais as implicações sobre as questões das dificuldades na aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Para tanto, pretende-se alcançar os objetivos: Geral: refletir sobre as questões das dificuldades na aprendizagem nos anos iniciais e suas implicações nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para os específicos: discorrer sobre aprendizagem no processo educativo; falar sobre a abordagem psicopedagógica a partir das concepções sobre aprendizagem humana.

A metodologia utilizada ocorreu através de pesquisa em fontes bibliográficas (livros, artigos, textos acadêmicos, sites, revistas). Os resultados obtidos possibilitarão identificar e

²Dados retirados do site: <http://brasilecola.uol.com.br/educacao/dificuldades-aprendizagem.htm>.

refletir sobre as dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita e como tratá-las, através das discussões e relatos dos estudiosos sobre a temática.

1- REFERENCIAL TEÓRICO

1.2 – A aprendizagem no processo

A Aprendizagem é um processo que se realiza no interior do indivíduo e se manifesta por uma mudança de comportamento relativamente permanente.

Portanto, um ensino apto a organizar-se levando em conta o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento eminente requer uma sólida formação de professores, que os instrumentalizem teórica e metodologicamente para a assunção da complexa tarefa representada nos processos de ensino aprendizagem (MARTINS, 2013, p. 288).

Araújo, 1970 cita que as dificuldades de aprendizagem podem surgir através de fatores orgânicos ou emocionais. No entanto, só quem pode diagnosticar são profissionais atuantes nesta área. Se na escola existir esse profissional, o aluno ou aluna que apresentam algum atraso diante da questão idade-ano, pode ser observado por este, caso não, a família deve ser informada.

Ainda para Araújo, 1970 a aprendizagem é um processo de aquisição e integração de informações ocorrentes em todas as etapas da vida, importante para a sobrevivência do indivíduo. Assim, uma disfunção nesse processo é denominada dificuldade de aprendizado, atingindo cerca de 40% das crianças em idade escolar, podendo insistir até a vida adulta. A escola, por sua vez, precisa garantir uma relação de diálogo, ouvindo o que a família tem a dizer, colocando-se como parceira e apresentar atitudes livres de preconceitos para com os alunos.

Araújo 1970, fala que é fundamental que a escola e a família sigam os mesmos princípios e critérios bem como a mesma direção em relação aos objetivos que desejam atingir. Cada uma deve fazer sua parte para que atinja o caminho do sucesso que visa conduzir a um futuro melhor, isto é, importante que a família e a escola tracem as mesmas metas de forma simultânea, proporcionando ao aluno uma segurança na aprendizagem de forma que venha criar cidadãos críticos capazes de enfrentar a complexidade de situações que surgem na sociedade.

As dificuldades de aprendizagem, segundo esse paradigma, podem ser explicadas pelas limitações dos sujeitos em processar ou utilizar, adequadamente, as informações que recebem do meio, mostrando-se como incapazes de aprender, de compreender, de ler, escrever, calcular, de conservar, reunir, ordenar, classificar, abstrair, etc.

Portanto:

O processo de aprendizagem traduz a maneira como os seres adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e mudam o comportamento. Trata-se de um processo complexo que, dificilmente, pode ser explicado apenas através de recortes do todo (ALVES, 2007, p. 18).

Cabem algumas importantes ressalvas a respeito do construtivismo, erradamente confundido como método e relacionado, unicamente, à epistemologia genética piagetiana. Na verdade não existe um método construtivista e sim teorias construtivistas segundo as quais os aprendizes são considerados como agentes da construção do seu saber; há outros pensadores que apresentam visões construtivistas sobre a aprendizagem, além de Piaget, certamente o mais famoso; e tampouco é correto pensar que as ações do sujeito sobre os objetos do conhecimento se reduzem a manipulações e/ou a seus movimentos. Por isso:

Aprender é um processo que se inicia a partir do confronto entre a realidade objetiva e os diferentes significados que cada pessoa constrói acerca dessa realidade, considerando as experiências individuais e as regras sociais existentes (ANTUNES, 2008, p. 32).

Segundo a concepção teórica de Vygotsky (1956), parece que as dificuldades de aprendizagem podem ser explicadas segundo a lei da dupla formação, cuja explicação é no desenvolvimento dos indivíduos qualquer função mental aparece duas vezes, primeiro em nível social e depois em nível individual. Em outras palavras, primeiro entre pessoas (daí a importância da mediação) e depois no interior do próprio aprendiz (pela internalização do conhecimento construído).

Freire (1970) sob o enfoque psicopedagógico, as dificuldades de aprendizagem representam uma questão extremamente complexa e qualquer tentativa de explicação que atribua suas origens a uma única causa, torna-se insuficiente e falha.

Fonseca (1970) não restam dúvidas de que estados emocionais graves, estados depressivos e de forte ansiedade interferem no processo de aprendizagem, assim como transtornos de atenção e de concentração, além das deficiências visuais, auditivas, e intelectuais, localizadas no aluno.

Na fala de Araújo, (1970), mais o que aprendemos na psicopedagogia é que a criança não é a única e solitária responsável pelos problemas que enfrenta. Tampouco se justifica

deslocar da criança para seus pais, irmãos, para os professores ou para o sistema educacional a responsabilidade por seu fracasso.

Não é a busca de culpados que permitirá encontrar as soluções. A mais significativa contribuição da abordagem psicopedagógica reside, portanto, em nos mostrar as evidências de que as dificuldades de aprendizagem que levam ao fracasso escolar não dependem de uma única causa e que apenas conhecê-las não será o bastante para resolver a questão, pois:

A metodologia está também intimamente ligada à noção de aprendizagem. A estimulação e a atividade em si não garantem que a aprendizagem se opere. Para aprender é necessário estar-se motivado e interessado. A ocorrência da aprendizagem depende não só do estímulo apropriado, como também de alguma condição interior própria do organismo (FONSECA, 1995 p. 131).

Fonseca (1975), Aprender e não aprender depende de um conjunto nada trivial de fatores que se interligam, dinamizando aspectos subjetivos dos aprendem e dos que ensinam além dos fatores objetivos do contexto familiar e educacional escolar, incluindo-se nestes os pedagógicos e as relações que se estabelecem entre pessoas e com os objetos do saber.

O escritor Marcos (2010), fala sob a abordagem psicopedagógica, as dificuldades de aprendizagem são analisadas sob a dimensão plurifatorial, implicando em interdisciplinaridade, na medida em que várias áreas do saber oferecem conhecimentos indispensáveis para entender a aprendizagem humana, quando bem-sucedida ou não. Muito além da união entre Pedagogia e Psicologia, como erradamente se supõe ser a estrutura teórica da psicopedagogia, a psicanálise, a antropologia, a sociologia, dentre outras áreas do conhecimento compõem o seu referencial de estudo.

Para Fernadez (1991), as causas externas à estrutura familiar e individual originam dificuldades de aprendizagem reativa, que afetam o aprender, mas não aprisionam (bloqueiam) a inteligência e, geralmente, surgem do confronto entre o aluno e a instituição (particularmente a escola).

Segundo García (1998), as dificuldades de aprendizagens são relacionadas às habilidades com a escrita, o raciocínio de Garcia, as causas que produzem esse transtorno podem ser diversas, desde fatores hereditários, passando por distinta etiologia cerebral, até a ausência de estimulação. O certo é que produz dificuldades na elaboração de imagens globais; o que afeta a compreensão oral e escrita, a dificuldade no seguir instruções, dificuldades de julgar causas

2.2 Abordagem psicopedagógica a partir das concepções sobre aprendizagem humana.

Demo (1997) define a força e a importância da interdisciplinaridade como arte do aprofundamento, com sentido de abrangência, para dar conta, ao mesmo tempo, da particularidade e da complexidade do real. Precisamente porque este intento é complexo, a interdisciplinaridade leva a reconhecer que é melhor quando praticada em grupo, somando qualitativamente as especialidades.

Mas, para haver a interdisciplinaridade não bastam os múltiplos olhares, os múltiplos saberes. Estes precisam ser compartilhados por meio de relações dialógicas nas quais as falas do outro, ainda que diferentes da minha fala, precisa ser ouvidas e reconhecidas como contribuições que garantam o meu saber no saber do outro e vice-versa. O conhecimento novo surgirá fortalecido porque é constituído na interação (Apud, 2010).

Na cognitiva e com base no desenvolvimento da inteligência segundo Piaget, o sujeito epistêmico pode apresentar diferentes tipos de aprendizagem, destacando-se a estrutural, porque está vinculada às estruturas lógicas do pensamento que permitem organizar a realidade pela equilibrarção das estruturas cognitivas (MARCOS, 2010).

A dificuldade para aprender é um sintoma com uma função positiva tão integrativa como a do aprender e que pode ser determinada por: 1. Fatores orgânicos, relacionados com a dimensão biológica. 2. Fatores específicos: mais relacionados à dimensão cognitiva. 3. Fatores psicógenos: relacionados com a dimensão que considera a aprendizagem como função de /eu/ e que pode explicar a diminuição das funções implícitas no aprender ou a transformação dessas funções, gerando inibições na aprendizagem ou sintomas de dificuldades, respectivamente. 4. Fatores ambientais: relacionados à dimensão social.

Deste modo:

Dificuldade de Aprendizagem (D.A.) é um problema que está relacionado a uma série de fatores e podem se manifestar de diversas formas como: transtornos, dificuldades significativas na compreensão e uso da escuta, na forma de falar, ler, escrever, raciocinar e desenvolver habilidades matemáticas. Esses transtornos são inerentes ao indivíduo, podendo ser resultantes da disfunção do sistema nervoso central, e podem acontecer ao longo do período vital. Podem estar também associados a essas dificuldades de aprendizagem, problemas relacionados as condutas do indivíduo, percepção social e interação social, mas não estabelecem, por si próprias, um problema de aprendizagem (GARCÍA, 1998, p. 31-32).

Espera-se que a abordagem da psicopedagogia permita melhorar a compreensão das dificuldades de aprendizagem sem penalizar os sujeitos, mas buscando-se a melhor ajuda para todos.

Faz-se necessário refletir que a parceria entre escola e família gera um avanço em todos os sentidos, pois a responsabilidade pela educação não fica como exclusividade da escola. Ensinar, para Freire (1970), requer aceitar os riscos do desafio do novo, enquanto inovador, enriquecedor e rejeitar quaisquer formas de discriminação que separe as pessoas em raça, classes. É ter certeza de que faz parte de um processo inclusivo, apesar de saber que o ser humano é um ser condicionado, portanto há sempre possibilidades de interferir na realidade a fim de modificá-la (FREIRE, 1970).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há equívoco que a Educação, assim como o Brasil, é um método em desenvolvimento e muito há a se peregrinar para que o ensino constitucional forme alunos em sua plena potencialidade cognitiva.

Os docentes avaliam incansavelmente formas de dirimir ou erradicar as dificuldades de aprendizagem, mas, sem dúvida se demanda uma real e eficaz colaboração do sistema educativo na busca do aperfeiçoamento da aprendizagem para que o aluno possa garantir plenamente sua interação social.

Para uma nação em desenvolvimento, necessita-se de uma escola prestativa em desenvolver aptidões e habilidades para aprimorar a aprendizagem, centralizando o foco no aluno.

Conclui-se que a abordagem psicopedagógica rompe com essa concepção binária, pela multiplicidade de focos que são valorizados, em suas incessantes e dinâmicas interações. E, dentre os fatores externos, sem dúvida, os aspectos pedagógicos merecem atenção especial, considerando-se a urdidura das relações de toda a ordem que se estabelecem no interior das escolas, influenciada pelo grau de satisfação pessoal e profissional dos educadores, da valorização de seu papel social e de sua profissão, em termos das condições em que trabalha e de seus salários, inclusive.

Com base nessas premissas, as dificuldades podem ser geradas desde fora do sujeito, na mediação (que inclui a inadequação dos instrumentos ou signos utilizados) ou, ainda, no

interior do próprio aprendiz, devido a algum problema biológico ou consequência psicológica das suas relações com o ambiente.

REFERÊNCIAS

FONSECA, D.A. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOLBERT, Clarissa S. **Considerações sobre as atividades dos profissionais em Psicopedagogia na Região de Porto Alegre**. In: *Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, ano 4, n. 8, agosto de 1985.

GUERRA, L.G. **A criança com dificuldade de aprendizagem; considerações sobre a teoria-modo de fazer**. Rio de Janeiro: Enelivros, 2002.

LEITE, S.A. da S. **Fracasso escolar no ensino de primeiro grau**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 69, n. 163, p. 510-540, setembro/dezembro, 1988.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da psicologia histórico crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

PIAGET, J. Artigo “**O Biólogo que pôs a aprendizagem no microscópio**”. publicado na revista Escola, Fundação Victor Civita, Ed. Especial n. 19, págs. 89 a 91, 2008.

ROJO, R.H.R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: S.E.E., CENP, 2004 - Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

ROMAN, E.D.; STEYER, V.E. **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado**. Canoas: Ed. Ulbra, 2001.

STAMBACK, M.; VIAL, M.; DIATKINE, R.; PLAISANCE, E.; BEAUVAIS, J. Síntese dos trabalhos, in AJURIAGUERRA, J. de, et al. **A dislexia em questão; dificuldade e fracassos na aprendizagem da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

STRICK, L.; SMITH C. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z; Um guia completo para pais e educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fones, 1989.

WEISS, M.L. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

GARCÍA SÁNCHEZ, Jesús-Nicasio. Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica; tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.