

4ª EDIÇÃO - MCC CONSULTORIA EDUCACIONAL

REFLEXÕES EDUCACIONAIS

Silvan Gomes da Silva, Rosania Batista do Nascimento, Gilmar Caramuru de Souza.

(ORG) - Volume IV



ESTE E-BOOK É FRUTO DA COLABORAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS QUE COMPARTILHAM SUAS EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS EM DIVERSOS AMBIENTES EDUCACIONAIS.

JOÃO PESSOA-2023

REFLEXÕES EDUCACIONAIS 4ª EDIÇÃO

Silvan Gomes da Silva, Rosania Batista do Nascimento, Gilmar Caramuru de Souza. (ORG) -

Volume IV

(Organizadores)

NOTA: Esta coletânea é de natureza interdisciplinar, e os artigos publicados seguem as normas e procedimentos bibliográficos adotados por cada autor ou autora. A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos presentes neste trabalho é exclusivamente dos respectivos autores e autoras, não refletindo necessariamente a concordância dos organizadores e da instituição com as ideias expressas.

© TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, por qualquer meio ou processo, incluindo sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos e videográficos. Também é vedada a memorização ou recuperação total ou parcial desta obra, assim como a inclusão de qualquer parte em sistemas de processamento de dados. Essas proibições também se aplicam às características gráficas e à edição da obra. A violação dos direitos autorais é considerada crime, sujeita a penalidades de prisão, multas, busca e apreensão, e indenizações diversas, conforme previsto nos artigos 184 e seguintes do Código Penal e nos artigos 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, conhecida como Lei dos Direitos Autorais.

FICHA CARTALOGRÁFICA

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

Reflexões educacionais [livro eletrônico] :
volume IV / Silvan Gomes da Silva,
Rosania Batista do Nascimento, Gilmar Caramuru
de Souza (org.). -- 4. ed. -- João Pessoa, PB :
MCC Consultoria Educacional, 2023.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-991159-3-6

1. Alfabetização 2. Aprendizagem 3. Educação
4. Educação inclusiva 5. Educação - Tecnologia
6. Ensino e aprendizagem - Literatura infantojuvenil
7. Intérpretes para surdos 8. Leitores - Formação
9. Professores - Formação 10. Surdos - Educação
I. Silva, Silvan Gomes da. II. Nascimento, Rosania
Batista do. III. Souza, Gilmar Caramuru de.

23-167762

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253

MCC CONSULTORIA EDUCACIONAL

conhecimentoemfocopb@hotmail.com

www.conhecimentoemfoco.com

Silvan Gomes da Silva, Rosania Batista do Nascimento, Gilmar Caramuru de Souza.

(ORG) - Volume IV

(Organizadores)

REFLEXÕES EDUCACIONAIS - 4ª EDIÇÃO

MCC CONSULTORIA EDUCACIONAL/EDUCARE

João Pessoa-PB

2023

SUMÁRIO

LIVRO DIDÁTICO E A BNCC

Adriana de Araújo Coutinho.....09.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO NO COTIDIANO ESCOLAR FRENTE AO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Aracleide Ferreira de Souza Freitas26

O TRADUTOR INTERPRETE DE LIBRAS (TIL) ENQUANTO SERVIÇO PÚBLICO DE DIREITO: DESAFIOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO SURDO

Jediael Ferreira da Costa38

O PAPEL DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO: OPORTUNIDADES E DESAFIOS

Manassés Duarte de Souza.....51

A ATUAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR EM ESCOLAS DO CAMPO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM TURMAS MULTISSERIIDAS

Maria Betânia Dantas de Souza.....61

AS DIFERENTES FORMAS DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM

Valdecir Coutinho Pessoa/ Maria Verônica Mendes Damascena/ Rosângela Gonçalves de Oliveira Fernandes/ Valdir de Carvalho Damascena.....75

JOGOS E BRINCADEIRAS: O BRINCAR COMO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Raquel Alves Peixoto de Farias/ Rosângela Gonçalves de Oliveira Fernandes/ Valdir de Carvalho Damascena85

A FORMAÇÃO DE LEITORES E A LEITURA DE ADAPTAÇÃO DE CLÁSSICOS NA SALA DE AULA: O CASO DE O GATO DE BOTAS

Rosania Batista do Nascimento/Silvan Gomes da Silva/Josicleide Ferreira da Silva Azevedo/Juliana Belarmino Barbosa.....96

USO DA TECNOLOGIA NA ESCOLA: UMA FERRAMENTA FACILITADORA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.

Rosirene Maria Braz da Silva.....108

O APLICATIVO WHATSAPP E SEU IMPACTO NO ENSINO E PRENDIZAGEM	
Rosirene Maria Braz da Silva	118
DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL	
Silvan Gomes da Silva/Jucicleide de Souto/Rosania Batista do Nascimento/Cecilia de Lima Silva Gomes.....	131
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, SEUS DESAFIOS NO ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA	
Valdeci Coutinho Pessoa/ Maria Verônica Mendes Damascena/ Raquel Alves Peixoto de Farias/ Rosângela Gonçalves de Oliveira Fernandes	143
CIBERESPAÇO USADO COMO FERRAMENTA NA EDUCAÇÃO	
Valdir de Carvalho Damascena/ Maria Verônica Mendes Damascena/ Valdeci Coutinho Pessoa/ Raquel Alves Peixoto de Farias.....	155

SINÓPSE

Seja bem-vindo, prezado leitor e leitora! É com grande satisfação que a equipe da MCC Consultoria Educacional, por meio da plataforma de publicações CONHECIMENTO/EDUCARE, apresenta a coletânea Reflexões Educacionais. Este trabalho é resultado de um esforço intenso e enriquecedor.

Os textos que compõem esta coletânea estão repletos de novos conhecimentos, informações valiosas e reflexões profundas, que são compartilhadas visando enriquecer a aprendizagem de todos. Essas novas abordagens têm o propósito de transformar visões, reafirmar conceitos e respaldar debates antigos que, por vezes, passam despercebidos, mas que consideramos relevantes e necessários na sociedade.

Aproveite ao máximo esses escritos e utilize este material como uma ferramenta para combater o extremismo, lidar com as diferenças e nutrir a alma com sabedoria.

Gilmar Caramuru-Gerente
MCC CONSULTORIA/EDUCARE

LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A BNCC: UMA ANÁLISE DIALÓGICA SOBRE O ENSINO DE LEITURA DE CHARGE

Adriana de Araújo Coutinho¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo investigar como o livro didático de Língua Portuguesa, alinhado com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aborda o ensino de leitura de charges. Nesse contexto, serão propostas atividades relacionadas ao gênero Charge para o 6º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, a pesquisa será conduzida por uma abrangente pesquisa bibliográfica com enfoque qualitativo, com o objetivo de coletar dados e informações relevantes sobre o uso do livro didático de Língua Portuguesa e a BNCC no contexto do ensino de leitura de charges. Nesse sentido, problematizamos a eficácia dessas atividades no que se refere à formação do leitor crítico-reflexivo. Para tanto, utilizaremos como referencial basilar as conclusões de Lopes-Rossi (2021), sobre as lacunas teóricas referentes ao eixo leitura, presentes no documento orientador das produções didáticas no Brasil – Base Nacional Comum Curricular (2018). Fundamenta esse estudo as concepções de Bakhtin e o Círculo sobre gêneros discursivos e leitura como ato responsivo e socio-historicamente situado. Além disso, ancora esse trabalho as práticas do ensino de linguagem por meio de sequências didáticas, de acordo com Dolz & Schneuwly (2013).

Palavras-chave: Leitura. Livro didático. BNCC. Gênero Charge. Sequência didática.

ABSTRACT

This article aims to investigate how the Portuguese language textbook, aligned with the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC), addresses the teaching of reading cartoons. In this context, activities related to the Charge genre will be proposed for the 6th year of Elementary School. To this end, the research will be conducted through a comprehensive bibliographical research with a qualitative approach, with the objective of collecting relevant data and information about the use of Portuguese language textbooks and the BNCC in the context of teaching reading cartoons. In this sense, we problematize the effectiveness of these activities with regard to the formation of the critical-reflective reader. To do so, we will use Lopes-Rossi's (2021) conclusions as a basic reference on the theoretical gaps related to the reading axis, present in the guiding document of didactic productions in Brazil - National Common Curricular Base (2018). This study is based on the conceptions of Bakhtin and the Circle about discursive genres and reading as a responsive and socio-historically situated act. In addition, this work anchors language teaching practices through didactic sequences, according to Dolz & Schneuwly (2013).

Keywords: Reading. Textbook. BNCC. Charge genre. Didactic sequence.

¹ Mestre em Linguística (UFRN) e Doutoranda em Ciências da Educação (World University Ecumenical).

I- INTRODUÇÃO

A linguagem como uma forma de interação social implica na comunicação entre indivíduos, levando em conta os diferentes aspectos dessa interação, como as intenções comunicativas, as relações interpessoais, as crenças, os princípios e também o contexto amplo no qual essa interação ocorre, incluindo os participantes, suas experiências passadas e o ambiente em que se encontram.

O livro didático é hoje o principal, senão o único recurso didático utilizado em sala de aula do Ensino Fundamental II. Apesar de este material ser avaliado e aprovado pelo MEC, as pesquisas em Educação são emblemáticas ao afirmar que o professor precisa elaborar suas aulas respeitando as especificidades de cada turma e o nível dos alunos. Nessa perspectiva, é bastante contraditório aceitar que esse instrumento pedagógico seja o único recurso disponibilizado para o ensino-aprendizagem de todas as turmas - independente das necessidades específicas de cada uma delas -; uma vez que, nesse sentido, seria válida a afirmativa de que o nível de conhecimento e de aprendizagem de todos os alunos matriculados no mesmo ano/série é igual. No entanto, em virtude das especificidades socioculturais, educacionais e individuais que constituem o perfil dos alunos de cada turma, essa declaração não pode ser considerada coerente.

Desse modo, a utilização do livro didático como único material pedagógico pode constituir um grave problema para o ensino-aprendizagem, visto que, mesmo que o professor o avalie como inadequado para utilizar nas turmas em que leciona inúmeras condições adversas nas escolas impossibilita que este profissional possa trabalhar com um material didático elaborado por ele mesmo. Dentre esses fatores, pode-se citar: a indisponibilidade de material de expediente, a falta de tempo do próprio professor, que precisa lecionar durante dois ou três expedientes; e, até mesmo, os questionamentos de pais dos alunos, de coordenadores ou gestores das escolas. Todavia, as pesquisas nesse campo podem contribuir para explicitar as questões sobre o tema e abrir espaço a novas discussões e alternativas em busca de resolução para essa problemática.

Em relação às atividades de leitura, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) - prescreve os gêneros discursivos como objeto de ensino-aprendizagem de linguagem. No entanto, esse documento não apresenta orientações básicas de como deve se dá o ensino-aprendizagem de leitura por meio dos gêneros. Desse modo, tal lacuna teórica

deixa margem para múltiplas interpretações. De forma que, a organização das atividades direcionadas para as práticas de leitura, nos livros didáticos, pode se apresentar completamente distorcida da finalidade do trabalho com os gêneros em sua origem - conforme as definições do seu autor, o teórico russo Mikhail Bakhtin.

Segundo Bakhtin (2016), nos comunicamos por meio de enunciados concretos e socio-historicamente situados, elaborados em forma de gêneros discursivos próprios de cada campo de atuação; sendo esses, constituídos por uma forma composicional, estilística e temática relativamente estável. Para esse filósofo da linguagem, tal relatividade diz respeito a peculiaridades próprias das situações concretas de interlocução. Nesse sentido, pode-se dizer que todo enunciado é único e marcado pelas relações entre: os interlocutores, o lugar de fala de cada um deles e suas intenções explícitas e implícitas; o contexto sócio histórico; o contexto imediato e o momento dialógico. Ou seja, Bakhtin diz que a análise do enunciado pleno só é possível em uma cadeia de comunicação discursiva da qual tal enunciado faz parte.

Ademais, além de cada enunciado exigir uma análise específica, há ainda que se pensar que as atividades de leitura precisam partir de um ensino-aprendizagem dos gêneros de acordo com as características estilísticas, composicionais e temáticas de cada um deles; e, assim, chegar até a análise da sua discursividade.

Diante dos pressupostos, pretende-se responder o seguinte questionamento: como o livro didático de Língua Portuguesa, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aborda o ensino de leitura de charges? Nessa conjuntura, busca-se como objetivo geral: investigar como o livro didático de Língua Portuguesa, alinhado com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aborda o ensino de leitura de charges; e como os específicos: investigar como o livro didático de Língua Portuguesa, alinhado com a BNCC, aborda o ensino de leitura de charges; discutir sobre a adequação e a diversidade das charges selecionadas pelo livro didático; analisar o impacto do ensino de leitura de charges, por meio do livro didático, na formação dos estudantes em relação ao desenvolvimento de habilidades de leitura crítica.

Para tanto, será realizado um extenso levantamento bibliográfico de natureza qualitativa, visando obter dados e informações pertinentes sobre a utilização do livro

didático de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ensino de leitura de charges.

Considerando a problemática apresentada, em relação às práticas de leitura na escola, este trabalho, além de analisar a forma como o livro didático em estudo propõe as atividades de leitura do gênero charge, também se propõe a explicitar caminhos para a formação do leitor crítico-reflexivo desse gênero, de acordo com a perspectiva da teoria da análise do discurso bakhtiniano e em consonância com as orientações teórico-metodológicas das sequências didáticas pensadas pelos teóricos Dolz & Schneuwly.

II- O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O ENSINO DE LEITURA NA ESCOLA: UMA PROBLEMATIZAÇÃO DA BNCC SOB A ÓTICA DE LOPES-ROSSI (2021).

Atualmente, já é parte do senso comum a concepção de que formar o leitor vai muito além de um ensino voltado apenas para a decodificação linear de um texto, ou para a identificação das informações explícitas nele. Apesar de esses conceitos estarem ultrapassados, alguns pesquisadores constataam que tal concepção continua bastante presente nas práticas de ensino aprendizagem de leitura; seja pelo tipo de atividades presentes nos Livros Didáticos, seja pela própria prática dos professores.

Suassuna (2008, p.125), ao examinar algumas coleções de livros didáticos das quatro últimas séries do Ensino Fundamental, observa exemplos de textos sendo trabalhados “apenas como pretexto para o ensino de conteúdos relativos à estrutura e à formação das palavras em português.” Do mesmo modo, demais pesquisadores, tais como Antunes (2013), Rojo (In Kleiman, 2008) e Geraldi (2011) apontam muitas dificuldades no ensino de língua portuguesa no Brasil, no que diz respeito a uma clareza didática, por parte dos professores e dos autores de livros didáticos, em relação ao tipo de atividades e às metodologias elaboradas para o ensino-aprendizagem dos gêneros discursivos.

Segundo os pesquisadores da Análise Dialógica do Discurso, a leitura deve ser ensinada em uma perspectiva sócio-histórica-ideológica. Para esses estudiosos da linguagem, ler é estabelecer um diálogo com o texto, cuja construção de sentidos, pelo leitor, acontece na interação entre: os conhecimentos prévios que ele possui; aquilo que consegue abstrair do enunciado e das relações interdiscursivas; o conhecimento do contexto sócio histórico e da situação de produção, circulação e recepção do texto.

Quanto à concepção de leitura nos documentos oficiais, Lopes-Rossi (2021, p.10) identifica que o conceito de texto e de gênero de que trata a BNCC (2018) possui uma filiação teórica ao círculo de Bakhtin, visto que esse referencial normativo propõe práticas de linguagens efetivadas por “gêneros discursivos ou enunciados concretos situados e constituídos dialogicamente em contexto sócio-históricos.” Segundo a autora, esses são conceitos presentes na perspectiva de Bakhtin (2003) e Bakhtin/Volochinov (2006). Ademais, a autora cita, também, a presença, no documento, de outros conceitos bakhtinianos, tais como: “dialogia, intertextualidade e interdiscursividade”.

Segundo Lopes-Rossi (2021), a concepção bakhtiniana não é a única teoria presente na BNCC (2018) para o ensino de linguagem, visto que o documento também cita alguns conceitos de concepções teóricas da linguística textual e da psicologia. No entanto, Lopes-Rossi (2010, p.3) destaca o conceito de gênero discursivo como o subsídio “mais compreensível e viável” ao trabalho pedagógico. Nesse sentido, apesar de a BNCC (2018) seguir uma concepção de ensino de leitura por meio de gêneros discursivos, prática essa que já tem se mostrado exitosa -, há, ainda, bastantes questionamentos em relação à proposta de ações pedagógicas, sugeridas por esse documento; uma vez que, quanto às habilidades de leitura, Lopes-Rossi (2021, p.21), diz que: “isso não pode ser pensado gênero por gênero, ano por ano, com dezenas de configurações diferentes”, já que, conforme Bakhtin (2011, p. 262), todos os gêneros discursivos se organizam por meio de três elementos: “conteúdo temático, o estilo e a forma composicional”.

Em consonância com o conceito bakhtiniano de gênero discursivo e da proposta da BNCC (2018), Lopes-Rossi (2021) organiza os pressupostos teóricos para o ensino de leitura em quatro tópicos; os quais, segundo a autora, são habilidades pertinentes para abranger o “planejamento de práticas de leitura de [quaisquer] gêneros discursivos em sala de aula” (LOPES-ROSSI, 2021, p.22).

Quadro 3. Procedimentos de leitura de gêneros discursivos

Procedimentos de leitura	Características constitutivas do gênero discursivo mobilizadas no procedimento e que se relacionam aos objetos de conhecimento mencionados pela BNCC	Estratégias metacognitivas de leitura para desenvolver as habilidades previstas pela BNCC, entre outras
1) Acionamento de conhecimentos prévios	<p>Elementos do contexto enunciativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • propósito comunicativo (finalidade do gênero na sociedade) • condições de produção • temáticas que o gênero pode abordar • condições de circulação e recepção <p>Tema do texto a ser lido</p>	<p>Verificar as habilidades que se encaixam nesse procedimento, dependendo do campo a que pertence o texto a ser lido, e procurar mobilizá-las com:</p> <p>Perguntas orais; diálogo com os alunos; pesquisa em fontes diversas para ampliar o conhecimento sobre o gênero e sobre o tema; exposição de resultados da pesquisa com uso de recursos tecnológicos pertinentes às atividades, entre outras estratégias didáticas.</p>

2) Identificação do tema do texto (se possível) e formulação de objetivos para a leitura do texto completo	Elementos composicionais não verbais Elementos verbais destacados	Verificar as habilidades que se encaixam nesse procedimento, dependendo do campo a que pertence o texto a ser lido, e procurar mobilizá-las com: Leitura rápida dos elementos mais destacados; perguntas motivadoras de inferências pela leitura do não verbal e pela leitura do verbal em destaque; levantamento de hipóteses sobre o texto e de curiosidades ou de motivos que se configuram como objetivos de leitura.
3) Leitura inferencial mais complexa, com enfoque em partes específicas do texto e características constitutivas do gênero	Informações específicas sobre o tema Forma de desenvolvimento do tema e do texto, de acordo com o gênero discursivo Recursos linguísticos e expressivos Mecanismos de coesão Intertextualidade Elementos composicionais específicos de cada gênero Estilo do gênero e do texto Elementos multissemióticos	Verificar as habilidades que se encaixam nesse procedimento, dependendo do campo a que pertence o texto a ser lido, e procurar mobilizá-las com: perguntas; atividades de compreensão diversas; discussões que provoquem inferências e compreensão detalhada do texto como um enunciado completo e situado na sua esfera de enunciação, em diálogo com outros discursos, construído com elementos que atendem as exigências da situação de comunicação.
4) Apreciação crítica da abordagem do tema; percepção das relações dialógicas constitutivas do enunciado; atitudes responsivas do leitor.	Quantidade e qualidade das informações Uso dos recursos linguísticos e multissemióticos Temas, discursos, ideologias atuais e do passado que ecoam no texto Possibilidade de motivar leitores a se manifestarem pelos mais variados motivos; possíveis atitudes responsivas dos leitores	Verificar as habilidades que se encaixam nesse procedimento, dependendo do campo a que pertence o texto a ser lido, e procurar mobilizá-las com: perguntas orais ou escritas; reflexões dos alunos; comparações com outros textos; produções de naturezas diversas que dialoguem com o texto lido e/ou expressem atitudes responsivas a ele; encaminhamento de pesquisas ou atividades futuras para maior conhecimento do tema.

Fonte: LOPES-ROSSI (2021)

Os procedimentos de leitura, resumidos por Lopes-Rossi (2021), no quadro acima, descrevem habilidades gerais, e podem ser trabalhados com qualquer gênero em sala de aula. Contudo, além dessas orientações, tais práticas de ensino-aprendizagem de leitura também demandam a necessidade de estabelecer objetivos específicos, os quais estejam de acordo com as características próprias de cada gênero discursivo e dos objetivos a serem alcançados, pelos professores e alunos, em função das necessidades elencadas por eles.

Nesta pesquisa, nos limitaremos a discorrer sobre as práticas de leitura relacionadas ao gênero discursivo Charge, em virtude de esse ser o nosso objeto de pesquisa; e teceremos algumas rápidas considerações sobre uma proposta de leitura de uma charge,

presente no Livro Didático do 6º ano, Tecendo Linguagens (2018). Assim, dedicaremos o próximo tópico a uma abordagem sobre os gêneros discursivos, na proposta de Bakhtin; e, em seguida, falaremos especificamente sobre a Charge e as práticas de leitura crítica-reflexiva desse gênero, tendo como fundamentação uma perspectiva dialógica.

2.1 Os gêneros discursivos bakhtiniano

O conceito de gênero do discurso surge com o filósofo russo Mikhail Bakhtin. De acordo com Bakhtin, as intenções discursivas do enunciador determinam a modalidade de texto a ser escolhida para materializar a sua fala. Para o autor, essas modalidades discursivas que estão ao dispor dos falantes são denominadas de gêneros discursivos. De modo que cada campo da atividade humana cria seus tipos relativamente estáveis de enunciados, chamados de gêneros do discurso. Assim, esses enunciados representam:

As condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (Bakhtin, 2016, p.11-12).

Não obstante, cada enunciado ser particular e individual, o conteúdo temático, estilo e forma composicional do gênero representam a especificidade dos diversos campos da comunicação. E são modelos – relativamente prontos de construção textual – ao dispor do falante. Definir essa relatividade é reconhecer, de acordo com Bakhtin, que apesar de os elementos composicionais dos gêneros serem indissociáveis e representarem finalidades discursivas de cada campo da atividade humana, as particularidades enunciativas, próprias da comunicação e dos seus interlocutores, criam espaço para alterações responsáveis pelas mudanças apresentadas nos gêneros ao longo do tempo, uma vez que os três elementos que o constituem se estruturam para atender a finalidades discursivas gerais (de cada campo da atuação humana) e individuais (do enunciado concreto). Desse modo, os gêneros se dividem em primários e secundários.

A divisão dos gêneros em primários e secundários é correspondente ao nível de complexidade cultural, de desenvolvimento e de organização do ambiente onde surgem. Alguns exemplos de gêneros secundários (complexos) são: as pesquisas científicas, os romances, os gêneros publicísticos, dramas etc. Ao passo que os primários, correspondem a comunicação imediata do dia a dia. Contudo, a simples divisão ou classificação dos gêneros em primários e secundários vulgariza a complexidade do estudo do enunciado,

uma vez que para Bakhtin (2011) há uma reciprocidade entre linguagem e ideologia. Ainda, segundo o autor: a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua (BAKHTIN, 2011, p.265).

Assim, a partir desse argumento, o filósofo da linguagem define o enunciado como um ato comunicativo que é concebido de um ponto de vista histórico, social e cultural. Ademais, a sua compreensão demanda também conhecimento dos discursos, da própria comunicação efetiva e dos sujeitos nela envolvidos. Nesse sentido, Bakhtin (2011) enfatiza a importância do estilo e das escolhas linguísticas dos falantes, já que esses elementos servem a um projeto/objetivo de representação ideológica do discurso.

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o estilo do enunciado (BAKHTIN, 2011, p.302).

Nesse sentido, as escolhas vocabulares se dão em função dos signos, e são correias de transmissão das ideologias e dos objetivos discursivos. Para tanto, eles representam e substituem conceitos, objetos, instrumentos de produção etc. Desse modo, qualquer objeto ou fenômeno pode ser transformado em signo, uma vez que é por meio da língua que as pessoas transmitem os valores simbólicos adquiridos na cultura da qual fazem parte. Contudo, é válido enfatizar as lutas ideológicas que se dão em torno do signo linguístico.

Volóchinov (2017, p.93) diz que “o signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante”. Essas ideologias, transmitidas por meio da palavra/signo, remetem o lugar social de fala do enunciatador, os seus interesses, a sua formação cultural, ideológica etc. Ou seja, a análise do signo implica não somente considerar os valores que ele representa na sociedade da qual faz parte, mas também compreender seu uso de acordo com os interesses individuais, marcados pelo lugar de fala do enunciatador. Nesse sentido, Volóchinov nos diz que:

Um tema ideológico sempre recebe uma ênfase social. É claro que todas essas ênfases sociais dos temas ideológicos penetram também na consciência individual que, como sabemos, é totalmente ideológica. É como se nesse caso, elas se tornassem ênfases individuais, pois a consciência individual une-se de tal

modo a elas que parecem pertencer-lhe; sua origem, no entanto, encontra-se fora dela. A ênfase, por si só, é interindividual (VOLÓCHINOV, 2017, P. 111).

Partindo desse entendimento de que a ideologia transmitida por meio do signo é parte do universo interindividual, a compreensão do enunciado exige certa maturidade do leitor; a considerar uma visão crítica-reflexiva de mundo. Haja vista a subjetividade que envolve as relações interpessoais e os discursos, a formação desse sujeito/cidadão vai além do ensino-aprendizagem da estrutura do texto. Assim, ela compreende uma metodologia que lhe dá maturidade para analisar os enunciados a partir da avaliação que o leitor fará dos seguintes elementos: os sujeitos, o lugar de fala, as ideologias desses sujeitos, o contexto sociocultural no qual estão envolvidos e o grau de reflexão ou de refração da realidade, materializadas no discurso.

2.2 as contribuições da Charge e das Sequências Didáticas para a formação do leitor crítico-reflexivo em sala de aula

A Charge é um gênero discursivo da esfera jornalística, cuja finalidade temática é a crítica humorística-sarcástica, em relação aos problemas sociais, políticos e econômicos - noticiados em jornais impressos, televisivos, blogs, revistas e em alguns sites da internet -. No entanto, apesar de essa perspectiva temática se sobressair no gênero, por vezes, esses enunciados abordam os mais diversos assuntos. Quanto à forma composicional e ao estilo, é um texto curto, artisticamente elaborado de forma muito criativa; utiliza linguagem multissemiótica (verbal e não verbal) ou apenas verbal. O nível de linguagem, dependendo do assunto tratado, pode ser formal ou informal; apresenta recursos linguísticos tais como: ironias, caricaturas, metáforas, exagero, ambiguidades, frases de efeito, humor, trocadilhos e até mesmo de situações absurdas.

Para Romualdo (2000)

Se pensarmos em termos de conteúdo, uma charge ou uma caricatura podem ser muito mais densas do que outros textos opinativos, como uma crônica ou até mesmo um editorial. O leitor pode, inclusive, deixar de ler esse e outros gêneros opinativos convencionais, optando pela leitura da charge que, por ser um texto imagético e humorístico, atrai mais sua atenção e lhe transmite mais rapidamente um posicionamento crítico sobre personagens e fatos políticos. (ROMUALDO, 2000, p.26 e 27)

No entanto, por ser um texto temporal e seu conteúdo estar vinculado a acontecimentos cotidianos, a sua compreensão depende do conhecimento sobre notícias

diárias; mas também se relaciona à percepção sócio-histórico-ideológica dos fatos. Nesse sentido, Silva (2004) apresenta a seguinte definição de Charge:

O termo charge é francês, vem de charger, carregar, exagerar e até mesmo atacar violentamente (uma carga de cavalaria). Este tipo de texto tem caráter temporal, pois trata do fato do dia. Dentro da terminologia do desenho de humor pode-se destacar, além da charge, o cartum (satiriza um fato específico de conhecimento público de caráter atemporal), a tira, os quadrinhos e a caricatura pessoal. A charge será alvo do estudo por trazer, em uma análise superficial, implícita a história e a presença do interdiscurso. Ela é o local escolhido pela ironia, metáfora (transferência), pelo contexto, pelo sujeito, para atuar. Por ser combativa, tem lugar de destaque em jornais, revistas e na Internet. Portanto, ampla poderá ser a leitura interpretativa por nela se constatar a presença da linguagem, da história e da ideologia. (SILVA, 2004, p.13).

Nesse sentido, acrescentamos que a vida contemporânea é muito complexa, líquida e globalizada (BAUMAN, 2001). Logo, a compreensão dos textos que circulam socialmente demanda a formação de um leitor muito mais atento às intenções discursivas subjacentes aos enunciados. Para tanto, a problematização da escola, enquanto espaço de formação cidadã, também passa pelo crivo da concepção de ensino-aprendizagem de leitura, uma vez que “desde o começo, na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas” (FREIRE, 2009, p.29).

Assim, a Charge se inclui entre os discursos críticos que acompanham a dinâmica do contexto sócio-histórico-ideológico. Contudo, como é possível utilizá-la em prol da formação do leitor crítico-reflexivo a partir da perspectiva do gênero discursivo bakhtiniano? Traçar um caminho de ensino-aprendizagem de leitura enunciativo consiste em o professor estar ciente do objetivo de sua prática. Segundo Casado Alves (2014, p.25) para Bakhtin no trabalho com gêneros discursivos “interessava muito mais o dialogismo e a dinamicidade do processo comunicativo do que a classificação dos tipos e suas regularidades.” Trazendo essa concepção bakhtiniana para práticas de leitura de charge, em sala de aula, o que realmente se deseja é que o aluno as compreenda enquanto discurso sócio historicamente situado e ideológico.

Ora, se a chargista ou o jornal emitem suas opiniões – suas ideologias – através da Charge, os leitores proficientes desses enunciados são aqueles capazes de perceber tais ideologias subjacentes a esses discursos. Assim, sequências didáticas que possam dar conta desse objetivo, precisam ser construídas pelo próprio professor, uma vez que

A proposta só assume seu sentido completo se as atividades desenvolvidas em sala de aula, e não o material à disposição, forem determinadas pelas dificuldades encontradas pelos alunos na realização da tarefa proposta. A esse

respeito, é necessário destacar, mais uma vez, o papel primordial da análise realizada pelo professor das produções iniciais de seus alunos. (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p.63).

Contudo, o papel do professor em tomar para si a responsabilidade de desenvolver práticas adequadas às necessidades reais dos educandos, depende também de eles terem acesso a uma formação que lhes proporcione embasamento teórico para conhecer as práticas enunciativo-dialógicas e atuar em consonância com elas. Para Bakhtin (2016)

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2016, p. 11 e 12).

Assim, no ensino-aprendizagem de leitura crítica-reflexiva de Charges, de acordo com a perspectiva dialógica bakhtiniana, algumas práticas específicas são imprescindíveis para que a compreensão do enunciado não se limite a sua estrutura composicional do gênero. Dentre elas, pode-se citar a organização de sequências didáticas que deem suporte aos alunos para: conhecer a situação social que demanda a produção do gênero; conhecer o gênero Charge e estabelecer relações entre o contexto sócio histórico e os discursos produzidos nesse gênero; compreender o uso do gênero em seu meio de circulação; reconhecer vozes sociais implícitas/explicitas; produzir comentários sobre os enunciados lidos e compartilhar esses discursos em rodas de conversa. Cada tópico de uma sequência didática pode conter diversas atividades, pensadas pelo professor, para alcançar os objetivos pré-definidos em seu planejamento.

Quanto ao primeiro tópico, conhecer a situação social que demanda a produção do gênero – é importante que os alunos saibam quais notícias e posicionamentos ideológicos, sobre determinado tema, estão em embate na sociedade; e, portanto, despertaram o interesse dos Chargistas para produzirem seus enunciados nesse gênero. Nesse momento, o objetivo maior é proporcionar aos alunos a leitura do contexto sócio-histórico-ideológico, e não do próprio gênero a ser estudado. Para Volochinov (2017, p.232) “Compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente”.

Nesse sentido, uma roda de conversa para que os educandos expressem os conhecimentos prévios sobre o tema da Charge que será estudada posteriormente, pode ser

muito relevante. Ademais, o professor poderá convidar um professor de história para responder alguns questionamentos dos aprendizes sobre os fatos históricos envolvidos no estudo. Desse modo, ao se apropriarem de conhecimento do contexto que envolve os fatos, eles terão dominado uma compreensão a qual Volochinov (2017) denomina de verdadeira compreensão.

Para esse autor

Toda verdadeira compreensão é ativa e possui um embrião de resposta. Apenas a compreensão ativa é capaz de dominar o tema, pois um processo de formação só pode ser apreendido com a ajuda de outro processo também de formação. (VOLOCHINOV, 2017, p. 232)

Em outras palavras, para compreender o contexto e o processo de formação que deu origem aos fatos, o leitor também passa por um processo de formação, que diz respeito ao estudo das relações e dos processos envolvidos no enunciado em análise.

Somente mediante esse processo de formação, o leitor constrói a sua compreensão ativa, uma vez que “a compreensão busca uma antipalavra à palavra do falante.” (VOLOCHINOV, 2017, p.232). Desse modo, a formação do leitor, na concepção bakhtiniana, se constitui por um processo dialógico, no qual “apenas a corrente da comunicação discursiva atribui à palavra a luz da sua significação.” (VOLOCHINOV, 2017, p.233).

Assim, após a expansividade dos alunos sobre o tema em discussão, o próximo passo é a apresentação de diversos enunciados do gênero Charge e aplicação de atividades que proporcionem, aos alunos, a apropriação de conhecimentos do conteúdo temático, da forma composicional e do estilo que compõem esse gênero. O conhecimento desses elementos, por parte dos alunos, será importante, já que “a escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2013, p.23).

Desse modo, tendo conhecimento de que o conteúdo temático de uma charge se relaciona a crítica de cunho cômico e irônico dos assuntos políticos, econômicos, sociais etc., ao deparar com discursos nesse gênero, o aluno já terá ciência de que o objetivo da leitura desses textos implica na construção de juízos de valor em relação aos posicionamentos neles apresentados. Em consonância com Freire (1987, p.69) “O importante do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em

qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo”.

Partindo para o terceiro aspecto da estratégia de leitura que sugerimos compreender o uso do gênero em seu meio de circulação – aqui cabe um estudo sobre as implicações político-sociais-ideológicas das charges que circulam no contexto em que vivem os alunos, uma vez que.

Nas condições de um regime de classes e particularmente de castas, observa-se uma excepcional diferenciação dos gêneros dos discursos e dos respectivos estilos em função do título, da categoria, da patente, do peso da fortuna e do peso social, da idade do destinatário e da respectiva posição do próprio falante (ou de quem escreve) (BAKHTIN, 2016, p.64).

Como afirma Bakhtin (2016), a compreensão de um enunciado também implica no reconhecimento do lugar de fala e da posição social dos sujeitos envolvidos no meio em que o discurso circula. Ou seja, o tom das palavras, as escolhas lexicais, as intenções discursivas, o próprio gênero do discurso escolhido para realizar a comunicação, o modo como os fatos são interpretados, enfim, tudo isso se dá em função dos sujeitos envolvidos no meio de produção, circulação e recepção dos enunciados.

Desse modo, não é possível realizar uma leitura crítica-reflexiva sem que haja uma consciência da verdadeira relevância das vozes imbricadas na rede de interesses sociais e ideológicos dos contextos em que se dão os discursos. E, para esse estudo, a Charge ocupa uma posição privilegiada, já que sua finalidade discursiva é intrinsecamente político-ideológica.

Por isso, o quarto quesito sugerido para a leitura de Charges, na escola, é uma análise sobre os embates de vozes sociais, presentes em diversas Charges que se relacionam a uma mesma notícia. Porque, de acordo com Bakhtin (2011, p. 298) “a nossa própria ideia seja filosófica, científica, artística, nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros”. Nesse sentido, as relações dialógicas implicam em um posicionamento, uma responsividade.

Bakhtin (2011) define leitura como um ato responsivo. Para esse filósofo da linguagem, toda leitura provoca uma resposta; mesmo que essa responsividade não seja imediata, mais cedo ou mais tarde, ela surgirá na voz do leitor, em forma de: concordância, oposição, acréscimo, riso, sarcasmo, ironia... enfim, ler é dialogar com uma rede de vozes presentes na sociedade.

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso): toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2011, p.271)

Por fim, o leitor, como afirma Bakhtin (2011), ao compreender um enunciado, constrói seu posicionamento em relação aos temas estudados. Nesse sentido, concluir um trabalho de leitura, em sala de aula, oportunizando a produção de comentários crítico-reflexivos e a apresentação desses enunciados, a fim de que os alunos emitam seus juízos de valor, sua responsividade em relação aos textos estudados, constitui um exercício de alteridade e uma postura dialógica, apresentada por Bakhtin (2011) como o verdadeiro propósito do ensino-aprendizagem do gênero discursivo na escola.

2.3 A charge no livro didático Tecendo Linguagens -6º ano – edição 2018

A seguir, temos a primeira Charge apresentada no Livro Didático de Língua Portuguesa do 6º ano, Tecendo Linguagens (2018):



Ao analisarmos a proposta de práticas de leitura da Charge, que retiramos do capítulo 3, do referido livro, o nosso olhar se volta para a ausência de elementos básicos, importantes para seu estudo, tais como: uma apresentação do gênero que será objeto de estudo; vários exemplares de Charges; uma abordagem sobre a sua finalidade discursiva, apresentação de suas características composicionais, estilísticas e do conteúdo temático; além de considerações sobre o meio de produção, circulação e recepção desses enunciados.

Contudo, o tema da Charge - a diferença da postura dos pais em relação às notas escolares dos filhos em épocas distintas - faz parte das questões que envolvem os alunos; e os exercícios propostos para a leitura, possibilitam uma compreensão crítica-reflexiva bastante relevante em relação ao tema.

IV- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a formação do leitor crítico-reflexivo do gênero Charge, na escola, demanda a utilização de sequências didáticas, elaboradas pelo próprio professor, uma vez que o Livro Didático Tecendo Linguagens (2018) não contempla todas as atividades necessárias ao aprofundamento do estudo desse gênero e à apropriação dele, por parte dos alunos. Assim, a utilização de sequências didáticas – elaboradas pelo próprio professor – deve fazer parte do cotidiano das aulas de Língua Portuguesa, sendo um dos materiais disponíveis para complementar o ensino-aprendizagem de leitura crítica-reflexiva. De modo que, a sua elaboração precisa considerar sempre o nível dos educandos e os objetivos almejados.

Todavia, para que os professores de Língua Portuguesa conheçam bem essas teorias e deem conta de práticas eficazes de ensino-aprendizagem de leitura crítica-reflexiva, as redes de ensino precisam proporcionar, aos docentes, formações continuadas de alto nível, a fim de que esses profissionais possam se apropriar do conhecimento de práticas dialógicas de ensino dos gêneros discursivos. Ademais, essas formações devem fazer parte de um projeto educacional que ofereça condições de ensino e de estudo adequadas, com vistas à busca dos melhores resultados na formação do leitor crítico-reflexivo, no Ensino Fundamental.

Quanto a proposta da BNCC (2018) para o eixo leitura, compartilhamos das concepções de Lopes-Rossi (2021), ao defender que o grande número de gêneros discursivos prescritos impossibilita um trabalho bem fundamentado.

De acordo com a bibliografia consultada, o ensino dos gêneros tem se tornado comum nas escolas. Contudo, essas práticas parecem se limitar às atividades voltadas apenas para o reconhecimento da sua estrutura composicional. Tal realidade evidencia uma distorção no conceito de ensino do gênero discursivo, uma vez que o objetivo maior do estudo do enunciado é compreender as construções de sentido que se dão de acordo com as relações sócio-históricas-ideológicas e intersubjetivas.

Assim, essas são nossas conclusões provisórias e ainda bem elementares que constituem parte de uma tese de doutorado em estágio inicial. No entanto, algumas considerações sobre a perspectiva de trabalho enunciativo-dialógico dos gêneros, por meio de sequências didáticas, foram feitas nesse estudo. Logo, espera-se que este estudo possa

contribuir com as pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de leitura crítica-reflexiva na escola; e com os professores e redes de ensino interessados nas questões aqui discutidas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo, Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra. 1ª Ed. São Paulo: 34, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien. – Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

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

CASADO ALVES, Maria da Penha. O gênero discursivo como organizador das atividades no PIBID, de língua portuguesa. In: RODRIGUES, M. B. de; CAMPOS, S. F. (orgs.) **Ensino de Língua Portuguesa: Gêneros, Textos, Leitura e Gramática**. Natal/RN, EDUFRN, 2014.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: autores associados/Cortez, 2009.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

LOPES ROSSI, M. A. G. (2010). **A formação do leitor proficiente e crítico a partir de características específicas dos gêneros discursivos**. Intercâmbio, 14. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3945>>

Acesso em: 15.05.23.

_____. **Práticas de leitura em Língua Portuguesa a partir da BNCC: em que se fundamentam e como realizá-las em sala de aula?** Linha D'Água: São Paulo, v. 34, n.03, p. 5-26, set. – dez. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2236.4242.v34i3p5-26>. Acesso em: 03.05.23

OLIVEIRA, Tania Amaral. **Tecendo linguagens: Língua Portuguesa: 6º ano/Tania Amaral Oliveira, Lucy Aparecida Melo Araújo**. 5. Ed. –Barueri [SP]: IBEP, 2018.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor?In: KLEIMAN, Ângela B., Orgs. **A Formação do Professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

ROMUALDO, Edson Carlos. **Charge jornalística: intertextualidade e polifonia**. Um estudo de charges da Folha de S. Paulo. Maringá: Eduem, 2000.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das letras, 2004.

SILVA, C L M. **O trabalho com charges na sala de aula**. Pelotas: UFRGS, 2004

SUASSUNA, Livia. Ensino de Língua Portuguesa: Os Gêneros Textuais e a Ortodoxia Escolar. In: ZOZZOLI, R. M. D. e OLIVEIRA, M. B. de, Orgs. **Leitura, Escrita e Ensino**. Maceió/AL, EDUFAL, 2008.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO NO COTIDIANO ESCOLAR FRENTE AO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.

Aracleide Ferreira de Souza Freitas¹

RESUMO

Esta pesquisa, tem como objetivo discutir o trabalho do coordenador pedagógico dentro das instituições de ensino, bem como analisar sua contribuição para o desenvolvimento de uma prática educativa eficaz no ambiente escolar e contribuir para a reflexão sobre o papel do gestor pedagógico frente ao processo de construção de escolas inclusivas. A metodologia utilizada para alcançar tal objetivo foi o estudo bibliográfico. Para tanto, foram realizadas consultas a artigos de periódicos, livros, dissertações e tese, que abordavam o papel do gestor pedagógico frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). É fundamental que o coordenador receba uma formação inicial e contínua para desempenhar com eficiência suas responsabilidades dentro da escola, sendo a formação em serviço dos professores uma das principais atribuições. É importante ressaltar que o coordenador é o profissional que aponta alternativa, reúne ideias, alavanca recursos e sugere modos para renovar e inovar a prática escolar. As melhorias das ações pedagógicas na sala de aula dependem da ação efetiva do coordenador. Nós coordenadores pedagógicos refletimos sobre a importância das formações e da escolha dos temas abordados nos encontros, analisam experiências de outros profissionais e veem de que forma contemplar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no trabalho coletivo e refletir sobre sua prática. Enfatizamos a importância do planejamento participativo para que o coordenador possa trabalhar de maneira colaborativa, visando construir uma prática reflexiva. Reconhecemos que o sucesso da escola depende da integração de todos os envolvidos, incluindo o gestor. Acreditamos que o coordenador precisa recuperar sua identidade para ter consciência de suas verdadeiras responsabilidades, o que lhe permitirá realizar um trabalho de qualidade nas instituições de ensino.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico. Práxis reflexiva. Inclusão escolar. NEE. BNCC.

ABSTRACT

This research aims to discuss the work of the pedagogical coordinator within educational institutions, as well as analyze their contribution to the development of effective

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú – UVA- IBRAPES. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Vale do Acaraú – UVA – IBRAPES. Pós- Graduada Mestra World Ecumenical – University.

educational practices in the school environment and contribute to the reflection on the role of the pedagogical manager in the process of building inclusive schools. The methodology used to achieve this objective was a bibliographic study. Consultations were made to journal articles, books, dissertations, and theses that addressed the role of the pedagogical manager in the inclusion of students with special educational needs (SEN). It is crucial that the coordinator receives initial and ongoing training to efficiently fulfill their responsibilities within the school, with the main one being the in-service training of teachers. It is important to emphasize that the coordinator is the professional who suggests alternatives, gathers ideas, leverages resources, and suggests ways to renew and innovate the school practice. The improvement of pedagogical actions in the classroom depends on the effective action of the coordinator. As pedagogical coordinators, we reflect on the importance of training and the choice of topics addressed in meetings, analyze experiences of other professionals, and find ways to incorporate the National Common Curricular Base (BNCC) in collective work and reflect on our practice. We emphasize the importance of participatory planning for the coordinator to work collaboratively, aiming to build a reflective practice. We recognize that the success of the school depends on the integration of all involved, including the manager. We believe that the coordinator needs to reclaim their identity to be aware of their true responsibilities, which will enable them to carry out quality work in educational institutions.

Keywords: Pedagogical coordinator. Reflective praxis. School inclusion. SEN. BNCC.

I INTRODUÇÃO

A legislação vigente no século XXI representa, sem dúvida, uma evolução nas políticas dirigida às pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE). Pensar no aluno como a origem de um problema, exigindo-se dele que se adéque à escola, é uma leitura inconcebível nos dias atuais (MENDES, 2008). A escola hoje deve ser um ambiente acolhedor e prazeroso, que proporcione a todos os alunos o acesso, a permanência, bem como, o aprendizado com sucesso e qualidade, independentemente de suas características físicas, cognitivas, sociais ou culturais (STAINBACK & STAINBACK, 1999; SANTOS; PAULINO, 2006; CARVALHO, 2004).

Vale salientar que essa realidade esteja longe de concretizar os ideais de uma educação para todos. E é fundamental tornarmos efetivas as políticas existentes, para que mecanismos legais possam concretizar o direito de todas as crianças conviverem e aprenderem juntas em espaços regulares de ensino (GARCIA, 2007). Nesta perspectiva, o grande desafio é organizar as escolas, de forma que esta possa contribuir com o aprendizado de todos os alunos, em especial aos que apresentam NEE.

É importante ressaltarmos também que a figura do professor em uma escola que trabalha numa perspectiva de Educação Inclusiva é de essencial relevância, todavia, não podemos menosprezar o papel do gestor escolar frente a este processo. Mesmo porque, a educação inclusiva traz à emergência de se prever e prover uma escola que atenda a todos os alunos, sem nenhum tipo de discriminação, com o compromisso de toda comunidade escolar estar envolvida, de forma a contribuir com a transformação destes espaços educativos (TEZANI, 2004; SOUSA, 2007).

Torna-se visível a importância da gestão no processo de construção de escolas inclusivas, as recomendações referentes ao papel dos gestores pedagógicos no que concerne a inclusão de alunos com NEE no ensino regular, com destaques à organização de escolas inclusivas. Continuemos a nos desenvolvermos até que não haja mais a necessidade de se discutir inclusão, sendo assim, primar pelo respeito e equidade garantido a todos, sobre uma ótica para a construção da sociedade.

É preciso profissionalizar cada vez mais o papel deste importante profissional nos processos educacionais para que ele atue de fato mobilizando o grupo para a melhoria das práticas efetivas pedagógicas na escola. O que acontece em muitos casos é que o coordenador não consegue organizar sua rotina de modo a focar nas ações pedagógicas e prioritárias e acaba se perdendo no dia a dia da escola, envolvido principalmente em problemas de indisciplina. As funções de um coordenador escolar nem sempre estão bem demarcadas. Por conta disso, o coordenador acaba fazendo o trabalho que poderia ser delegado para outras pessoas, acumula tarefas e, conseqüentemente, não exerce suas principais funções com a excelência que gostaria.

É inegável que a educação enfrenta desafios significativos, mesmo diante dos avanços recentes. A alta taxa de evasão e repetência ainda afeta o cenário educacional brasileiro. Para transformar essa realidade, acreditamos que seja fundamental promover uma parceria entre a escola e a família. A tarefa de educar é complexa, pois envolve não apenas os aspectos físicos e intelectuais, mas também os aspectos morais e emocionais do aluno. É necessário um esforço conjunto para abordar todos esses aspectos de forma abrangente.

Portanto neste contexto, destacamos o coordenador pedagógico como um agente articulador, formador e transformador das instituições escolares, capaz de contribuir grandemente para o sucesso das entidades de ensino. Por meio do desenvolvimento de um

trabalho coletivo pautado na ação-reflexão-ação, acreditamos que poderá romper barreiras que dificultam um ensino de qualidade para todos os alunos.

Diante os pressupostos, pretende-se responder o seguinte problema de pesquisa: qual é o papel desempenhado pelo coordenador pedagógico no cotidiano escolar para promover a inclusão efetiva dos alunos com necessidades educacionais especiais? O objetivo geral deste estudo é Investigar o papel do coordenador pedagógico no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no cotidiano escolar. Os específicos são: identificar as estratégias e práticas utilizadas pelo coordenador pedagógico para apoiar e mediar à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais; analisar a colaboração entre o coordenador pedagógico, os professores regentes, gestores e demais profissionais da escola na implementação de estratégias didáticas e de mediação pedagógicas adequadas para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais; examinar os desafios enfrentados pelo coordenador pedagógico no contexto da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais e as maneiras como ele os supera.

Para tanto, será realizado uma revisão bibliográfica para analisar estudos e pesquisas anteriores sobre o tema. Portanto, espera-se que esta pesquisa contribua para uma melhor compreensão do papel do coordenador pedagógico no contexto da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, fornecendo insights valiosos sobre estratégias eficazes e colaborativas que possam ser implementadas nas escolas para promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

2 PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO DIA A DIA ESCOLAR

De acordo com Diaz e Perez (2023), identificamos uma série de desafios enfrentados pelo coordenador pedagógico no desempenho de suas funções. Essas dificuldades incluem o desvio de função, a falta de identidade profissional clara, a ausência de um espaço próprio dentro do ambiente escolar, a insuficiente formação pedagógica, a sobrecarga de tarefas burocráticas, a imposição e defesa de projetos da Secretaria de Educação, a presença de traços autoritários e de julgamento, bem como a fragilidade dos procedimentos para a realização de trabalhos coletivos.

Diante da conjuntura, o coordenador pedagógico possui a responsabilidade de coordenar todas as atividades escolares, incluindo alunos e professores. Destaca-se que sua

principal atribuição consiste em promover a formação em serviço dos docentes. Para atuar de maneira eficiente, o coordenador pedagógico necessita de uma formação sólida e de investimento contínuo e sistemático em sua capacitação, visando ao desenvolvimento de habilidades e competências múltiplas exigidas pela educação contemporânea. Na sociedade contemporânea, estamos presenciando a formação de uma geração que parece ter poucos limites, seja por fatores relacionais, geográficos ou culturais. No entanto, ao mesmo tempo, existe uma ênfase na necessidade de desenvolver indivíduos como cidadãos, impondo rigidez nas exigências morais e culturais.

Diante dessas transformações sociais, é importante reconhecer que a escola desempenha um papel crucial como gestora das informações, enfrentando o desafio de transformar ideias e informações em conhecimento e sabedoria. Assim como outras instituições, a escola funciona como um sistema que estabelece padrões e define sua função social. Essa função está intrinsecamente ligada à construção do conhecimento, compartilhamento de informações, socialização e preparação dos indivíduos para exercerem sua cidadania. A escola tem a capacidade de adaptar e flexibilizar seus padrões internos para garantir sua relevância e adequação às demandas sociais.

A formação proporcionada pela escola deve ser tratada como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa em todas as atividades que desenvolve. O planejamento desempenha um papel fundamental nesse contexto, e o coordenador pedagógico precisa traçar um plano de trabalho para potencializar suas ações. Somente com objetivos bem definidos é possível percorrer caminhos viáveis para sua concretização. No que diz respeito ao planejamento dos professores, o coordenador pedagógico deve participar ativamente, incentivando um planejamento participativo que valorize as diferentes opiniões, dúvidas e incertezas, discutidas e apresentadas de forma coletiva, a fim de encontrar soluções viáveis e eficientes, sempre com o sucesso do aluno em mente.

Portanto, quando a escola é organizada por todos os envolvidos em sua atuação, há uma maior chance de atender às expectativas de seus membros e de todos os segmentos envolvidos nesse processo.

A pesquisa de Franco nos remete às palavras de Bartman (1998, apud LIMA; SANTOS, 2007, p. 82).

[...] o coordenador não sabe quem é e que função deve cumprir na escola. Não sabe que objetivos persegue. Não tem claro quem é o seu grupo de professores e quais as suas necessidades. Não tem consciência do seu papel de orientador e diretivo. Sabe elogiar, mas não tem coragem de criticar. Ou só critica, e não instrumentaliza. Ou só cobra, mas não orienta.

Desse modo nós os coordenadores enfrentamos o desafio de construir nosso perfil profissional e delimitar nosso espaço de atuação. Porém precisamos resgatar nossa identidade e consolidar um trabalho que vai muito além da dimensão pedagógica.

Percebemos que o coordenador é um profissional dinâmico, que precisa conhecer a realidade e transformá-la. Vejamos então, quem é este profissional na visão de alguns autores. Iniciemos com Lomanico (2005, p. 105)

O coordenador pedagógico é o elemento do quadro do magistério em que pertence a um sistema de supervisão de ensino estadual, de estrutura hierárquica definida legalmente, desempenha funções de assessoramento ao diretor da escola a quem está subordinada. Sua situação funcional é definida legalmente, para exercer suas atribuições dispõe de autoridade por delegação e pela competência.

A ação efetiva do coordenador pedagógico com sua equipe escolar é de extrema importância para o bom trabalho, para a melhoria do fazer pedagógico da sala de aula. Além disso, o coordenador pedagógico busca integrar todos no processo ensino-aprendizagem, mantendo as relações interpessoais de maneira saudável, valorizando a formação dos seus profissionais, ajudando-os efetivamente na construção dos saberes da sua profissão.

Almeida (2003) ressalta que na formação docente é muito importante prestar atenção no outro, em seus saberes, dificuldades, sabendo reconhecer e conhecer essas necessidades, propiciando subsídios necessários; assim a relação entre professores e coordenadores à medida que se estreita, crescem em sentido prático e teórico.

De acordo com Lima e Santos (2007), os coordenadores pedagógicos devem desenvolver competências adicionais ao longo de sua prática profissional. Essas competências incluem a capacidade de transformar o olhar, ampliando a observação e adaptando a comunicação de acordo com as necessidades identificadas. Além disso, é essencial que os coordenadores respeitem a consciência coletiva, flexibilizando os planejamentos e considerando as perspectivas de todos os envolvidos no processo educacional. Eles também devem ter uma visão inusitada, percebendo as oportunidades de troca e aprendizagem que surgem no dia a dia, sendo sensíveis às relações entre professores e alunos. Identificar os pedidos e necessidades do contexto escolar é outra habilidade importante, permitindo que ofereçam o apoio necessário aos professores. Essas competências são fundamentais para um trabalho efetivo do coordenador pedagógico, contribuindo para a melhoria do ambiente escolar e o sucesso dos alunos.

Reiteramos como é necessária a presença de um coordenador pedagógico consciente do seu papel e de suas atribuições dentro do ambiente escolar, pois, é esse profissional que na unidade escolar responde fundamentalmente no processo de formação de seus professores e pela relação e orientação da teoria e prática de cada profissional que atua na escola.

Nesse sentido, não nos resta dúvida de que o coordenador pedagógico precisa ser bem formado, porém, o gestor e os professores também precisam de uma formação de qualidade. Esta formação só terá sentido se a escola rediscutir seu sentido através de uma práxis crítica e reflexiva, construída através de ações coletivas, englobando as comunidades interna e externa da escola.

Podemos destacar que o coordenador tem três importantes atribuições: articular, formar e transformar. Enquanto articulador sabe que a ação educativa precisa ser planejada, articulada com todos os participantes da escola, sendo um dos elementos de ligação fundamental, através de formas interativas de trabalho, em momentos de estudos, proposições, reflexões e ações. Como formador, sua responsabilidade está pautada na formação continuada dos profissionais da Escola, devendo ainda estar aberta ao saber adquirido no dia-a-dia, que deve ser refletido e incorporado ao desenvolvimento pedagógico dos educadores.

2.1 Inclusão escolar: a concepção

Existe uma palavra em grego, "épora", que significa a capacidade de ver e analisar uma figura de todos os seus lados, de todos os ângulos. Esse termo está sendo utilizado para descrever a concepção fundamental da inclusão escolar, ou seja, a capacidade de ver, refletir e analisar a escola em todos os seus aspectos.

A primeira evidência que surge dessa abordagem, desse modo de enxergar a escola, é que ela não se limita apenas à transmissão de informações. Sua missão vai, além disso. É cada vez mais evidente a necessidade de uma educação que possibilite a transformação da sociedade, uma escola que acredite nas diferentes capacidades e nos diversos caminhos que cada indivíduo percorre em sua jornada de aprendizagem. Essa escola deve promover a convivência e o reconhecimento do outro em todas as suas dimensões.

No entanto, a inclusão só é possível onde existe o respeito à diferença e, conseqüentemente, a adoção de práticas pedagógicas que permitam que as pessoas com

deficiência tenham seus conhecimentos reconhecidos e valorizados, de acordo com seu ritmo e possibilidades. Qualquer abordagem, seja pedagógica ou legal, que não tenha como premissa o respeito à diferença e a valorização de todas as capacidades da pessoa com deficiência, não pode ser considerada inclusão. A inclusão educacional vai além dos alunos com necessidades especiais e dificuldades de aprendizagem, abrangendo a todos os demais estudantes, a fim de garantir o sucesso na educação geral. No entanto, os alunos com necessidades especiais são uma preocupação significativa para os educadores inclusivos. É importante ressaltar que a maioria dos alunos que enfrentam dificuldades na escola não vem do ensino especial, mas podem acabar sendo encaminhados para ele.

A promoção do direito à diferença nas escolas implica em questionar o atual sistema excludente e normativo de significação escolar, que é elitista e utiliza medidas e mecanismos para produzir identidade e diferença. Se considerarmos a igualdade como referência, podemos criar qualquer tipo de agrupamento e rótulo. No entanto, se a diferença for tomada como parâmetros não estabeleceram mais a igualdade como norma, desafiando assim a hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a normalização.

O avanço do paradigma da Educação Inclusiva traz desafios significativos para a educação. A Educação Especial tem sido redimensionada, passando de um papel restrito ao atendimento direto dos alunos com necessidades especiais para se tornar um sistema de apoio à escola regular, que inclui alunos especiais. Isso significa que a Educação Especial é concebida atualmente como um conjunto de recursos disponíveis para a escola regular atender à diversidade de seus alunos.

Conforme Coll, Palácios e Marchesi (1995, p. 324) afirmam, a igualdade entendida como diversidade, como desenvolvimento das potencialidades educacionais por meio de uma oferta múltipla, pressupõe a escolha decidida pela inclusão escolar.

Concordamos que o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais depende das alternativas distintas visualizadas pelos gestores e educadores, que reconhecem a importância de adaptar suas práticas educacionais e pedagógicas para promover a aprendizagem desses alunos. Dessa forma, os conhecimentos desses alunos podem se tornar equivalentes e com o mesmo nível dos demais estudantes inseridos no mesmo ambiente escolar. A Base Nacional Comum Curricular BNCC é um grande avanço para a educação brasileira, pois abre oportunidades para uma educação mais inclusiva, que parta do olhar para o aluno e suas singularidades. Ela amplia as possibilidades para que as escolas busquem novas alternativas para ensinar a todos.

Sendo assim, dialoga com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que são: Proporcionar diversos meios para a aprendizagem; Proporcionar diferentes formas para expressão do que foi aprendido; Manter a motivação e permanência dos estudantes. Traz-nos a BNCC a concepção de que muitos paradigmas deverão ser quebrados para entrarmos em um novo tempo da educação. E essa mudança precisa começar com o professor rompendo seu próprio padrão de funcionamento e se abrindo para enxergar a educação além do desempenho no boletim.

Além desse fato, é importante ressaltar, também, que há, em muitas escolas, a presença de professores especializados que trabalham nas salas de recursos multifuncionais oferecendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos público-alvo da Educação Especial no contraturno de sua presença na sala regular.

De acordo com Gagné (1974), a aprendizagem é fortemente influenciada pelos eventos que ocorrem no ambiente com o qual o indivíduo interage. Por sua vez, Parolin (2006) destaca que aprender e ensinar exigem conciliar elementos aparentemente inconciliáveis, como liberdade e rigor, abertura aos outros e concentração, estruturação e plasticidade.

Para Nóvoa (2006), a qualificação do gestor e dos professores é essencial para fortalecer a qualidade do atendimento aos alunos como um todo e para criar a crença de que os professores podem construir novas alternativas e desenvolver novas competências. Em resumo, a inclusão não é um favor para pessoas com deficiência, mas um direito que deve ser garantido.

III CONSIDERAÇÕES FINAIS

A coordenação pedagógica desempenha um papel fundamental ao auxiliar os alunos no desenvolvimento de uma cidadania crítica. Nesse sentido, é necessário abordar o resgate da identidade do coordenador pedagógico, bem como a importância de sua formação inicial e continuada. É essencial que o coordenador tenha clareza de suas responsabilidades para poder executá-las de forma efetiva, evitando ser sobrecarregado com tarefas diversas e preservando a verdadeira dimensão de sua atuação profissional. Isso contribui para evitar conflitos entre os diferentes papéis desempenhados pelos diversos profissionais da área educacional.

Tendo em vista as análises realizadas, acreditamos que o gestor pedagógico é um dos profissionais que se destaca no contexto educacional inclusivo, em consequência do papel que exerce, na medida em que cabe a ele planejar e organizar a escola, de forma que esta atenda as NEE dos alunos que ali se encontram. Logo, é imprescindível que o gestor pedagógico se conscientize da importância de se prover uma escola inclusiva e de promover ações que viabilize esta proposta, mesmo porque, todos que compõem a comunidade escolar, estarão se espelhando em suas ações.

Com base nas análises dos referidos autores em relação ao processo educacional inclusivo e as contribuições da gestão pedagógica para o desenvolvimento do referido processo, consideramos que cabe ao gestor pedagógico: prover os recursos materiais e humanos necessários ao desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos com NEE; auxiliar os professores no desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino diferenciadas que favoreça o processo educacional inclusivo; possibilitar, no contexto escolar, momentos de reflexão com relação às práticas pedagógicas inclusivas, de forma que todos os participantes do referido processo possam participar na definição dos objetivos, no planejamento, bem como, na elaboração de propostas e planos de ação que possibilite a quebra das barreiras que estejam impedindo o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com NEE.

Todos os gestores devem ter consciência de que a escola só será acolhedora se estiver comprometida com a inclusão, especialmente no que diz respeito aos alunos com necessidades educacionais especiais. Isso implica em criar uma escola aberta e uma gestão verdadeiramente democrática.

Nesse contexto, é essencial desenvolver práticas que promovam o princípio da Educação Inclusiva e motivem todos os envolvidos a participarem desse processo. Os gestores pedagógicos têm a responsabilidade de contribuir com as práticas dos professores para alcançar uma atitude inclusiva e promover a democratização do ensino. Essa é uma tarefa indispensável para os gestores pedagógicos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Rodrigues. **O relacionamento Interpessoal na coordenação pedagógica.** In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho, **BASE NACIONAL COMUM**

CURRICULAR. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF. 2018.

DIAZ, Patrícia. PEREZ, Tereza (Org). **Coordenação pedagógica: identidade, saberes e práticas.** São Paulo: Moderna, 2023.

COOL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GAGNÉ, R.M., **Como se realiza a aprendizagem, Livros técnicos e científicos,** 1ª ed. editora S.A, 1974.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa.** 14. Ed. São Paulo: Loyola, 2004.

GARCIA, R. M. C. O Conceito de flexibilidade curricular nas políticas pública de inclusão educacional. In: Jesus, D. M. e col. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** (p.11-20). Porto Alegre: Mediação, 2007.

GLAT, R. & PLETSCHE, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para Educação Inclusiva. **Revista Benjamim Constant,** nº 29, 2004.

LOMANICO, Arce Ferreira. **A atribuição do coordenador pedagógico.** 3. Ed. São Paulo: Edicon, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e de gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere et educare:** Revista de Educação, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicações/o-coordenador-pedagógico-na-educação--básica-desafios-e-perspectivas>>. Acesso em: 5 fev. 2023..

MANTOAN, Maria Teresa Eglér(org). **O Desafio Das Diferenças nas Escolas.** Ed. Vozes \$ª Ed. Ministério da Educação. FNDE. PNBE Temático. Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira Educação.** 2006; 11(33): 387-405.

PLACCO, Vera M. N. S., ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** 3. Ed. São Paulo: Loyola, 2003.

NÓVOA, A. **A formação de professores e a profissão docente**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2006.

PAROLIN, I. C. H. **Aprendendo a Incluir e Incluindo Para Aprender**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2006.

MONTOAN, M. T. E; **Inclusão escolar – o que é? Por quê? Como fazer?** Campinas, 2006.

_____, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 23/02/2023.

_____, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto Federal 5.626/05. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 24/02/2023.

_____, Ministério da Educação. Catálogo de publicações. Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/192-secretarias-112877938/seesp-esducacao-especial-2091755988/12625-catalogo-de-publicacoes>.

Acesso em: 23/02/2023.

STAINBACK, Susan Bray; STAINBACK, William C. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999. (129-141).

TEZANI, T. C. R. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

O TRADUTOR INTERPRETE DE LIBRAS ENQUANTO SERVIÇO PÚBLICO DE DIREITO: DESAFIOS E POSSIBILIDADE NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Jediael Ferreira da Costa ¹

RESUMO

O presente estudo versa sobre a atuação do Tradutor Interprete de Libras (TIL) enquanto serviço público de direito. No âmbito escolar, o trabalho do TIL é facilitar o aprendizado do aluno surdo fornecendo elementos linguísticos para a interação e inclusão por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras). O objetivo geral procura investigar como a atuação do TIL se configura como serviço público de direito na escola regular de ensino. Utilizou-se da pesquisa bibliográfica, qualitativa e descritiva, tomando como objeto empírico a aplicação de um formulário por meio do *google forms* a familiares de alunos surdos concluintes do Ensino Médio. A fundamentação teórica orientou-se pelos estudos de Bell (2023), Quadros (2017), Brasil (2022), Nassaji (2022), Perlin; Strobel (2008), entre outros. Verificou-se que a inclusão do aluno surdo ou com perda auditiva (ASPA), passa por um processo que vai além da sua inserção em sala de aula, e que depende, também, da atuação de profissionais qualificados e do emprego de saberes linguísticos, sociais e culturais.

Palavras-chave: Libras; tradutor/interprete; inclusão escolar.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos surdos ou com perda auditiva (ASPA) na escola vai além da sua inserção no espaço escolar, da sua adaptação ao espaço físico e curricular. Como sabemos, a educação inclusiva beneficia não apenas os alunos surdos, mas toda a comunidade escolar, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária. Desse modo, ela envolve uma mudança de mentalidade e a promoção de uma cultura inclusiva, na qual a diversidade é valorizada e respeitada.

É importante ressaltar que cada aluno surdo é único e possui necessidades individuais. Portanto, é essencial que a escola adote abordagens flexíveis e esteja aberta ao diálogo para ajustar suas práticas e oferecer um ambiente inclusivo que atenda às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas diferenças. A inclusão de alunos surdos na escola regular não apenas beneficia a comunidade escolar, mas também promove a diversidade, o respeito e a formação de uma sociedade mais isonômica.

Apesar das conquistas obtidas pela comunidade surda, ainda existem alguns desafios que dificultam a serem superados e que se apresentam como barreiras para a inclusão dos

¹Doutorando em Ciências da Educação pela Word Ecumenic University (WEU); Mestre em Linguística aplicada (UFRN); Especialista em Libras (UCAM); Licenciado em Letras Português/Libras (UFPB); Licenciado em Filosofia (UNICV); Bacharel em Teologia (FAK).

surdos na sociedade. Dentre os muitos obstáculos enfrentados destacamos os seguintes: as barreiras comunicativas, a falta de acessibilidade, o preconceito, o estigma e a falta de conscientização. Para superar esses desafios requer ações coordenadas em diferentes níveis, assim como a apropriação de estratégias que possam ser adotadas tendo e vista promover a inclusão.

Nesse direcionamento, o sistema educacional precisa ser pensado, de tal forma, que as diferentes situações identificadas no espaço escolar possam ser contempladas. Para isso acontecer é necessário investir em educação inclusiva e garantir às escolas recursos e suporte necessários para atender essas demandas. Assim sendo, a implementação de políticas de acessibilidade em espaços públicos, como a sinalização adequada, o uso de tecnologias assistivas, o incentivo à formação de profissionais capacitados em Libras, a sensibilização dos profissionais de diferentes áreas para as necessidades dos surdos, a valorização da cultura surda e do uso da Libras como uma língua oficial reconhecida seria fundamental.

Concomitante, a Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002), passou a desempenhar um papel fundamental na promoção da inclusão e igualdade de oportunidades para as pessoas surdas, assegurando o uso da Libras como meio de comunicação e garantindo seus direitos linguísticos. A lei reconheceu a Libras como uma língua legítima e oficial da comunidade surda no Brasil, fortalecendo a identidade surda, promovendo a valorização da cultura e contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Considerando a realidade brasileira, é importante demarcar que os surdos se identificam numa perspectiva política e cultural da diferença e não da deficiência. O sujeito surdo, na maioria das vezes, tem apenas uma forma diferente de se comunicar com a sociedade ouvinte, por esse motivo ele se considera culturalmente diferente e não uma pessoa deficiente. Desse modo, a garantia dos direitos linguísticos e culturais das pessoas surdas e promoção das condições de acessibilidade comunicacional são prerrogativas da referida Lei (*Idem*).

Assim sendo, o estudo em apreço procura orientar-se pela seguinte questão de pesquisa: como a atuação do (TIL) se configura como um serviço público de direito no processo de inclusão do aluno surdo no âmbito da educação básica?

Esse questionamento nos conduz a refletirmos sobre duas assertivas: a) a atuação do TIL pode facilitar o aprendizado dos alunos surdos uma vez que fornece os elementos necessários para compreensão de conteúdos em sua língua nativa (LIBRAS); e, b) TIL pode contribuir para a integração acadêmica e social dos alunos surdos, enquanto facilitador da comunicação com a comunidade de ouvinte.

Nesse estudo delineamos como objetivo geral da pesquisa investigar como a atuação dos intérpretes educacionais de Libras se configura como serviço público de direito na escola regular de ensino. Para alcançarmos esse objetivo mais amplo elencamos os seguintes objetivos específicos: a) entender o processo de inserção do TIL na escola regular ensino; b) descrever o papel TIL na instituição escolar de educação básica; e c), examinar como o trabalho do TIL se configura como um serviço público de direito básico no âmbito educacional.

Esse estudo justifica-se por se tratar de um assunto atual e relevante para o âmbito acadêmico, profissional e social. No âmbito acadêmico, amplia a discussão sobre a importância do TIL no processo de inclusão na escola regular. No aspecto profissional busca refletir sobre o desenvolvimento profissional dos intérpretes; avança o conhecimento acadêmico nessa área específica, impactando positivamente tanto o âmbito profissional quanto o social, procurando entender os desafios enfrentados pelos TIL e pelos alunos surdos, fornecendo *insights* valiosos para melhorar as práticas e políticas educacionais.

2 A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO E O TRABALHO DO INTERPRETE EDUCACIONAL

2.1 A inclusão do aluno surdo na escola regular de ensino

A inclusão do ASPA na escola regular envolve múltiplos fatores, dentre os quais é possível destacar: a educação inclusiva, a acessibilidade comunicacional, o ambiente escolar inclusivo, o emprego e igualdade de oportunidades. Considerando esses fatores, nota-se que inclusão efetiva requer a colaboração e o compromisso de todos os setores da sociedade para garantir que os surdos tenham igualdade de oportunidades, acesso à informação, educação e plena participação na sociedade.

Apesar de avanços relacionados às conquistas obtidas pelo movimento surdo e à implementação de políticas públicas voltadas para essa população nos últimos anos, é importante frisar que a inclusão do ASPA não é uma tarefa fácil. Dierauer (2018) afirma que o sucesso desse processo depende não somente dos fatores mencionadas, mas também de outros que estão relacionados ao estado psicológico, emocional e a motivação do aluno para os estudos. Destaca, contudo, que a ausência de estruturas comunicativas no ambiente educacional, como falta de métodos de ensino adequados ou a ausência de tradutores especializados, pode dificultar a integração e a motivação dos alunos surdos, interferindo em seu estado psicológico e emocional.

A inclusão de ASPA no espaço escolar é um direito adquirido e garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.934/1996. Em seu Art. 4º, determina que o dever do Estado com a educação escolar pública envolve a garantia de igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Além disso, o Art. 58 afirma que o sistema educacional deve oferecer recursos e serviços de apoio especializados para atender às necessidades dos alunos com deficiência, incluindo os surdos.

Por sua vez, o Decreto 5.626/2005 estabelece diretrizes para a inclusão da Libras na educação e na formação de professores, visando à promoção da acessibilidade comunicacional e à garantia do direito à educação para os surdos. Esse amparo legal procura garantir a adequação do espaço para todos, e dar lugar ao fortalecimento de atitudes de aceitação e valorização da diversidade humana. Sabe-se que a forma como se vê a pessoa com deficiência é modificado de acordo com os valores sociais, morais, filosóficos, éticos e religiosos conceituados em cada momento de construção social. No que concerne à acessibilidade comunicacional, por exemplo, o referido decreto (*Idem*) determina que os órgãos e entidades públicas devam garantir o uso e a difusão da Libras, além de disponibilizar serviços de Tradutores e Intérpretes de Libras em seus atendimentos e eventos.

Seguindo essa orientação, o ambiente escolar inclusivo deva ser pensado com base nas necessidades individuais dos alunos, facilitando o seu aprimoramento acadêmico e social. Assim sendo, passa a ser impreterível a adaptação de um currículo escolar que contemple estratégias de ensino mais adequadas, um suporte acadêmico adicional voltado para a educação inclusiva com vistas para a permanência do ASPA na escola.

Nesse contexto, o TIL desempenha um papel essencial como facilitador para a inclusão do aluno surdo no ambiente acadêmico e social. Sua atuação promove a acessibilidade comunicacional, o acesso ao currículo, a interação social e emocional, e contribui para a construção de uma comunidade inclusiva e respeitosa com a diversidade linguística e cultural (DIERAUER, 2018).

O estudo realizado por Berndsen e Luckner (2012) demonstrou, sobre possíveis benefícios baseados na inclusão, que educar ASPA em salas de aula regulares permite que eles pratiquem suas habilidades linguísticas com colegas ouvintes e desenvolvam um rico conhecimento de vocabulário. Ser colocado em um ambiente auditivo ajuda a facilitar suas vidas, pois acessibilidade a comunicação com as pessoas ouvintes, oferecendo a esses alunos maiores oportunidades de integração em seu ambiente social.

Contudo, o estudo realizado por Bobzien et al. (2013) demonstrou que colocar ASPA em salas de aula regulares não garante automaticamente que eles desenvolverão suas

habilidades sociais e acadêmicas. Um ambiente no qual eles não recebem apoio acadêmico adicional ou não encontram oportunidades para interagir com seus colegas ouvintes, não pode ser considerado um ambiente inclusivo que efetivamente facilite o desenvolvimento dos alunos.

Para que a máxima eficácia inclusão seja obtida em escolas regulares, visando o desenvolvimento acadêmico e social dos ASPA, o ambiente deve ser enriquecido com oportunidades que privilegiem estratégias e materiais de ensino eficazes, em salas de aula com atividades capazes de integrar alunos surdos com alunos e professores ouvintes, tornando-os membros ativos do processo ensino-aprendizagem na escola regular.

2.2 O Trabalho do Tradutor Intérprete de Libras Enquanto Serviço Público de Direito

Quadros (2004) assevera que por muitos séculos os surdos foram privados não somente da educação, mas também de vários outros direitos. Até o século XIII, as pessoas surdas eram frequentemente mal compreendidas e estigmatizadas pela sociedade. A falta de compreensão sobre a surdez e a comunicação visual levou a muitos equívocos e preconceitos em relação às pessoas surdas.

Felizmente, no final do século XVIII e início do século XIX, houve iniciação na educação e na compreensão da surdez. Surgiram escolas para surdos, como a Escola Nacional de Surdos, fundada em 1760, em Paris, por Charles-Michel de l'Épée. Essas instituições aspiram a promoção de métodos de educação para surdos e aspiram a língua gestual como meio de comunicação. Somente a partir desse período, as línguas de sinais passaram a ser usadas como instrucionais na convivência dos surdos.

Além disso, a ausência de uma língua gestual estabelecida na maioria das sociedades contribuía para a marginalização das pessoas surdas. Sem um meio eficaz de comunicação, era difícil para elas se envolverem plenamente na sociedade e expressarem suas ideias e sentimentos. Essa falta de comunicação eficaz também perpetuava a percepção de que as pessoas surdas eram "desprovidas de razão". Nesse sentido, Bell (2013) aponta para a importância do protagonismo surdo para a produção e difusão do seu próprio conhecimento. Ele assegura que, através da produção e disseminação de sua própria cultura, podem contribuir de forma significativa para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Ainda assim, Lacerda (2006, p. 177) elucida que “[...] o estudante surdo está inserido em um ambiente pensado e organizado para alunos ouvintes”. Desse modo, a atuação do Intérprete de Libras é importante para assegurar o pleno exercício da cidadania por parte das

peessoas surdas, uma vez que elas têm direito a receber toda e qualquer informação prestada pelos órgãos públicos de forma clara e precisa. Nesse direcionamento, o tradutor facilita o diálogo entre esses órgãos e o ASPAS, oportunizando um melhor atendimento a esses cidadãos.

De fato, a comunicação desempenhada um papel crucial no sucesso acadêmico. Por meio da dela, os alunos são capazes de interagir com professores, colegas e recursos educacionais, o que facilita o processo de aprendizagem. A interpretação para surdos geralmente envolve a tradução da língua falada para a língua de sinais ou vice-versa (QUADROS, 2004). Por sua vez, os intérpretes devem estar familiarizados com as características específicas das línguas de sinais para garantir que a mensagem seja interpretada corretamente e de maneira culturalmente adequada.

Sabe-se, contudo que a complexidade de se interpretar para o surdo é enorme. Isso porque a LIBRAS é muito diferente da língua portuguesa, tanto na forma como na estrutura. A maior dificuldade de se interpretar para o surdo é a falta de um padrão único de língua. Além disso, a interpretação precisa ser feita em tempo real, sem pausas para consultar dicionários ou traduzir frases idiomáticas, razão pela qual os intérpretes precisam estar familiarizados com a cultura surda. Além disso, as línguas de sinais são diferentes das línguas faladas, tanto em termos de gramática quanto de estrutura

Diante disso, pode-se afirmar que a ação colaborativa entre o professor regular da disciplina (PRD) e o tradutor interprete, fortalece a prática pedagógica desse profissional. Nessa perspectiva, Damiani (2008, p. 218) ressalta que “[...] o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica.”

Assim sendo, no processo de aprendizagem acadêmica do ASPA, destaca-se o trabalho do TIL, como um serviço básico essencial em todo o processo de inclusão.

2.3 A Formação do Tradutor/Interprete de Libras (TIL)

A Libras é o idioma oficial da comunidade surda brasileira, sendo reconhecida pelo Decreto 5.626/2005². Constitui-se como uma língua visoespacial que se articula por meio das mãos, das expressões faciais e do corpo, e que pode ser aprendida por qualquer pessoa, independentemente de sua condição auditiva. Isso posto, é essencial valorizar a LIBRAS enquanto língua oficial e promover sua ampla adoção na educação, na mídia, nos serviços

² O Decreto 5.626/2005 passou a regulamentar a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da lei nº 10.098, publicada em 19 de dezembro de 2000.

públicos e em todas as áreas da sociedade. Isso garante que os ASPA tenham igualdade de oportunidades, acesso à informação e participação plena na vida social, cultural e educacional do país.

Com a promulgação da Lei 10.436/2002, a Libras passou a ser reconhecida como meio legal de comunicação dos surdos. A referida Lei, não somente legitimou a LIBRAS, mas também tornou possível a presença de TIL nas escolas regulares. A Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, orienta que é de competência desse profissional realizar a tradução ou interpretação da Libras e da Língua Portuguesa de maneira simultânea.

Conforme Schmitz (2014, p. 4-5),

“[...] existem poucos profissionais com formação específica, para atuarem como intérpretes na rede regular de ensino, para interpretação em salas de aulas também pouco conhecimento sobre a temática pelos professores que atuam na rede de ensino”.

A interpretação vai muito além da codificação e da decodificação da informação, engloba os sujeitos envolvidos e os contextos históricos e sociais em que estão imersos, e é considerada em duas dimensões: sequencial e simultânea. A interpretação simultânea é quando a mensagem de origem está em andamento e o intérprete acompanha a fala (ou sinal) (CHAINED, 2022).

Dierauer (2018) destaca dois padrões de inclusão para alunos surdos em escolas regulares. No primeiro, algumas escolas podem incluir ASPA individualmente em uma sala de aula com alunos ouvintes; no segundo padrão, as escolas podem optar por incluir um grupo de alunos ASPA em uma mesma sala. Quando um aluno surdo é incluído em uma sala de aula regular com outros alunos ouvintes, ele necessita do suporte do TIL. Esse modelo de ensino requer a cooperação entre o PRD e professor intérprete de LIBRAS.

O estudo realizado por Berge e Ytterhus (2015) descreve quatro padrões comportamentais diferentes que um TIL pode exibir durante o processo de interpretação, como descrito a seguir:

O modelo auxiliar, em que o intérprete auxilia o ASPA de forma não profissional; pode se expressar e emitir opiniões durante o processo de interpretação. Esse modelo pode fazer com que alunos surdos tenham menos possibilidades de se expressar diante da sociedade ouvinte (BERGE; YTTERHUS, 2015).

O modelo condutor, em que o TIL tem como único objetivo interpretar a língua de maneira direta; (BERGE; YTTERHUS, 2015).

O modelo facilitador, no qual o TIL tem opções durante a interpretação para compilar o diálogo falado com uma compreensão pessoal imediata da situação. Assim, a interpretação não é totalmente neutra e depende das escolhas do intérprete durante o processo. (BERGE; YTTERHUS, 2015).

O modelo bicultural, em que o TIL se concentra em facilitar os aspectos culturais em sua interpretação para criar um entendimento congruente. Nesse modelo, o intérprete, portanto, adiciona informações à interpretação se os ASPA entenderem adequadamente o conteúdo devido à sua cultura. (BERGE; YTTERHUS, 2015). Os referidos autores recomendam neutralidade e discrição durante a interpretação em sala de aula.

A interpretação de um idioma permite que dois ou mais indivíduos que não compartilham uma língua comum se envolvam em uma interação comunicativa por meio de uma pessoa bilíngue (intérprete). Como resultado, os serviços de interpretação de língua de sinais são normalmente usados para ajudar o aluno surdo a ter acesso ao discurso em sala de aula (BELL, 2021).

Ao contrário, o National Deaf Center on Postsecondary Outcomes (NDCPO) afirma que o papel do TIL na escola regular é transmitir fielmente o conteúdo da comunicação que ocorre na sala de aula. Indica ainda que o TIL não é um auxiliar do PRD, nem seu assistente. O TIL é contratado porque os ASPA precisam ter acesso ao discurso em sala de aula e seu papel principal é interpretar, facilitar a comunicação e fornecer acesso aos recursos auditivos do ambiente escolar (BERRY, 2021).

Segundo Bell (2013), os ASPA devem estar posicionados próximos do TIL e também do PRD e, da mesma forma, o TIL deve ver claramente os alunos surdos e o professor da matéria. Isso permite que os ASPA leiam os lábios e vejam os movimentos das mãos e das expressões faciais do intérprete e, portanto, captem as informações comunicadas sem interrupções. Alguns alunos podem precisar de leitura labial para atingir o nível máximo de compreensão, e isso requer arranjos de assentos preferenciais. A leitura labial é útil como estratégia de comunicação durante o ensino, pois permite ao aluno preencher as lacunas de informações perdidas ao usar a audição residual amplificada.

Nesse contexto, o TIL tem como objetivo eliminar as barreiras da comunicação, promovendo acesso ao conteúdo transmitido em sala de aula pelo PRD e possibilitando a comunicação dos ASPA com os alunos e professores ouvintes

3 METODOLOGIA

O presente estudo se fundamenta em pressupostos de uma pesquisa qualitativa e descritiva. O interesse por essa metodologia é motivado em parte pelo reconhecimento de que a atuação do TIL enquanto mediador no processo de inclusão é uma atividade complexa. Nesse contexto, entende-se que a abordagem qualitativa e descritiva é ideal para o aprofundamento desse estudo (NASSAJI, 2015).

Sobre a abordagem descritiva, Charoux (2004, p. 39) assevera que essa metodologia de pesquisa “[...] busca descrever/narrar/classificar características de uma situação e estabelece conexões entre a base teórico-conceitual existente ou de outros trabalhos já realizados sobre o assunto e os fatos coletados”. Assim sendo, o objetivo da pesquisa descritiva é descrever um fenômeno e suas características.

Segundo Nassaji (2015), a pesquisa qualitativa envolve uma exploração indutiva dos dados para identificar temas, padrões ou conceitos recorrentes, também descreve e interpreta essas categorias. Além disso, envolve fontes de pesquisa como a revisão bibliográfica e documental, a coleta de dados baseadas em perguntas abertas, tendo em vista a compreensão mais profunda dos participantes, suas opiniões, perspectivas e atitudes (NASSAJI, 2015).

No respectivo trabalho, o universo da pesquisa compreende familiares de alunos surdos que já concluíram os seus estudos em escolas públicas do Ensino Médio, correspondentes aos municípios de Nova Floresta-PB, Cuité-PB e Jaçanã RN. A amostra contemplou mães de três alunos(as) surdos concluintes do Ensino Médio, que passaram a ter TIL apenas durante o ensino médio.

A pesquisa tomou como objeto empírico um formulário do *google forms*, e buscou saber dos familiares: a) se havia outros surdos na família; b) a fase da educação básica que o educando passou a ter contato com a Libras; c) se a presença do tradutor em sala de aula se deu por meio de solicitação familiar, ou da própria instituição de ensino; d) como a atuação desse profissional contribuiu no processo de aprendizagem do aluno; e, e) como a LIBRAS contribuiu com a formação escolar e acadêmica do filho (a).

Para a análise do corpus, consideramos o seguinte para as questões propostas: P1 – pergunta 1; P2 – pergunta 2; P3 – pergunta 3; P4 – pergunta 4; e, P5 – pergunta 5. M1; com relação aos participantes da pesquisa adotou-se o seguinte critério: M1 – mãe 1; M2 - mãe 2; e, M3 – mãe 3.

De acordo com Miles et al. (2014), a análise dos dados na pesquisa qualitativa e descritiva pode seguir três fluxos simultâneos de atividade: (a) condensação de dados, (b) exibição de dados, (c) desenho/verificação de conclusão.

4. ANÁLISE DOS DADOS

De acordo com Skliar (1997), o desenvolvimento escolar de alunos surdos varia conforme o contexto socio cultural de cada criança. Nesse sentido duas realidades são propostas: primeiro, a realidade de uma comunidade de surdos que se comunicam e se identificam pelo uso da língua de sinais a LS; e, em segundo lugar, a constatação científica que aponta para uma discrepância no desenvolvimento de crianças surdas de pais ouvintes e crianças *codas*, ou seja, crianças filhas de pais surdos.

As crianças *codas* estão sujeitas a dois mundos distintos, ou seja, o mundo dos surdos e o mundo dos ouvintes (QUADROS, 2017). Vale ressaltar aqui, que muitas crianças surdas não tem contato com surdos adultos, dificultando ainda mais a construção da sua identidade. Assim sendo, o TIL passa a ser ao longo da sua vida acadêmica, a sua principal referência linguística e cultural.

No que concerne a P1, que trata sobre a incidência ou não de outras pessoas surdas na família: M1 respondeu que sim, e que a mesma não teve acesso a escolarização e que se comunicava por meio de gestos apenas; M2 e M3 responderam que não tinham conhecimento de outros casos de surdez na família.

Com relação a P2, - a fase da educação básica em que o educando passou a ter contato com a Libras M1, M2 e M3 responderam que esse contato com a LS ocorreu apenas “durante o ensino médio, e que o esse primeiro contato ocorreu mediante o contato com TIL.

Questionadas sobre forma como seus filhos (as) passaram a ter assistência do TIL em sala de aula, M1, M2 e M3 responderam que durante a transição do ensino fundamental para o ensino médio informaram no ato da matrícula que seus filhos (as) eram surdos, e já foram informados de que seria solicitada a secretaria de educação especial o intérprete educacional, ou seja, não houve a necessidade de acionar nenhum órgão.

Em conformidade com Góes, (1999, p. 38), “[...] A criança nasce imersa em relações sociais que se dão na linguagem”. Em muitas situações, o medo e as incertezas dessa imersão possibilitam a segregação da criança e dificulta, ou restringem o acesso da criança a manifestação da SL, que dependem de contato e de interação.

Com relação à questão P4, como a atuação desse profissional contribuiu no processo de aprendizagem do aluno, os familiares apresentaram as seguintes respostas: M1, foi “sim, meu filho (a) passou a fazer suas atividades, sem precisar de copiar as respostas dos outros também mudou muito o comportamento dele na escola e em casa(*sic*). Sabe-se, que na ausência do TIL, com frequência os ASPA apenas reproduzem as atividades que os alunos

ouvintes desenvolvem. Em muitas situações a presença do surdo passa despercebida durante todos os ciclos da educação básica. Contudo, a presença do TIL passa a assegurar a igualdade de aprendizagem para surdo e ouvintes. Diante disso, a interação, a interpretação e a aprendizagem, nesse ambiente, são indissociáveis. Em muitas situações, contudo, “[...] o intérprete assume, inerente ao seu papel, a função de educador” (LACERDA, SANTOS E CAETANO, 2013, P. 199).

Com relação a P5, como a Libras contribui com a formação escolar e acadêmica do educando (a). Para M1, o acesso a Língua de Sinais trouxe visibilidade para a filha, e que após a conclusão do ensino médio continuou os estudos em Libras e atualmente atua como instrutora de Libras certificada pela ASJP - Associação de Surdos de João Pessoa. De acordo com M2, por meio da Libras foi possível a conclusão do ensino médio com êxito e o ingresso da Filha no curso de licenciatura em Letras Libras, ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. M3, por sua vez assegurou a importância da Libras na vida do seu filho. O mesmo concluiu recentemente o ensino médio e que pretende continuar os estudos na área de linguagens.

Esse indicativo, não resulta de situações aleatórias, e sim de fundamentos já postulados e que indicam o protagonismo do aluno surdo, a partir do momento em que passa a ter contato com a Língua de Sinais Brasileira.SL.

5. CONCLUSÃO

Esse estudo procurou investigar a atividade do Tradutor Intérprete de Libras (TIL), enquanto um serviço público de direito e saber a atuação desse profissional contribui com processo de inclusão do aluno surdo no âmbito da educação básica.

Pontuamos que, à aprendizagem e a socialização por meio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) são fundamentais para os surdos no Brasil e desempenha um papel central em sua educação e integração social. É por meio da Libras o ASPA têm acesso à educação em e pode desenvolver habilidades acadêmicas de maneira mais eficiente, como participar ativamente das aulas, fazer perguntas, compartilhar ideias e colaborar com seus colegas.

Além disso, a Libras é uma ferramenta importante para a inclusão e interação com pessoas ouvintes. Por meio do TIL os surdos podem se comunicar com falantes oralizados, participar de eventos sociais, acessar serviços públicos, obter informações e se envolver em diversas esferas da sociedade.

Por meio da pesquisa foi possível verificar que o TIL desempenha um papel essencial na comunicação, no acesso à informação, na inclusão educacional e em serviços públicos, além de promover a igualdade de oportunidades para as pessoas surdas. Seu trabalho contribui para uma sociedade mais inclusiva, onde todos têm a oportunidade de se expressar, compreender e ser compreendido, independentemente das diferenças linguísticas e culturais. De fato, a inclusão do ASPA não ocorre simplesmente com sua inserção em sala de aula; é preciso a implementação de outros recursos e todo o processo.

Por meio da pesquisa de cunho qualitativo foi possível alcançar o objetivo proposto que era o de investigar como a atuação dos intérpretes educacionais de Libras se configura como serviço público de direito na escola regular de ensino. No desenvolvimento da referida investigação elegemos para o corpus da pesquisa familiares de alunos surdos concluintes do Ensino Médio da escola pública. Ficou evidente que o trabalho do TIL em sala de aula contribuiu significante para que os alunos pudessem acessar de maneira legítima os recursos linguísticos necessários para a conclusão dos seus estudos e a continuidade destes.

Assim sendo, este estudo ganha importância no âmbito da educação inclusiva e se justifica-se pela atualidade do tema estudado e por sua relevância acadêmica, profissional e social, pois procurando entender os desafios enfrentados pelos TIL e pelos alunos surdos, fornece insights valiosos para a reflexão, o aperfeiçoamento das práticas e políticas educacionais

REFERÊNCIAS

- BELL, D. **Investigating Teaching and Learning Support for Students with Hearing Impairment at a University in the Western Cape**. Cape Town: Stellenbosch University, 2013. Disponível em: <https://scholar.sun.ac.za/handle/10019.1/80004>. Acesso em: 20.mar.2023.
- BERGE, S.S.; YTTERHUS, B. **Deaf and hearing high-school students' expectations for the role of educational sign-language Interpreter**. Society, Health and Vulnerability, 6(1):1-26, 2015.
- BERNDSSEN, M.; LUCKNER, J. **Supporting Students Who Are Deaf or Hard of Hearing in General Education Classrooms: A Washington State Case Study**. Communication Disorders Quarterly, 33(2):111-118, 2012.
- BOBZIEN, J.; RICHELIS, C.; RAVER, S.A.; HESTER, P.; BROWNING, E.; MORIN, L. **An observational study of social communication skills in eight preschoolers with and without hearing loss during cooperative play**. Early Childhood Education Journal, 41(5):339-346, 2013.

BRASIL. **Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005**: Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10.mar.2023

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 10 nov. 2022.

CHAROUX, O.M.G. **Metodologia**: processo de produção, registro e relato do conhecimento. 5 ed. São Paulo: DVS Editora, 2004.

DAMIANI, M.F. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

DIERAUER, U.P. **Meeting the Interpreting Needs of Deaf and Hard of Hearing High School Students**. Retrieved from Sophia, the St. Catherine University. 2018. Disponível em: <https://sophia.stkate.edu/maisce/2>. Acesso em 04.mar.2023.

QUADROS, R.M.; KARNOPP, L. **Língua de Sinais Brasileira**: Estudos Linguísticos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

QUADROS, R. M. **Língua de Herança**: Língua brasileira de sinais. Porto Alegre: Penso, 2017.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1999.

LACERDA, M.M. **A inclusão escolar de alunos surdos**: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cad. Cedes, Campinas, 26(69):163-184, 2006.

NASSAJI, H. **Qualitative and descriptive research**: Data type versus data analysis. Language Teaching Research,19(2):129–132, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1362168815572747>. Acesso em 08.mar.2023.

PERLIN, G; STROBEL, K. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SCHMITZ, A. **Acessibilidade para os alunos surdos**. Unioeste, 2014.

O PAPEL DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO: OPORTUNIDADES E DESAFIOS

Manassés Duarte de Souza¹

RESUMO

O objetivo deste estudo pretende analisar o papel da inteligência artificial na transformação da educação, identificando as oportunidades e desafios que surgem com a sua aplicação. Realizou-se uma revisão bibliográfica abrangendo artigos científicos, livros e pesquisas relacionadas ao tema. Identificaram-se as principais aplicações da inteligência artificial na educação, bem como os desafios e oportunidades associados. A análise dos dados ocorreu por meio de uma abordagem qualitativa, buscando identificar padrões e tendências que surgem com a implementação da inteligência artificial (IA) na educação. Essa tecnologia tem emergido como uma poderosa técnica com o potencial de transformar o cenário educacional. Portanto, é fundamental abordar os desafios éticos, pedagógicos e de acessibilidade para garantir que a implementação da IA na educação seja inclusiva, equitativa e centrada no aluno. Os educadores desempenham um papel fundamental nesse processo, guiando e supervisionando seu uso na aula, mantendo o foco na aprendizagem e no desenvolvimento holístico dos alunos.

Palavras-chave: Inteligência. Artificial. Educação. Oportunidades. Desafios.

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the role of artificial intelligence in transforming education, identifying the opportunities and challenges that arise with its application. A literature review was conducted, encompassing scientific articles, books, and research related to the topic. The main applications of artificial intelligence in education, as well as the associated challenges and opportunities, were identified. Data analysis was performed using a qualitative approach, aiming to identify patterns and trends that emerge with the implementation of artificial intelligence (AI) in education. This technology has emerged as a powerful technique with the potential to transform the educational landscape. Therefore, it is essential to address the ethical, pedagogical, and accessibility challenges to ensure that the implementation of AI in education is inclusive, equitable, and student-centered. Educators play a crucial role in this process, guiding and supervising its use in the classroom while maintaining a focus on student learning and holistic development.

Keywords: Intelligence. Artificial. Education. Opportunities. Challenges.

¹ Doutorando em Ciências da Educação (FACSIDRO), Mestre em Ciências da Educação, (INCECAP/DF), Licenciatura em Pedagogia (UFRN). E-mail: manassesbf3@gmail.com.

I INTRODUÇÃO

A inteligência artificial (IA) é uma área da ciência da computação que vem ganhando destaque nos últimos anos, transformando diversos setores da sociedade. Um dos campos em que a IA tem um potencial imenso é a educação. A aplicação dessa tecnologia nas instituições de ensino tem o poder de revolucionar a forma como os alunos aprendem e os professores ensinam, abrindo um leque de oportunidades e enfrentando desafios únicos. Apesar dos avanços tecnológicos e das mudanças sociais, a educação tradicional ainda enfrenta dificuldades em atender às necessidades individuais de cada aluno, além de se adaptar às demandas de uma sociedade em constante evolução. Nesse contexto, surge a pergunta: como a inteligência artificial pode contribuir para a transformação da educação, proporcionando uma experiência mais personalizada, eficiente e inclusiva?

O objetivo deste estudo é analisar o papel da inteligência artificial na transformação da educação, identificando as oportunidades e desafios que surgem com a sua aplicação. Para tanto, serão estabelecidos os seguintes objetivos específicos: Investigar as implicações da inteligência artificial na educação, destacando como elas podem melhorar o processo de ensino-aprendizagem; Avaliar os benefícios da utilização da inteligência artificial na personalização do ensino, levando em consideração as necessidades individuais dos alunos; Analisar os desafios éticos, sociais e técnicos que surgem com a implementação da inteligência artificial na educação. Propor metodologias e abordagens que permitam o uso efetivo da inteligência artificial nas instituições de ensino, levando em conta as características e recursos disponíveis.

Para alcançar os objetivos propostos, será realizada uma revisão bibliográfica abrangendo artigos científicos, livros e pesquisas relacionadas ao tema. Serão identificadas as principais aplicações da inteligência artificial na educação, bem como os desafios e oportunidades associados.

A análise dos dados será feita por meio de uma abordagem qualitativa, buscando identificar padrões e tendências que surgem com a implementação da IA à educação. A realização deste estudo reside na importância crescente da inteligência artificial na sociedade contemporânea e no potencial transformador que ela possui na área da educação. Portanto, compreender o papel desta tecnologia no contexto educacional é fundamental para promover uma reflexão sobre as práticas educacionais atuais e buscar novas abordagens que possam melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, será

possível subsidiar a tomada de decisões e contribuir para a construção de políticas públicas e diretrizes educacionais mais alinhadas com as demandas do século XXI.

II INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: BREVE HISTÓRICO

Ao longo do tempo, houve quatro abordagens principais ao se definir a Inteligência Artificial. A primeira delas refere-se a sistemas que possuem capacidade de pensar como seres humanos. Haugeland (1985) descreve esse esforço como a criação de máquinas com mentes comparáveis às dos seres humanos. A segunda abordagem envolve sistemas que agem como seres humanos, ou seja, realizam funções que requerem inteligência quando executadas por pessoas. Kurzweil (1990) define essa abordagem como a arte de criar máquinas com essa capacidade.

A terceira linha de pensamento é baseada em sistemas que pensam de forma racional. Charnia; McDermott (1985) descrevem essa abordagem como o estudo das faculdades mentais por meio do uso de modelos computacionais. Aqui, o foco está no entendimento dos processos de pensamento e na aplicação de lógica racional.

Por fim, a quarta abordagem abrange sistemas que atuam de maneira racional. Poole et al. (1998) definem a Inteligência Computacional como o estudo do projeto de agentes inteligentes, ou seja, sistemas capazes de tomar decisões e agir de forma coerente em busca de objetivos específicos. Essas diferentes perspectivas ilustram a evolução do campo da Inteligência Artificial e a diversidade de abordagens utilizadas para entender e criar sistemas com capacidades inteligentes. Cada uma delas contribui para o desenvolvimento e a compreensão dessa área em constante evolução.

De modo geral, as linhas de pensamento I e III estão relacionadas ao processo de pensamento e raciocínio, enquanto as linhas II e IV estão ligadas ao comportamento. Além disso, as linhas de pensamento I e II avaliam o sucesso com base na fidelidade ao desempenho humano, enquanto as linhas III e IV o medem comparando-o a um conceito ideal de inteligência, chamado de racionalidade. Um sistema é considerado racional quando realiza todas as ações corretas com base nas informações disponíveis Russell; Norvig, (2004).

Ao longo da história, todas as quatro dimensões para o estudo da inteligência artificial foram exploradas. No entanto, é natural que ocorra uma tensão entre abordagens centradas nos seres humanos e abordagens centradas na racionalidade. Uma abordagem

voltada para os seres humanos requer uma abordagem científica empírica, envolvendo formulação de hipóteses e confirmação experimental. Por outro lado, uma abordagem racionalista envolve uma combinação de matemática e engenharia. Ide (2004).

A história da Inteligência Artificial teve início na década de 1950 e, desde então, suas diversas áreas têm causado uma revolução no mundo da tecnologia. Segue um breve resumo da IA.

2.1 Inteligência Artificial: conceitos e implicações

Quando o assunto é inteligência, geralmente se tende a pensar apenas nos seres humanos, embora eles não sejam os únicos animais capazes de exibir inteligência. Outros mamíferos também possuem essa capacidade, embora de formas mais mensuráveis. Pode-se sugerir que, na espécie humana, a inteligência atinge níveis mais elevados, além de ser capaz de gerenciar e coordenar uma variedade de outras habilidades. Para tanto, para Sanvito (1995) os avanços científico-tecnológicos, especialmente na área da informática, correntes científicas defendem a ideia de que as máquinas podem pensar e, conseqüentemente, exibir comportamento inteligente. Essa questão está longe de ser consensual, é uma provocação irresistível para o debate.

De acordo com Sanvito (1995), o conceito de inteligência pode ser considerado ambíguo e altamente controverso. No entanto, pode-se argumentar que existe a possibilidade de afirmar que o comportamento inteligente está relacionado à capacidade de aprender a lidar com o mundo, utilizando estratégias direcionadas para encontrar soluções para problemas específicos.

Para os autores Fragoso, Recuero e Amaral (2013), a IA pode ser definida como a área da ciência da computação que estuda e desenvolve sistemas e algoritmos capazes de simular ou reproduzir características da inteligência humana, como aprendizado, raciocínio, percepção, compreensão e tomada de decisão.

Diante dos pressupostos, é importante refletir sobre o impacto que a Inteligência Artificial (IA) tem na área da educação, nesse contexto, ponderar, como ela pode transformar a forma como os alunos aprendem, os professores ensinam e as instituições educacionais operam.

Explicitamente o debate é mais profícuo e complexo que isso, afinal, falar sobre IA é também criar espaços para debate sobre: solução de problemas, raciocínio e dedução

lógica, processamento, programação, algoritmos, linguagem computacional, automação, robótica, aprendizagem de sistemas, redes neurais artificiais, sistemas especialistas, lógica fuzzy, entre outras. E por outro lado mais conceitual podemos abrir questões como: o que é inteligência? O que é a mente? O que é aprender? Como ela funciona quando se aprende algo? Quais as potencialidades do cérebro humano? Intuição, sensação, criatividade, arte enfim, outras inúmeras proposições que associamos a inteligência como elemento do mundo. (SANTOS, ARRUDA, 2019, p. 4)

Diante da citação, podemos, é possível perceber que IA pode desempenhar um papel importante na avaliação e feedback dos alunos. Os sistemas de IA podem analisar o desempenho dos alunos em tarefas e fornecer feedback imediato e personalizado, identificando erros comuns e sugerindo melhorias. Isso ajuda os alunos a compreenderem melhor seus pontos fortes e fracos, além de oferecer aos professores informações valiosas para adaptar seu ensino.

Santos; Arruda (2017), corrobora que devemos também explorar as implicações da Inteligência Artificial (IA) no trabalho dos professores, especialmente no que diz respeito às mudanças que essa tecnologia traz para suas práticas e formação. Esses avanços tecnológicos complexificam o papel do professor, uma vez que incorporam ferramentas e linguagens de programação no cotidiano de seu trabalho, levantando questões sobre sua adaptação e aquisição de novas habilidades. Portanto, essa tecnologia na podem analisar dados sobre o desempenho dos alunos, identificar lacunas de conhecimento e adaptar o conteúdo e as estratégias de ensino de acordo com as necessidades individuais de cada aluno. Isso permite um aprendizado mais personalizado e eficiente, proporcionando um ensino sob medida para cada estudante.

O autor cita ainda que outra implicação da IA é a automação de tarefas administrativas, pois pode auxiliar na automatização de atividades rotineiras, como correção de provas, gerenciamento de dados dos alunos e criação de horários. Isso permite que os educadores dediquem mais tempo ao ensino e ao apoio direto aos alunos, aumentando a eficiência geral do sistema educacional. No entanto, é importante considerar os desafios e preocupações éticas em relação à aplicação. Questões relacionadas à privacidade dos dados dos alunos, equidade no acesso à tecnologia e o papel do professor na era da IA são temas que devem ser cuidadosamente abordados.

Segundo Parreira; Lehmann; Oliveira (2020), o estudante passou por mudanças significativas em sua forma de atuar. Sua preferência pela leitura em telas substituiu em

grande parte o uso de materiais impressos. Ao ser solicitado a realizar uma pesquisa, é provável que ele recorra a ferramentas como o Google ou sistemas de acesso a bases de dados digitais. Essa facilidade de acesso proporciona uma maior potencialização da aprendizagem e aumenta a autonomia do aluno, estimulando a exploração de diversas perspectivas e a análise comparativa, o que desenvolve a visão crítica e a objetividade. No entanto, pode haver uma falta de visão integradora, suporte da experiência e abordagem dialógica, uma racionalidade consciente de suas limitações. É nesse ponto que a interação com um professor orientador pode ser crucial, desde que tanto o aluno quanto o professor estejam preparados para interagir com uma perspectiva aberta de aprendizado.

Portanto

As tecnologias de comunicação atualmente em uso (*Facebook, Instagram, Whatsapp* etc.) favorecem uma permanente troca de ideias entre os estudantes, mas também com os professores. Do ponto de vista educacional, conduzem a resultados diversificados, uns positivos, outros menos desejáveis, e, por isso, merecedores de particular atenção. (PARREIRA; LEHMANN; OLIVEIRA, 2021, p 4).

É importante destacar que a citação nos permite refletir que a disponibilidade e o uso generalizado das tecnologias de comunicação, como o Facebook, Instagram e Whatsapp, têm transformado significativamente a forma como os alunos se relacionam e interagem com seus colegas e professores. Essas plataformas possibilitam uma troca contínua de ideias, promovendo a colaboração e o compartilhamento de conhecimentos. Por um lado, essa interação digital oferece oportunidades valiosas para o aprendizado colaborativo e a ampliação das perspectivas dos estudantes. Através dessas tecnologias, os alunos podem se conectar instantaneamente, trocar informações, discutir temas relevantes e compartilhar recursos educacionais. Isso estimula a participação ativa dos alunos, favorece a diversidade de ideias e proporciona um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e enriquecedor.

No entanto, é importante reconhecer que o uso dessas tecnologias também apresenta desafios e implicações. Por vezes, a quantidade excessiva de informações disponíveis pode dificultar a identificação de fontes confiáveis e a avaliação crítica dos conteúdos. A dependência excessiva das interações online pode diminuir a habilidade de comunicação interpessoal face a face e limitar as oportunidades de desenvolvimento de habilidades sociais.

Diante disso, é fundamental que os educadores estejam atentos aos benefícios e aos possíveis efeitos negativos do uso dessas tecnologias. É necessário promover uma abordagem equilibrada, orientando os alunos sobre como utilizar essas ferramentas de forma responsável, crítica e ética. Ao criar um ambiente de aprendizagem que integre adequadamente as tecnologias digitais, os professores podem aproveitar o potencial educacional dessas plataformas, incentivando a participação ativa dos alunos e facilitando a construção coletiva do conhecimento.

2.2 A Formação da Inteligência Artificial (1943-1955)

De acordo com Russell e Norvig (2004), o marco inicial reconhecido como Inteligência Artificial foi estabelecido por Warren Macculloch e Walter Pitts em 1943. Os pesquisadores fundamentaram seu trabalho em três fontes principais: o conhecimento da fisiologia e função dos neurônios cerebrais, uma análise formal da lógica proposicional desenvolvida por Russell e Whitehead, e a teoria da computação de Turing. Nesse contexto, eles propuseram um modelo de neurônios artificiais, onde cada neurônio era representado como "ligado" ou "desligado", interpretado como uma proposição que definia seu estímulo apropriado de forma concreta.

No período de 1952 a 1969, houve um entusiasmo inicial e grandes expectativas na área de Inteligência Artificial, embora os avanços significativos tenham sido escassos. Nesse período, figuras proeminentes como John McCarthy, Hyman Minsky, Claude Shannon e Nathaniel Rochester desempenharam papéis importantes no campo. Em 1956, eles organizaram um seminário de dois meses em Dartmouth, que contou com a participação de outros seis pesquisadores, incluindo Trenchard More (Princeton), Arthur Samuel (IBM), Allen Newell e Herbet Simon (CMU), Ray Solomonoff e Oliver Selfridge (MIT). Durante esse encontro, o programa de raciocínio Logic Theorist (LT), desenvolvido por Allen Newell e Herbet Simon, ganhou destaque. Embora o seminário não tenha gerado muitas inovações significativas na área de IA, ele reuniu os principais protagonistas que moldariam a história posteriormente. Nas duas décadas seguintes, essas pessoas, junto com seus alunos e colegas do MIT, CMU, Stanford e IBM, dominariam o campo da Inteligência Artificial (Russell; Norvig, 2004).

Para os teóricos Russell; Norvig, (2004), no início das pesquisas, os pesquisadores de Inteligência Artificial eram extremamente otimistas em relação aos seus futuros

sucessos. Herbert Simon fez previsões assertivas, afirmando que dentro de dez anos um computador teria a capacidade de jogar xadrez e se tornar campeão, além de afirmar que uma máquina seria capaz de provar amplamente um teorema matemático. No entanto, essas previsões otimistas só se concretizaram após 40 anos. A confiança excessiva de Simon se baseava no desempenho promissor dos primeiros sistemas de IA em exemplos simples. No entanto, esses sistemas falhavam de forma desastrosa quando confrontados com conjuntos de problemas mais amplos ou complexos. Em 1969, a Universidade de Stanford desenvolveu o programa DENDRAL, com o objetivo de encontrar estruturas moleculares orgânicas a partir de dados de espectrometria de massa. Esse programa representou um avanço significativo na aplicação da IA na área da química.

Naquela época, um time composto por importantes figuras como Edward Feigenbaum, ex-aluno de Herbert Simon, Bruce Buchanan, um filósofo que se tornou cientista da computação, e Joshua Lederberg, um geneticista premiado com o Nobel, uniram esforços para resolver o problema das estruturas moleculares desconhecidas. Foi graças ao programa DENDRAL, desenvolvido nesse contexto, que eles foram capazes de encontrar as composições químicas presentes em uma molécula desconhecida. Ele foi capaz de solucionar esse desafio devido à sua capacidade automática de tomar decisões. Ainda, desempenhou um papel significativo no desenvolvimento de programas inteligentes, uma vez que foi o primeiro sistema bem-sucedido baseado em conhecimento intensivo. Sua habilidade resultava de um grande número de regras específicas com propósitos definidos

III CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o papel da inteligência artificial na transformação da educação, é evidente que essa tecnologia oferece uma série de oportunidades e desafios para o campo educacional. Ao introduzir recursos avançados, como aprendizado adaptativo, análise de dados e assistentes virtuais, a IA tem o potencial de personalizar a experiência de aprendizagem, tornando-a mais eficiente e eficaz para os alunos.

As oportunidades proporcionadas pela inteligência artificial na educação incluem a capacidade de oferecer conteúdo personalizado e adaptado às necessidades individuais dos alunos, bem como o acompanhamento contínuo do progresso e desempenho de cada

estudante. Além disso, a IA pode oferecer suporte aos professores, automatizando tarefas administrativas e fornecendo insights valiosos para melhorar suas práticas pedagógicas.

No entanto, essas oportunidades vêm acompanhadas de desafios. Um dos principais desafios é garantir a ética e a transparência no uso dessa ferramenta, no âmbito educacional, assegurando que as decisões e recomendações sejam baseadas em critérios claros e justos. Além disso, é fundamental fornecer formação adequada aos educadores, capacitando-os para utilizar de forma eficaz as ferramentas de IA e promover uma integração significativa com as práticas pedagógicas existentes.

Outro desafio importante é garantir que a IA na educação seja acessível e inclusiva para todos os alunos, independentemente de suas habilidades, contexto socioeconômico ou localização geográfica. É essencial evitar a ampliação de desigualdades existentes e assegurar que a tecnologia seja um recurso que beneficie a todos.

Por fim, a inteligência artificial tem o potencial de revolucionar a educação, oferecendo oportunidades únicas para personalização e melhoria das práticas educacionais. No entanto, é fundamental abordar os desafios éticos, de formação e de inclusão para garantir que a IA seja utilizada de maneira responsável, ética e equitativa. Ao fazer isso, podemos explorar plenamente às possibilidades da inteligência artificial na transformação da educação e preparar os alunos para um futuro cada vez mais tecnológico.

REFERÊNCIAS

BARONE, Dante. **Sociedades Artificiais: A Nova Fronteira da Inteligência nas Máquinas**. 1. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

CHARNIAK, Eugene; MCDERMOTT, Drew. **Um Modelo Bayesiano de Reconhecimento de Planos**. Massachusetts: Addison-Wesley, 1985.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

Garcia, M. & Martinez, L. A importância da equidade na aplicação da inteligência artificial na educação: uma análise das perspectivas de Roger Azevedo. **Revista de Educação Inclusiva**, 8(1), 45-62. 2022.

HAUGELAND, John. **Inteligência Artificial: A Própria Ideia**. Massachusetts: The MIT Press, 1985.

KURZWEIL, Ray. **A Era das Máquinas Espirituais**. Massachusetts: The MIT Press, 1990.

LOPES, Silvana. **Sistemas Especialistas na Educação**. Ariquemes: Universidade Federal de Rondônia, 2008.

MONARD, Maria Carolina; BARANAUKAS, José Augusto. **Aplicações de Inteligência Artificial: Uma Visão Geral**. São Carlos: Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação de São Carlos, 2000.

PARREIRA, Artur; LEHMANN Lúcia; OLIVEIRA Mariana. O desafio das tecnologias de inteligência artificial na Educação: percepção e avaliação dos professores. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.29, n.113, p. 975-999, out./dez. 2021.

POOLE, D.; MACKWORTH, A. K.; GOEBEL, R. **Inteligência Computacional: Uma Abordagem Lógica**. Oxford: Oxford University, 1998.

RUSSEL, Stuart; NORVIG, Peter. **Inteligência Artificial**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Campos, 2004.

SANTOS, Bergston Luan; ARRUDA, Eucidio Pimenta. Dimensões da Inteligência Artificial no contexto da educação contemporânea. **Educação Unisinos**. 23(4): 725-741, outubro-dezembro, 2019.

SANVITO, Wilson Luiz. Inteligência biológica versus inteligência artificial: uma abordagem crítica. **Arq. Neuro-Psiquiatr.**, São Paulo , v. 53, n. 3a, p. 361-368, Set. 1995 .

SELWYN, N. Qual é o problema com a análise de aprendizagem? **Journal of Learning Analytics**, vol. 6, n. 3, p. 11–19. 2019.

Smith, J. O papel da inteligência artificial na educação: uma análise das perspectivas de Ryan Baker. **Revista de Tecnologia Educacional**, 15(2), 123-140. 2022.

STAIR, Ralph M.; REYNOLDS, George W. **Princípios de Sistemas de Informação**. São Paulo: Thomson, 2006.

A ATUAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR E A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO PARA A ESCOLA DO CAMPO

Maria Betânia Dantas de Souza¹

RESUMO

Este artigo pretende colaborar com a atuação do professor alfabetizador de escolas do campo que enfrentam mudanças inesperadas no currículo, por intermédio de práticas pedagógicas efetivas, impostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O estudo tem como objetivo geral compreender as práticas pedagógicas utilizadas por professores que atuam em escolas do campo, bem como a construção do currículo para alfabetizar letrando alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, buscou-se realizar uma pesquisa qualitativa de procedimento Bibliográfico, conforme os estudos de André (2013). Para tanto, orientamo-nos nas investigações de Janata; Anhaia (2015); Silveira; Enuma; Batista (2014); Rosa (2008). Leite e Poroloniczak (2021); Costa e Batista (2021); Berbat & Feijó (2016), que abordam o currículo para educação do campo e suas implicações a partir da implantação da BNCC. Apresentaremos um breve histórico acerca dos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Refletimos sobre o contexto de sala de aula e a organização de classes multisseriadas em escolas do campo. Discorreremos a cerca da Base, Currículo e suas implicações frente as demandas exigidas. Explanamos sobre Alfabetização e Letramento, desafios e possibilidades enfrentados por esses profissionais. Por fim, nas considerações finais, realizamos um breve histórico sobre os estudos realizados.

Palavras-chave: BNCC. Currículo. Escola do Campo. Turma Multisseriada.

ABSTRACT

This article aims to contribute to the work of literacy teachers in rural schools facing unexpected changes in the curriculum, through effective pedagogical practices imposed by the National Common Curricular Base (BNCC). The study has the general objective of understanding the pedagogical practices used by teachers working in rural schools, as well

¹ Graduada em Letras/Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Centro Universitário FAVENE. Mestra em Estudos da Linguagem/Programa de pós-Graduação em Estudos da Linguagem/PPGEL- Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN. Doutoranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical. Gestora Escolar do Centro Rural Arnaldo Barbosa de Oliveira-RN. Professora da FACEN, Curso de Licenciatura em Pedagogia/ Polo de Campo Redondo-RN. salbetaniasouza@gmail.com

as the curriculum construction for literacy of students in the early years of Elementary Education. In this sense, we sought to conduct a qualitative research with a bibliographic procedure, following the studies of André (2013). For this purpose, we relied on the investigations of Janata; Anhaia (2015); Silveira; Enuma; Batista (2014); Rosa (2008); Leite and Poroloniczak (2021); Costa and Batista (2021); Berbat & Feijó (2016), which address the curriculum for rural education and its implications from the implementation of the BNCC. We will present a brief overview of the assumptions of the National Common Curricular Base for the early years of Elementary Education. We reflect on the classroom context and the organization of multi-grade classes in rural schools. We discuss the Base, Curriculum, and their implications in relation to the demands required. We explain about Literacy and Letracy, the challenges and possibilities faced by these professionals. Finally, in the final considerations, we provide a brief overview of the studies conducted.

Keywords: BNCC. Curriculum. Country School. Multigrade class.

I INTRODUÇÃO

Este artigo visa abordar, com base na Política Nacional de Alfabetização (PNA), a atuação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola do campo, cujas turmas se organizam em formato multisseriado, enfatizando as práticas e estratégias desses profissionais frente às demandas exigidas no currículo, após a implantação da Base Nacional Comum Curricular e suas propostas para o processo de alfabetização de alunos dos anos iniciais.

Em face dessa realidade, cresce a importância de investigar os desafios e possibilidades enfrentados por professores que atuam em escolas do campo, mais precisamente em turma multisseriada, haja vista as demandas geradas pela retomada do processo de ensino-aprendizagem. Geralmente, essas turmas são formadas por alunos de faixa etárias e séries/anos diferentes que se juntam em uma só turma, com a finalidade de permanecer na escola sem ter que se deslocar de sua comunidade para outras localidades.

Deste modo, elegemos como problema de pesquisa o seguinte questionamento: como se efetiva a atuação do professor alfabetizador dos anos iniciais de escolas do campo, tendo em vista a construção do currículo após a implantação da Base Nacional Comum Curricular?

O estudo tem como objetivo geral compreender as práticas pedagógicas utilizadas por professores que atuam em escolas do campo, bem como a construção do currículo para Alfabetização e Letramento de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para os objetivos específicos pretendemos: analisar a atuação de professores dos anos iniciais do

Ensino Fundamental de uma escola do campo, cujas práticas pedagógicas ocorrem em turmas multisseriadas; identificar como se constrói o currículo de escolas do campo, a partir da implantação da BNCC.

Neste sentido, entendemos que investigar o processo de ensino-aprendizagem em escolas rurais, cujas turmas se organizam em formato multisseriado, é de grande relevância por “reconhecer que se trata de um espaço diversificado sócio-cultural com direito à igualdade e à diferença” (Lei 9394/96 – LDB), além de ser um espaço que inspira curiosidade em analisar as concepções e os desafios enfrentados com alunos de séries/anos diferentes.

A metodologia da pesquisa não centra foco unicamente em resultados ou produtos, tampouco pretende avaliar hipóteses ou generalizar questões acerca de um objeto de estudo. Trata-se de uma pesquisa Bibliográfica pela qual levantamos dados a partir de livros, artigos, periódicos, entre outros (GIL, 2007).

A estrutura do artigo ocorreu da seguinte forma: apresentaremos um breve histórico acerca dos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental, voltado para a proposta de Alfabetização e Letramento, refletindo sobre o contexto de turmas formadas por alunos de diferentes anos/séries.

Analisaremos a temática da Alfabetização e Letramento, abordando os obstáculos enfrentados pelos professores e explorando as oportunidades para alfabetizar, principalmente aqueles que residem em áreas rurais. Ao concluir, faremos um breve comentário sobre os tópicos examinados.

2 SOBRE A BASE

Entendemos que a Base é o documento construído para as redes de ensino e suas instituições, sejam elas públicas ou privadas, uma referência obrigatória para elaborar os currículos e as propostas pedagógicas das escolas brasileiras que oferecem as modalidades da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2017). Neste estudo, trataremos de refletir sobre a proposta para os anos iniciais do Ensino Fundamental, por ser a modalidade de ensino escolhida para a pesquisa.

2.1 BNCC para os anos iniciais do ensino fundamental

Ao compreender as mudanças no processo de desenvolvimento da criança – como a maior autonomia nos movimentos e a afirmação de sua identidade – a BNCC Ensino Fundamental – Anos Iniciais propõe o estímulo ao pensamento lógico, criativo e crítico, bem como sua capacidade de perguntar, argumentar, interagir e ampliar sua compreensão de mundo. Nessa etapa da educação básica, o conhecimento ocorre através dos saberes prévios com as práticas de linguagem e da cultura da criança, visando o que se pode aprender com as experiências antecedentes (BRASIL, 2018).

O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre seis a quatorze anos. Ao longo desse período, há crianças e adolescentes que passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, conforme Resolução CNE/CEB nº 7/2010, essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais (BRASIL, 2018).

Com a implantação da Base, segundo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), esse prazo se estendia até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Logo, o processo de Alfabetização passou por outra mudança significativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pela qual toda criança deverá estar alfabetizada até o fim do 2º ano, tendo em vista que “nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica” (BRASIL, 2018, p. 63).

Portanto, a BNCC Ensino Fundamental – Anos Iniciais considera a primeira etapa do segmento, estudantes e professores do 1º ao 5º ano, enquanto os Anos Finais contemplam alunos e professores do 6º ao 9º ano. Nesta pesquisa, nos deteremos a estudar a atuação do professor dos Anos iniciais, do 1º ao 5º ano e o processo de Alfabetização e Letramento dos estudantes de uma escola do campo, cuja turma se organiza em formato multisseriado.

2.3 Aspectos de turma multisseriada

Tendo em vista os documentos que norteiam o ensino básico no Brasil, as turmas multisseriadas é uma forma de juntar alunos de diversas séries em uma só classe. Nas palavras de Rosa (2008, p 228), “classe multisseriada é organizada, na maioria das vezes, pelo número reduzido de alunos para cada série, o que a caracteriza como mais do que uma simples classe”. Dessa forma, a escola do campo não se restringe somente às turmas com essa característica, porém, ela se mostra propícia uma vez que essas comunidades dispõem de poucos habitantes que se agregam em determinados espaços rurais, na maioria das vezes por opções de sobrevivência.

Desse modo, entendemos que essa forma de manter os alunos estudando nas proximidades de sua residência, na maioria das vezes, as escolas enfrentam vários desafios pela falta de formação específica para os docentes.

(...) o problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, a ausência de infraestrutura básica – material e de recursos humanos – que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. (...) (INEP, 2006:19 Apud SECAD, 2007: 22).

Para isso, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou o Programa Escola Ativa com a finalidade de melhorar o desempenho escolar das turmas multisseriadas, fortalecerem o desenvolvimento de propostas pedagógicas, bem como a realização de formação continuada para os educadores envolvidos no programa. Neste âmbito, existe uma carência de pesquisas sobre formação de professores de escolas do campo, por isso é preciso um olhar mais voltado para essa demanda, tendo em vista a necessidade de atender esses estudantes e lhes proporcionar um estudo com qualidade e equidade.

Nesta percepção, pretende-se compreender como se dá o processo de alfabetização e letramento no formato de turma multisseriada, considerando a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. A Resolução CNE/CEB nº 7/2010, apontam as mudanças que impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem nas etapas da Educação Básica. A BNCC ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil (BRASIL, 2018).

Neste sentido, a Base atenta para as mudanças que ocorrem nessa fase da vida as quais implicam no desenvolvimento e formações identitárias e culturais, que exigem práticas escolares diferenciadas que contemplem as necessidades e diferentes modos de inserção social.

Sendo assim

A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa (BRASIL, 2018, p. 62).

O trecho em destaque, ressalta a importância de reconhecer os estudantes como sujeitos com experiências, conhecimentos e vivências diversas. Ao considerar as interações que eles têm com pessoas de seu ambiente social imediato, bem como com a cultura midiática e digital, a escola pode se tornar um espaço relevante para promover uma cidadania consciente, crítica e participativa. Isso implica em valorizar as experiências dos alunos e integrá-las ao processo educativo, permitindo que eles se sintam vistos, ouvidos e respeitados. Ao fazer isso, a escola contribui para a formação integral dos estudantes, preparando-os para participar ativamente da sociedade e exercer sua cidadania de forma mais consciente e engajada.

Nesse sentido, a escola desempenha um papel fundamental como orientadora para uma cidadania ativa e responsável. Ao reconhecer que os estudantes trazem consigo histórias e saberes construídos a partir de suas interações sociais e com a cultura midiática e digital, a escola pode criar um ambiente educacional que valorize e integre essas experiências. Isso implica em adotar uma abordagem pedagógica que permita aos alunos desenvolver habilidades críticas de análise, interpretação e reflexão sobre as informações e conhecimentos que encontram em seu entorno. Além disso, a escola pode estimular o engajamento dos estudantes em questões sociais relevantes, encorajando-os a participar ativamente na busca por soluções e na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Assim, ao reconhecer e fortalecer o potencial da escola como espaço formador e orientador, é possível promover uma educação que prepara os estudantes para serem cidadãos ativos, críticos e conscientes em um mundo cada vez mais complexo.

De acordo com a Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008, que propõe diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas no atendimento à Educação Básica do Campo, em seu segundo parágrafo, do artigo 7º, afirma:

A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal do magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades (BRASIL, 2013, p. 283).

Neste contexto, percebe-se a necessidade de formação continuada para professores alfabetizadores que atuam em escolas do campo, por se tratar de realidades diferentes e que implicam na formação do aluno, uma vez que elas também possibilitam a formação de grupos em sala de aula. Para Rosa (2008, p. 228), “há diferenças quando se consideram as séries, as idades, o sexo, os sonhos, as expectativas, as condições financeiras, socioculturais etc..”.

A autora explica a cerca da semelhança que ocorre no desejo dos alunos de ter acesso a um ensino com boa qualidade, como direito e dever adquiridos. Nessa perspectiva, torna-se possível planejar atividades “capazes de alcançar todos os envolvidos no processo de alfabetização das escolas rurais, certificando-se que as diversidades contribuem para que haja interação, cooperação e construções mútuas dos saberes escolares” (ROSA, 2008, p. 228).

Sendo assim, as atividades planejadas com a intenção de promover um ensino de qualidade voltado para os estudantes de escolas rurais estão relacionado ao processo de construção de um currículo específico que envolva os estudantes, tornando-os protagonistas da própria história e da comunidade em que vive.

2.3 currículo para as escolas do campo: um breve comentário

Partindo da premissa de que cada rede de ensino deve construir ou reformular seu currículo, entendemos que a BNCC veio para orientar o ensino, bem como construir o currículo de cada escola, conforme a realidade em que vive. Desse modo, pretendemos mostrar a diferença entre o que seja a Base, e qual a relação com o currículo. A Base apresenta apenas o que ensinar para cada ano. O currículo deve apresentar, além dos princípios da rede, o como ensinar, ou seja, quais as estratégias metodológicas mais adequadas para o desenvolvimento daquilo que está sendo proposto na BNCC.

A BNCC não determina como ensinar, mas o que ensinar, entende-se que cada rede de ensino deverá dentro de seu currículo e do Projeto Político Pedagógico (PPP) de

cada unidade escolar definir como irá trabalhar as diversidades locais. É neste sentido que nos deteremos a demonstrar, através deste estudo, as possibilidades de construção do currículo para Alfabetização e Letramento de alunos que residem em comunidades rurais.

Os estudos de Leite e Poroloniczak (2021) refletem sobre a luta política no âmbito curricular pelas Escolas de Assentamentos e Acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, contra a imposição da padronização curricular representada pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, assim como o Currículo da Rede Estadual do Paranaense – CREP. Neste estudo, os autores defendem que o currículo deve ser organizado no trabalho educativo escolar, a partir da concepção de sociedade, de ser humano e de educação.

Para tanto

É consenso na literatura educacional que a organização curricular se faz imprescindível no trabalho educativo escolar. Exatamente, por orientar a totalidade do planejamento do trabalho educativo, desde uma concepção de sociedade, de ser humano e de educação que incide diretamente no papel da escola, assim como a definição dos objetivos e conteúdos, forma de conceber o vínculo com a realidade, nas escolhas metodológicas e na avaliação (LEITE E POROLONICZAK, 2021, p.1).

Sendo assim, a concepção de Educação do Campo e a materialidade de sua origem e vínculo, bem como a concepção de currículo e a incidência da Pedagogia do Capital na elaboração e definição da BNCC e do CREP são expressões de mercado. Deste modo, os autores defendem que a imposição do CREP causa impactos na organização curricular das escolas do campo, embora os coletivos escolares tenham se movimentado para fazer resistência ativa.

Por outro lado, Costa e Batista (2021) entendem o currículo na Educação do Campo enquanto projeto de classe, política pública, os quais exigem ter como base de reflexão o Materialismo Histórico e Dialético. Segundo os autores, esta concepção de educação surge das contradições dos processos de uma sociedade fundada no antagonismo de classe, que dá origem à luta de classes e à disputa de projetos de sociedade e de educação.

Nesta perspectiva, uma educação crítica e dialética nos induz a compreender que ela tem sido instrumento de transmissão do legado cultural, econômico e político de uma classe [...] “por isso, na história brasileira tivemos diversas propostas e experiências educativas advindas das classes populares que visam à autonomia e a emancipação. Estes

princípios são caros à Educação Popular e se constituem na base da concepção da Educação do Campo” (COSTA E BATISTA, 2021, p. 3).

Chizzotti e Silva (2018) indagam sobre a efetivação da proposta da BNCC em um país tão heterogêneo quanto o Brasil com suas diversidades geográficas, históricas, étnicas, culturais especificamente acrescentam-se as peculiaridades da região amazônica, mais precisamente na comunidade de Ribeirinha, lócus onde se desenvolve a pesquisa. Para os autores, a proposta de uma Base Comum insere-se em uma proposta para promover a equidade educacional. Portanto, buscam relacionar a BNCC e a educação Ribeirinha como aquela educação do campo desenvolvida em áreas das margens dos rios, igarapés e lagos da Amazônia.

Os autores destacam, ainda, a realidade dessas escolas, e as classificam como precárias, tanto no aspecto físico quanto pedagógico, evidenciando os desafios enfrentados e as questões do sistema educacional local, como transporte escolar, a formação dos professores e a carência de estrutura física e de material didático, entre outros. Sendo assim, a escola do campo, na maioria das vezes, dispõe de estruturas adequadas, o que tornam cada vez mais propícia para um ensino favorável a aprendizagem dos estudantes.

Desse modo, quando se trata do ensino e da aprendizagem nas salas multisseriadas, “o estudante precisa de um acompanhamento diferenciado e, devido a isso, o professor nem sempre consegue atender a essas demandas” (CHIZZOTTI E SILVA, 2018, p.14). Essa realidade diz respeito não só a heterogeneidade que existe nas salas de aulas, mas as divergências de idade/séries que implica em um planejamento diferenciado para cada estudante. Conforme Lima (2013, p. 612):

Os saberes construídos no contexto das práticas educativas e curriculares devem, tanto, partir das experiências concretas dos alunos, quanto voltar-se para a ampliação das competências e habilidades dos educandos para intervirem de forma crítica e competente enquanto agente político responsável pela transformação social da realidade do campo.

O currículo deve ser construído coletivamente, de acordo com a realidade dos estudantes. Portanto, as escolas do campo seguem em constantes lutas para permanecer em funcionamento. Neste caso, as famílias que vivem em espaços rurais “tem na escola o seu principal aliado, de transformação para outra escola, para as novas gerações de brasileiros que tem o direito de produzir conhecimentos não só sobre a sua realidade, como também de compreender o mundo em que vive (BERBAT & FEIJÓ 2016, p.488).

3 ALFABETIZAR LETRANDO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A prática de aquisição da leitura e da escrita deve estar associada à aprendizagem significativa. Do ponto de vista de Piaget (2007, p. 176), a aprendizagem, “é provocada e não espontânea”. Isto é, cabe ao educador compreender a sua atuação em qualquer situação educativa, seja presencial, híbrido, remoto, a distancia, dentre outros. A prática pedagógica deve ser planejada conforme a necessidade, tendo em vista a aprendizagem significativa para alcançar os resultados propostos.

Segundo Soares (2004), alfabetizar não é só ensinar a ler e a escrever, mas buscar estratégias para que a criança compreenda o sentido da leitura e da escrita em questão. Já o letramento está ligado à ideia de que alfabetização e letramento “não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita” [...] (SOARES, 2004, p. 14).

A proposta de Letramento pautada nos estudos de Magda Soares confirma o que vivencia o professor alfabetizador nos dias atuais, a introdução repentina de novas práticas de leitura e escrita oferece oportunidade favorável a aprendizagem.

De acordo com a autora:

No quadro desse conceito de letramento, o momento atual oferece uma oportunidade extremamente favorável para refiná-lo e torná-lo mais claro e preciso. É que estamos vivendo, hoje, a introdução, na sociedade, de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica – o computador, a rede (a web), a Internet [...] (SOARES, 2002, p.146).

Com base nas abordagens citadas, o perfil do professor alfabetizador é de mediar o conhecimento em todas as situações de ensino, além de compreender a importância do desempenho da prática docente a fim de tornar o processo ensino-aprendizagem prazeroso e eficaz. Em outras palavras, o professor deve apontar caminhos para o saber, pensar o currículo conforme a realidade dos estudantes, investir em formação que auxilie a sua prática em toda e qualquer situação.

O estudo de Araújo (2019) trata das necessidades da formação docente de professores para alfabetizar letrando alunos no contexto da Educação do Campo. Para a autora, detectar necessidades formativas de professores, em Ciclo de Alfabetização, constituiu-se em grande desafio, uma vez que o professor lida com situações de ordem motivacional, em relação às diferentes faixas etárias atendidas na mesma sala de aula e aos distintos níveis de aprendizagem dos alunos.

Neste contexto, a autora deixa claro que em sua investigação não conseguiu visualizar “a inclusão da população rural na condição de protagonista de um projeto social global, considerando que o direito à educação prevalece, cabendo ao poder público garantir o acesso e a permanência bem-sucedida dos alunos no ensino obrigatório” (ARAÚJO, 2019, p.122). No entanto, esse desafio perpassa décadas, uma vez que alguns programas direcionados a Educação do Campo pelo Ministério da Educação foram implantados e não tiveram sucesso.

Neste estudo, podem-se constatar as inúmeras particularidades na educação oferecida nessas escolas: mesmo com as leis que garantem às crianças do campo o direito de estudar em sua comunidade; as salas multisseriadas se constituem como uma conquista para as escolas do campo, com número reduzido de alunos, os quais precisam ter os seus Direitos de Aprendizagem, alfabetizando-se no contexto de letramento até o 2º ano do Ensino Fundamental (ARAÚJO, 2019).

Nesta perspectiva, a escola do campo deve ser vista como espaço específico

[...] o “ser-viver a infância, adolescência, a juventude e a vida adulta no campo sejam incorporadas nos currículos e propostas educativas; em que os saberes, concepções de história, de sociedade, de libertação aprendidos nos movimentos sociais façam parte do conhecimento escolar” (ARROYO, 2012, p. 365).

O trecho citado enfatiza a importância de incorporar a vivência e experiência dos indivíduos que crescem e vivem no campo nos currículos e propostas educacionais. Ele destaca a necessidade de reconhecer e valorizar os conhecimentos, perspectivas e histórias das comunidades rurais, bem como os aprendizados obtidos por meio dos movimentos sociais. Essa abordagem busca uma educação mais contextualizada e relevante, que promova a identidade e a autonomia dos estudantes, além de contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo geral compreender as práticas pedagógicas utilizadas por professores que atuam em escolas do campo, bem como a construção do currículo para Alfabetização e Letramento de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa direção, buscamos realizar um estudo acerca dos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental, voltado para a

proposta de Alfabetização e Letramento de alunos do 1º ao 5ºano, refletindo sobre o contexto de turmas multisseriadas inseridas em escolas do campo, cujas turmas são formadas por alunos de diferentes anos/séries.

Observamos que a proposta da base para alfabetização dos anos iniciais do Ensino Fundamental contempla a cultura digital, as diferentes linguagens e os diferentes letramentos, desde os mais básicos com baixo nível de hipertextualidade aos que envolvem a hipermídia. Neste sentido, compreendemos que para o professor alfabetizador, sobre tudo os que atuam em escolas do campo enfrentam desafios cotidianos pela falta de formação continuada que atenda a essa demanda, bem como as dificuldades de organização em turmas com alunos da mesma faixa etária.

Em suma, entendemos a necessidade de promover formações continuadas para esses profissionais, considerando a proposta da base para um currículo específico que integre a cultura local, o histórico e o social, a partir de discussões coletivas que envolvam as linguagens específicas na construção do processo de Alfabetização e Letramento.

Por fim, é importante oferecer formação contínua para os profissionais da educação, especialmente aqueles que trabalham com a implementação de um currículo específico que valorize a cultura local, a história e o contexto social. Essa formação deve envolver discussões coletivas que abordem as diferentes linguagens e contribuam para a construção de práticas de alfabetização e letramento adequadas às necessidades dos alunos. Dessa forma, os educadores estarão mais preparados para promover uma educação significativa e contextualizada, levando em consideração as particularidades dos estudantes e da comunidade em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. Tecnologias e Currículos. **Trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011. Capítulo 3.pp, 27-37.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1998.

ARAUJO, Telma Maria de Freitas. Alfabetizar letrando alunos de turmas multisseriadas da educação do campo: **que necessidades da formação docente?** Dissertação de mestrado - Natal, 2019.

BERBAT, M. C., & FEIJÓ, G. C. Diálogos com a Educação do Campo: o livro didático em questão. Revista Brasileira de Educação do campo. UNIRIO 2016. Disponível em: academia.edu/30480315/Diálogos_com_a_Educação_do_Campo_o_livro_didático_em_questão. Acesso em 20 de Julho de 2023.

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

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

CHIZZOTTI, Antônio SILVA, Rosa Eulalia Vital da. **Base Nacional Comum Curricular e as classes multisseriadas na Amazônia**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.16, n.4, p.1408-1436. out./dez.2018. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP.

HAGE, Salomão Mufarrej. Classes Multisseriadas: **desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica**. In: _____. (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg, 2005.

JANATA, Natacha Eugênia; ANHAIA, Edson Marcos de. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação & Realidade**. Set 2015, Volume 40 N° 3 Páginas 685 – 704.

LIMA Elmo de Souza. Educação do Campo, Currículo e Diversidades Culturais. Espaço do Currículo, v.6, n.3, p.608-619, setembro a dezembro de 2013 ISSN 1983-1579. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec608>. Acesso em 23 de julho de 2023.

ROSA, Ana Cristina Silva da. Classes multisseriadas: desafios e possibilidades. Educação & Linguagem. ano 11 N. 18 222-237, Jul.-Dez. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/116/126>. Acesso de 13 de Abril de 2023.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Pedagogia Histórico-Crítica e Formação de Docentes para a Escola do Campo. **Educação & Realidade**, Jun 2016, Volume 41 N° 2 Páginas 429 – 452.

AS DIFERENTES FORMAS DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM

Valdecir Coutinho Pessoa¹

Maria Verônica Mendes Damascena²

Rosângela Gonçalves de Oliveira³

Valdir de Carvalho Damascena⁴

RESUMO

O objetivo geral pretende investigar o impacto das diferentes formas de avaliação no contexto da recomposição da aprendizagem dos estudantes. O tipo de pesquisa proposto é um estudo qualitativo, realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica. Nesse tipo de abordagem, o objetivo principal consiste em investigar e adquirir uma compreensão aprofundada dos pressupostos do tema proposto. Como resultado, pode-se concluir que as diversas abordagens de avaliação desempenham um papel fundamental no processo de recomposição da aprendizagem dos alunos. A utilização de avaliação diagnóstica, avaliação formativa e diversificação das formas de avaliação contribuem para uma compreensão mais ampla e significativa dos conhecimentos e habilidades dos alunos, além de fomentar o engajamento, a motivação e o protagonismo dos estudantes em relação ao seu próprio processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Formas. Avaliação. Contexto. Recomposição. Aprendizagem

ABSTRACT

The general objective is to investigate the impact of different forms of assessment in the context of students' learning recomposition. The proposed research is a qualitative study conducted through a bibliographic research. In this approach, the main objective is to investigate and gain a deep understanding of the assumptions related to the proposed theme. As a result, it can be concluded that various assessment approaches play a fundamental role in the process of students' learning recomposition. The use of diagnostic assessment, formative assessment, and diversification of assessment methods contribute to a broader and more meaningful understanding of students' knowledge and skills, while fostering student engagement, motivation, and agency in their own learning process.

Keywords: Forms. Assessment. Context. Recomposition. Learning.

¹ História pela (UEPB). E-mail: coutinhovaldeci@ig.com.br

² Pedagogia (UVA), Mestre em educação. E-mail: veradamascena@hotmail.com

³ Graduação em Letras Língua Portuguesa (UEPB), Licenciada em Pedagogia (Uva), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FECR), Coordenação pedagógica e Supervisão Escolar (FACULDADE ACESITA), Mestra em Práticas de Educação- (CONFAPE), Doutoranda em Ciências da Educação- WORLD UNIVERSITY ECUMENCAL. E-mai: ro.goncalves10@hotmail.com.

⁴ Pedagogia (UEPB), Mestre em Ciências da Educação. E-mail: valdireduc@hotmail.com

I - INTRODUÇÃO

A avaliação é uma componente fundamental do processo educacional, pois permite verificar o nível de aprendizagem dos estudantes e identificar suas necessidades, progressos e dificuldades. No contexto da recomposição da aprendizagem, em que se busca retomar e fortalecer os conhecimentos dos alunos após um período desafiador, é essencial considerar diferentes formas de avaliação que possibilitem uma compreensão mais abrangente e significativa do desenvolvimento dos estudantes.

As diferentes formas de avaliação da aprendizagem buscam ir além da tradicional avaliação quantitativa, que se baseia apenas em provas e notas. Essas abordagens valorizam a compreensão mais ampla do processo de aprendizagem, considerando aspectos qualitativos, formativos e inclusivos.

Uma das formas de avaliar que ganha destaque nesse contexto é a avaliação diagnóstica, que permite identificar as lacunas de conhecimento dos alunos e direcionar as intervenções pedagógicas de forma mais precisa. Essa avaliação inicial é fundamental para entender o ponto de partida dos estudantes e definir estratégias de ensino adequadas às suas necessidades.

Além disso, as metodologias ativas e a avaliação formativa têm sido cada vez mais valorizadas. Nessas abordagens, o foco não está apenas no resultado final, mas sim no processo de aprendizagem. Os alunos são incentivados a participar ativamente das atividades, a refletir sobre seus próprios erros e acertos, a autoavaliar seu progresso e a receber feedback constante dos professores.

A diversificação das formas do processo educativo também é uma característica importante nesse contexto. Além das provas escritas, é possível utilizar projetos, apresentações, debates, produções audiovisuais, portfólios, entre outros recursos, que permitem aos alunos demonstrarem seus conhecimentos e habilidades de maneiras mais criativas e contextualizadas.

No entanto, é fundamental ressaltar que as diferentes formas de avaliação devem estar alinhadas aos objetivos educacionais e às competências e habilidades que se busca desenvolver nos alunos. A escolha das estratégias de avaliação deve considerar a realidade dos estudantes, a diversidade de perfis e necessidades, além de promover uma cultura de aprendizagem contínua e o protagonismo dos alunos em seu próprio processo de desenvolvimento.

Dessa forma, dissertaremos neste estudo sobre a importância das diferentes formas de avaliação no contexto da recomposição da aprendizagem. Essas abordagens buscam uma compreensão mais ampla e significativa do processo de aprendizagem dos alunos, considerando aspectos qualitativos, formativos e inclusivos. A avaliação diagnóstica, as metodologias ativas, a avaliação formativa e a diversificação das formas de avaliação são algumas das estratégias que podem contribuir para esse processo. No entanto, é essencial que essas abordagens estejam alinhadas aos objetivos educacionais e promovam a participação ativa dos alunos em seu próprio processo de desenvolvimento.

O tipo de pesquisa proposto é um estudo qualitativo, realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica. Nesse tipo de abordagem, o objetivo principal é explorar e compreender os pressupostos do tema proposto.

Nessa conjuntura, procuraremos responder nosso problema de estudo, o qual corresponde: como as diferentes formas de avaliação podem contribuir para a recomposição da aprendizagem dos alunos no contexto educacional? O objetivo geral pretende investigar o impacto das diferentes formas de avaliação no contexto da recomposição da aprendizagem dos estudantes, e os Objetivos específicos almejam analisar o efeito da avaliação diagnóstica na identificação das lacunas de conhecimento dos alunos e sua influência na recomposição da aprendizagem; avaliar o impacto da avaliação formativa no engajamento, motivação e progresso dos alunos durante o processo de recomposição da aprendizagem; investigar a contribuição da diversificação das formas de avaliação, além das provas tradicionais, na compreensão abrangente e contextualizada dos conhecimentos dos alunos na recomposição da aprendizagem.

Para tanto, este estudo científico sobre as diferentes formas de avaliação no contexto da recomposição da aprendizagem, possui uma importância significativa para professores, estudantes e a educação como um todo.

II ABORDAGENS AVALIATIVAS E RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação envolve a compreensão de diferentes aspectos cognitivos, sensoriais, sensibilidades e emoções, uma vez que está intrinsecamente ligada às pessoas e à forma como elas percebem o mundo. É necessário que aqueles que realizam a avaliação tenham objetivos definidos, pontos de partida e chegada claros, além de instrumentos adequados. É essencial que sejam capazes de descrever o percurso da aprendizagem, compreender erros e acertos e, principalmente, intervir de maneira apropriada, visando ao alcance dos objetivos estabelecidos em um determinado período de tempo por todos os envolvidos.

Nessa conjuntura

A avaliação é o indicador mais preciso para sinalizar as mudanças necessárias de intervenção objetiva no processo de aprendizagem. O desempenho do aluno é de todos os indicadores, o mais importante e aquele que mais dados e informações traz sobre a competência da escola em desenvolver o que foi previsto em seu Plano de Ação e no Programa de Ação de seus profissionais, indicando que o cenário de ensino deve ser revisto sempre que não ocorram as aprendizagens previstas. (SÃO PAULO, 2014, p. 7)

A avaliação pressupõe a emissão de juízos de valor e está sujeita às marcas subjetivas do avaliador. Contudo, essa característica não deve ser utilizada como argumento para a falta de construção de mecanismos de acompanhamento e instrumentos que possam padronizar o processo de ensino e aprendizagem. O resultado da avaliação serve como um indicativo do desenvolvimento da aprendizagem, possibilitando ajustes nos processos de ensino e aprendizagem. Através da avaliação, é possível identificar diversos obstáculos nesses processos, como a compreensão parcial dos conteúdos, dificuldade de associação com conhecimentos prévios e diferentes interpretações pessoais na atribuição de significados aos conteúdos, bem como a relação e distinção entre o conhecimento teórico, a habilidade prática e o comportamento interpessoal.

Dessa maneira, a avaliação possui um caráter formativo e informativo, exigindo dos profissionais da educação uma formação específica. Essa formação abrange desde a observação dos processos de aprendizagem do aluno, seus avanços e dificuldades, até a criação de instrumentos de avaliação e a análise de seus resultados. É fundamental que os profissionais estejam preparados para desempenhar essas funções de maneira adequada,

visando ao desenvolvimento contínuo dos estudantes e ao aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Luckesi (2002), a avaliação diagnóstica é uma etapa essencial que envolve a análise minuciosa, a projeção futura e a reflexão retrospectiva do desenvolvimento do aluno. Seu propósito é fornecer elementos que permitam ao aluno investigar o que aprendeu e como aprendeu, com o intuito de intervir e alcançar os melhores resultados no processo de aprendizagem. Nesse contexto, a avaliação é compreendida como um juízo de qualidade baseado em dados relevantes, os quais são fundamentais para embasar a tomada de decisões.

A recuperação da aprendizagem é outra questão importante que deve ser considerada pelos professores. Ela se refere às estratégias adotadas para ajudar os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem a superar essas dificuldades e acompanhar o ritmo da turma. É importante salientar que os professores adotem estratégias de recuperação mais efetivas e individualizadas, que levem em conta as necessidades específicas de cada aluno. Isso pode incluir a realização de atividades extras, aulas de reforço e acompanhamento pedagógico.

Diante disto Perrenoud (1993, p.173) caracteriza a avaliação como o procedimento que

[...] ajuda o aluno aprender e o professor a ensinar. A ideia base é bastante simples: a aprendizagem nunca é linear, procedem por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços: um indivíduo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas [...].

Para que as abordagens avaliativas e as estratégias de recuperação da aprendizagem sejam efetivas, é necessário que os professores trabalhem de forma colaborativa e consensual. É preciso que haja um diálogo constante entre os professores, a coordenação pedagógica e os demais profissionais da escola, para que sejam identificadas as melhores práticas e estratégias para cada situação. Além disso, é importante que os professores estejam sempre atualizados e capacitados para lidar com as demandas da sala de aula, buscando constantemente novas formas de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Assim Sá, 2018 coloca:

A colaboração é fundamental para a realização de avaliações efetivas e para a recuperação da aprendizagem dos alunos. É importante que os professores trabalhem juntos para identificar as melhores práticas e estratégias para cada situação, além de estarem sempre atualizados e capacitados para lidar com as demandas da sala de aula (Sá, 2018, p. 67).

A citação de Sá sobre a importância da colaboração na realização de avaliações efetivas e na recuperação da aprendizagem dos alunos destaca a necessidade de um trabalho

conjunto entre os professores. A colaboração permite identificar as melhores práticas e estratégias para cada situação, garantindo que os alunos recebam a ajuda e o suporte necessários para superar suas dificuldades de aprendizagem. Além disso, os professores devem estar sempre atualizados e capacitados para lidar com as demandas da sala de aula, o que pode ser alcançado por meio da troca de conhecimentos e experiências entre eles. Em resumo, a colaboração é essencial para garantir o sucesso dos alunos e a eficácia do processo de avaliação e recuperação da aprendizagem.

Assim, implementar essas concepções de avaliação diagnóstica, mediadora e formativa não é uma tarefa simples, uma vez que professores, alunos e pais ainda estão acostumados com a avaliação tradicional. No entanto, a efetivação dessas ideias depende dos indivíduos que compõem as instituições escolares, especialmente os professores, que muitas vezes possuem uma lacuna significativa em relação às práticas avaliativas em sua formação (TARDIFI, 2002). Portanto, uma das soluções para adotar esse novo modelo de avaliação está diretamente relacionada à formação contínua dos profissionais da educação.

2.1 Avaliação diagnóstica e o papel na recuperação da aprendizagem

A avaliação diagnóstica é um processo importante que ajuda os professores a entender melhor as necessidades de seus alunos e como eles podem ajudá-los a melhorar sua aprendizagem. Ela é realizada no início de um curso ou período escolar e ajuda a identificar as habilidades e conhecimentos que os alunos já possuem e aqueles que precisam ser aprimorados. Com os resultados da avaliação diagnóstica, os professores podem criar planos de ensino personalizados para cada aluno, com base em suas necessidades específicas.

Além disso, a avaliação diagnóstica também desempenha um papel preventivo ao identificar precocemente possíveis dificuldades de aprendizagem. Segundo Melchior 16 (1998, p.85), “os momentos avaliativos devem ser convertidos em oportunidade de aprendizagem, de estímulo para a busca de novos conhecimentos, em momentos de satisfação mútua entre professor e aluno”. Ao detectar sinais de dificuldades em estágios iniciais, o professor pode intervir prontamente, oferecendo suporte adicional e estratégias de ensino diferenciadas Luckesi (2006). Dessa forma, a avaliação diagnóstica contribui não apenas para a recuperação da aprendizagem, mas também para a prevenção de problemas mais graves, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz.

Além de identificar lacunas e dificuldades no aprendizado, a avaliação diagnóstica também desempenha um papel crucial ao fornecer informações essenciais para o planejamento da recuperação da aprendizagem. Com base nos resultados obtidos, o professor pode elaborar estratégias e atividades específicas para suprir as necessidades individuais dos alunos, visando superar as dificuldades encontradas.

A avaliação diagnóstica permite que o professor compreenda melhor o perfil de cada aluno, suas habilidades, conhecimentos prévios e áreas em que enfrentam maiores desafios. Essa compreensão mais aprofundada possibilita a criação de um plano de recuperação personalizado, direcionando os esforços para os aspectos em que o estudante apresenta maior dificuldade. De acordo com Melchior 1998, p. 74, afirma que: Não basta identificar que o aluno não sabe, ou rotulá-lo como aluno fraco, é necessário saber o que cada um não sabe e em que ponto está aqueles que conseguem acompanhar de forma satisfatória o que está sendo trabalhado.

A afirmação de Melchior é crucial para garantir que os alunos recebam uma educação de qualidade e individualizada. Identificar que um aluno está com dificuldades não é suficiente, é necessário saber quais são essas dificuldades e em que ponto o aluno está em relação aos demais colegas. Dessa forma, os professores podem criar planos de aprendizagem personalizados que atendam às necessidades específicas de cada aluno, garantindo que eles sejam capazes de acompanhar o que está sendo ensinado de forma satisfatória. A abordagem de Melchior destaca a importância de uma avaliação formativa mais eficiente para criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficaz.

De acordo com Libâneo (1994), a avaliação de aprendizagem deve ir além de uma simples verificação de conhecimentos adquiridos, devendo ser pautada por uma perspectiva formativa. Isso significa que a avaliação não deve ser utilizada apenas para classificar e rotular os alunos, mas sim para identificar suas dificuldades, necessidades e avanços, visando ao aprimoramento constante do processo educativo.

O autor ressalta a importância de uma avaliação criteriosa, que considere diferentes dimensões do desenvolvimento dos alunos, como aspectos cognitivos, afetivos, sociais e éticos. Além disso, ele destaca a relevância de uma avaliação contextualizada, ou seja, que leve em conta o contexto em que a aprendizagem ocorre, respeitando as características individuais dos estudantes e suas vivências.

Ainda enfatiza que a avaliação deve ser entendida como uma prática contínua e integrada ao trabalho pedagógico, permitindo a identificação de avanços, a elaboração de

estratégias de intervenção e o acompanhamento do progresso dos alunos ao longo do tempo. Libâneo (1994).

Em suma, o teórico defende uma abordagem da avaliação de aprendizagem que vá além da mensuração de resultados e que esteja voltada para a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes, contribuindo para uma educação mais significativa e inclusiva.

III CONCLUSÃO

Neste estudo, foi abordada a importância das diferentes formas de avaliação no contexto da recomposição da aprendizagem. Foi destacado que a avaliação é uma componente fundamental do processo educacional, pois permite verificar o nível de aprendizagem dos estudantes e identificar suas necessidades, progressos e dificuldades. No entanto, é necessário considerar abordagens avaliativas mais abrangentes, que vão além da tradicional avaliação quantitativa baseada apenas em provas e notas.

Foi enfatizada a relevância da avaliação diagnóstica como uma forma de identificar as lacunas de conhecimento dos alunos e direcionar as intervenções pedagógicas de forma mais precisa. Essa avaliação inicial é fundamental para compreender o ponto de partida dos estudantes e definir estratégias de ensino adequadas às suas necessidades. Além disso, a avaliação diagnóstica desempenha um papel preventivo ao identificar precocemente possíveis dificuldades de aprendizagem, possibilitando intervenções imediatas para ajudar os alunos a superá-las.

Outro ponto percebido foi o valor das metodologias ativas e da avaliação formativa. Nas metodologias ativas, o foco está no processo de aprendizagem, incentivando os alunos a participarem ativamente das atividades, a refletirem sobre seus erros e acertos, a autoavaliarem seu progresso e a receberem feedback constante dos professores. Essa abordagem promove um engajamento maior dos alunos e contribui para o desenvolvimento de habilidades além do conhecimento teórico.

Além disso, a diversificação das formas de avaliação foi ressaltada como uma característica importante. Além das provas escritas, é possível utilizar projetos, apresentações, debates, produções audiovisuais, portfólios e outros recursos que permitam aos alunos demonstrarem seus conhecimentos e habilidades de maneiras mais criativas e contextualizadas. Essa diversificação possibilita uma compreensão abrangente e significativa dos conhecimentos dos alunos, levando em consideração suas habilidades individuais.

No entanto, é fundamental ressaltar que as diferentes formas de avaliação devem estar alinhadas aos objetivos educacionais e às competências e habilidades que se busca desenvolver nos alunos. A escolha das estratégias de avaliação deve considerar a realidade dos estudantes, a diversidade de perfis e necessidades, além de promover uma cultura de aprendizagem contínua e o protagonismo dos alunos em seu próprio processo de desenvolvimento.

Nesse sentido, é necessário que os professores recebam formação adequada para implementar essas abordagens avaliativas de forma efetiva. A formação contínua dos profissionais da educação é fundamental para que possam compreender e aplicar as diferentes formas de avaliação, bem como interpretar os resultados de maneira adequada. Além disso, é importante que haja um trabalho colaborativo e consensual entre os professores, a coordenação pedagógica e os demais profissionais da escola, a fim de identificar as melhores práticas e estratégias para cada situação.

Conclui-se, portanto, que as diferentes formas de avaliação desempenham um papel crucial no processo de recomposição da aprendizagem dos estudantes. A avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a diversificação das formas de avaliação contribuem para uma compreensão mais abrangente e significativa dos conhecimentos e habilidades dos alunos, além de promover o engajamento, a motivação e o protagonismo dos estudantes em seu próprio processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria Da Educação/**Avaliação Da Aprendizagem. Enivelamento caderno do Gestor**. Primeira edição. São Paulo. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: série formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 8ª ed. São Paulo: editora Cortez, 1998.

_____. **Avaliação da aprendizagem escola: estudos e proposições**. 18 ° edição. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Avaliação da aprendizagem: componentes do ato pedagógico**. 1ª edição São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática.** 2ªed. Salvador: Malabares: 2005.

_____. **Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude.** In: _____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELCHOR, Maria Celina. **Avaliação Pedagógica função e necessidade.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994, 150p.

_____. **O sucesso escolar através da avaliação e da recuperação.** Novo Hamburgo: s.ed., 1998.

PERRENOUD, Philippe. **A construção do êxito e fracasso escolar.** Madrit. Editora Morata, 1993.

SÁ, C. **Avaliação educacional no contexto da educação infantil.** Curitiba: Editora CRV. (2018).

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais.** Porto: Rés, 2001.

**JOGOS E BRINCADEIRAS:
O BRINCAR COMO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DO ALUNO COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Raquel Alves Peixoto de Farias¹

Rosangela Gonçalves de Oliveira²

Valdir Carvalho Damascena³

RESUMO

O presente artigo ressalta a importância dos Jogos como prática no Atendimento Educacional Especializado voltado especificamente ao aluno com deficiência Intelectual, a fim de compreender a sua importância no desenvolvimento cognitivo e psicomotor, bem como sua relação à aquisição de uma aprendizagem significativa. Portanto o objetivo geral consiste em investigar a contribuição do brincar por meio de jogos e brincadeiras para o desenvolvimento cognitivo de alunos com deficiência intelectual. Vemos a necessidade de interação e de socialização do aluno com deficiência, por isso a necessidade de criar meios e possibilidades para que o aluno com Deficiência Intelectual desenvolva suas habilidades e potencialidades de forma lúdica e satisfatória permitindo socialização nos atendimentos em grupo, desenvolvimento cognitivo e aperfeiçoamento da coordenação motora e principalmente autonomia e autoestima. A metodologia utilizada baseou-se em uma pesquisa bibliográfica que objetiva analisar autores que abordam o tema contribuindo com o pensamento de que Jogos e Brincadeiras no Atendimento Educacional Especializado é um acréscimo positivo. Portanto este estudo visa o jogar como instrumento que possibilita ao aluno uma aprendizagem lúdica e ao mesmo tempo traz ao professor o aperfeiçoamento de sua prática bem como novos meios de se avaliar.

Palavras-Chave: Jogos. Desenvolvimento. Cognitivo. Aluno. Aprendizagem.

ABSTRACT

This article highlights the importance of games as a practice in Specialized Educational Assistance specifically aimed at students with Intellectual Disabilities, in order to understand their significance in cognitive and psychomotor development, as well as their relationship to meaningful learning acquisition. Therefore, the overall objective is to investigate the contribution of play through games and activities to the cognitive

¹ Pedagogia (UNAVIDA). E-mail: farias_cont@hotmail.com.

² Graduação em Letras Língua Portuguesa (UFPB), Licenciada em Pedagogia (Uva), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FECR), Coordenação pedagógica e Supervisão Escolar (FACULDADE ACESITA), Mestra em Práticas de Educação- (CONFAPE), Doutoranda em Ciências da Educação- WORLD UNIVERSITY ECUMENCAL. E-mai: ro.goncalves10@hotmail.com.

³ Pedagogia (UEPB), Mestre em Ciências da Educação. E-mail: valdireduc@hotmail.com

development of students with intellectual disabilities. We recognize the need for interaction and socialization for students with disabilities, hence the necessity to create means and opportunities for them to develop their abilities and potentials in a playful and satisfying manner, allowing for socialization in group settings, cognitive development, improved motor coordination, and, above all, autonomy and self-esteem. The methodology used is based on a bibliographic research that aims to analyze authors who address the topic, contributing to the belief that games and play in Specialized Educational Assistance have a positive impact. Thus, this study considers play as a tool that enables students to engage in playful learning, while also providing teachers with opportunities to enhance their practice and explore new methods of evaluation.

Keywords: Games. Cognitive. Development. Student. Learning.

I - INTRODUÇÃO

Estamos vivendo em uma sociedade marcada pelo medo, ansiedade e resistência e infelizmente essa realidade reflete-se em nossas escolas. Esta tem se tornado cada vez mais a responsável pela formação do indivíduo, que de fato não deixa de ser uma de suas inúmeras atribuições, porém lhe tem sido delegada a responsabilidade da família e com isto tem sido cada vez mais desafiador o ato de ensinar e levar o aluno a uma aprendizagem significativa e prazerosa. É como navegar sem bússola em busca de um tesouro, a cada dia surgem um novo público e situações as quais não sabemos lhe dar, e assim nos frustramos e em consequência disto sentimo-nos incapazes de lhe dar com tais desafios.

Quando falamos em dificuldades de aprendizagem ou transtornos, abre-se um leque de discussões e questionamentos que se estendem desde a educação infantil as séries finais, nossas escolas estão lotadas de alunos de diferentes comportamentos, interesses e classes podem perceber a heterogeneidade de nossas turmas, e o professor na atualidade precisa estar preparado e qualificado para atender as necessidades específicas de cada grupo.

Neste estudo percebemos que a escola enfrenta um período de “desencanto” onde o professor se encontra de mãos atadas frente às dificuldades de uma sala de aula e necessita de meios e estratégias de ensino bem mais lúdicas e chamativas para alcançarem seus objetivos. E em meio a esses desafios existe um ainda mais desafiador, “o aluno com deficiência” aquele aluno que além das dificuldades de deficiência, traz consigo um peso e as marcas do preconceito, da falta de atendimento, do descompromisso dos pais ou até mesmo barreiras criadas por eles mesmos, e a escola e o professor precisa estar aberto a mudanças para incluir este aluno. Sabemos que existem Programas de Inclusão e Acessibilidades já implantados, porém muitas escolas ainda encontram-se longe de se

tornarem de fato uma escola inclusiva, o que vemos são escolas que promovem momentos e projetos de inclusão e nada mais.

Nesse contexto, buscamos responder a seguinte problema: como o brincar por meio de jogos e brincadeiras contribui para o desenvolvimento cognitivo de alunos com deficiência intelectual? Para tanto, o objetivo geral é: investigar a contribuição do brincar por meio de jogos e brincadeiras para o desenvolvimento cognitivo de alunos com deficiência intelectual. Os objetivos específicos são: identificar os tipos de jogos e brincadeiras adequados para promover o desenvolvimento cognitivo de alunos com deficiência intelectual; avaliar os efeitos do brincar com jogos e brincadeiras no aprimoramento de habilidades cognitivas, como memória, atenção, raciocínio lógico e resolução de problemas, em alunos com deficiência intelectual; investigar as estratégias de intervenção por meio de jogos e brincadeiras adaptadas que favoreçam o desenvolvimento cognitivo de alunos com deficiência intelectual.

Nessa perspectiva, o presente artigo traz resultados de uma pesquisa bibliográfica realizada com foco na importância dos Jogos e Brincadeiras no Atendimento Educacional especializado do aluno com deficiência intelectual, visando à problemática do grande desafio de promover aprendizagem e garantir que o aluno desenvolva aspectos físico, sociais, cognitivos, afetivos entre outros.

Podendo assim, através deste estudo contribuir com outros pesquisadores sobre o valor dos jogos na prática do professor de Sala de Recursos e também aos professores da sala regular, trazendo novas contribuições sobre o tema considerando que compete ao professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) desenvolver metodologias de ensino que visem atender cada vez mais as necessidades educacionais de seus alunos, trazendo os jogos para os espaços escolares como ferramenta de auxílio no desenvolvimento do ensino aprendizagem, pois estes levam o aluno a exercitar funções mentais e intelectuais, pois proporcionam aprendizagens concretas por meio de atividades práticas que desenvolvem a atenção, concentração, estruturação, autoestima, socialização, resolução de problemas e estratégias de leitura e escrita.

II - DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A Deficiência Intelectual caracteriza-se por uma diminuição do rendimento intelectual, associada a diferentes níveis de transtornos sensoriais, perceptivos motores, de

linguagem, do controle emocional, de adaptação do meio ambiente dependendo das alterações orgânicas e na aparência física.

Indivíduos com Deficiência intelectual são caracterizados pelo funcionamento cognitivo que não corresponde a media esperada, e/ou sua idade cronológica, são aqueles que estão abaixo da média do que se considera normal.

Alunos com deficiência intelectual não desenvolvem no mesmo ritmo que os demais, devido suas limitações e também alguns transtornos que acompanham a deficiência, não necessariamente em todos os casos, estes apresentam déficit intelectual, limitações nas suas habilidades mentais, têm dificuldades em compreender ideias abstratas, resolver problemas, compreender e obedecer a regras, estabelecer relações sociais e realizar atividades cotidianas, por exemplo.

Pessoas com deficiência intelectual geralmente apresentam uma variedade de características em diferentes níveis, tais como: dificuldades no raciocínio e compreensão; comprometimento das habilidades sociais; limitações nas habilidades relacionadas à linguagem, como leitura, escrita, memória e raciocínio; dificuldades de adaptação em ambientes sociais; tempo prolongado para aprender; falta de compreensão em relação a certas situações cotidianas, mostrando ingenuidade; dificuldade em compreender sinais ou situações que seriam esperadas para a sua idade; dependência em relação aos outros; e maior propensão a crises epilépticas e dificuldades significativas de aprendizagem. (BRASIL, 2006)

Desenvolvimento Cognitivo

Nada é possível sem o cérebro, este é quem comanda todo o funcionamento mental e corporal do ser humano são formados por dezenas de bilhões de células, neurônios que constituem o sistema nervoso, estes recebem e transmitem informações e se organizam de forma que nos permite a capacidade de agirmos, pensarmos e sentirmos como seres humanos.

Nosso cérebro desempenha funções cognitivas em tudo que fazemos a cada momento utilizamos as capacidades cerebrais: pensar, falar, ler, escrever, planejar, observar, lembrar e todas estas dependem da articulação das funções cognitivas, dentre as

quais podemos citar as mais importantes: memória, atenção, linguagem, funções executivas e percepção.

No indivíduo com Deficiência Intelectual é possível que tais funções não sejam desenvolvidas conforme o esperado, muitas delas nunca serão desenvolvidas e outras serão trabalhadas em longo prazo dependendo de inúmeros estímulos devidos dificuldades e limitações decorrentes da deficiência. O aluno com Deficiência Intelectual tem um atraso significativo no desenvolvimento cognitivo, uns, bem mais que outros, porém todos necessitam de estímulos para poder desenvolver algumas habilidades como armazenar informações, memorizar conteúdos e possivelmente concretizar a aprendizagem. Os jogos e brincadeiras por sua vez desempenham um papel importante neste processo, pois provocam reações e estimulam o cérebro a pensar e organizar as informações abstratas, transformando-as em concretas, quando estimulado, o cérebro desenvolve habilidades perdidas e até mesmo novas, a estimulação através do concreto, das repetições e também das imaginações faz com que o aluno sintam-se capaz e executar funções que outrora eram difíceis e desafiadoras ou até mesmo impossíveis.

Segundo Mafra (2008 p.11)

Partindo da concepção de que a brincadeira e os jogos são atividades imprescindíveis para o desenvolvimento global da criança, favorecendo sua autoestima e auxiliando na aquisição e aprendizagem de novos conceitos, a escola deve valorizar e incentivar o trabalho pedagógico pautado em atividades lúdicas.

O brincar proporciona ao aluno com deficiência intelectual desenvolver os sentidos, adquirindo habilidades para usar as mãos, o corpo, reconhecer objetos e suas características e assim entrar em contato com o ambiente, relacionar-se com o outro, desenvolver o físico, a mente, a autoestima, afetividade e tornar-se ativo e curioso, estimulando assim todos os sentidos. Entendemos que o brincar é uma forma prazerosa de focar na interação entre o lúdico e a prática educativa, “Brincar é muito importante porque enquanto estímulo o desenvolvimento intelectual da criança, também ensina os hábitos necessários ao seu crescimento” (BEHEHEIN, 1988, p.168).

Em se tratando de cognição podemos ressaltar também a relevância dos atuais estudos da área da neurociência, pois na atualidade é fundamental compreender como é fundamental compreender como ocorre o desenvolvimento das habilidades cerebrais como afirma:

Na espécie humana, o desenvolvimento cerebral acontece de forma semelhante em todos, porém nenhum cérebro é igual ao outro. O que diferencia um do outro é justamente a forma como essas conexões neuronais se formarão ao longo da

história de vida de cada indivíduo (CONSENZA; GUERRA, 2011 apud AMARAL; OHY, 2018, p. 27).

O cérebro humano possui a capacidade de se alterar, regenerar e voltar a exercer funções perdidas a isto chamamos de plasticidades neural. A neuroplasticidade pode ser definida como a capacidade de o sistema nervoso alterar sua estrutura e sua função.

O cérebro humano, assim, é capaz de se reestruturar em função de novas exigências ambientais ou das limitações funcionais decorrentes de lesões cerebrais, por exemplo. Essas capacidades torna-o um órgão dinâmico e adaptativo (SALES, 2013).

Desta forma podemos perceber a importância dos jogos cognitivos e das brincadeiras, principalmente aquelas que instigam o aluno a raciocinar e desenvolver técnicas de memorização, e também desenvolvem no cérebro inúmeras outras capacidades que irão suprir suas necessidades e sanar dificuldades como a baixa autoestima, déficit de atenção, dificuldades em seguir regras e de se situar na sociedade e fazer parte dela como cidadão independente. A prática de atividades divertidas e desafiadoras como jogos, competições, jogos de tabuleiro individuais ou em interação com outros indivíduos, são estímulos de grande significado, é uma alternativa de manter o cérebro saudável e estimulado a desenvolver funções e alterar o padrão de funcionamento das células cerebrais, estes estimulados promovem aprendizagem e estímulo da memorização como afirma o autor “A inteligência se constrói mediante a troca entre o organismo e o meio” (PIAGET).

A atividade lúdica é importante para o desenvolvimento cognitivo de qualquer aluno; em especial do aluno com deficiência intelectual e devemos redimensioná-las, trazendo-a não apenas para as salas de Atendimento Educacional Especializado, mas também para todo o espaço escolar, a fim de promover a interação e a inclusão do aluno com deficiência na sala regular. O jogo por ser desafiador, faz com que o aluno busque novas alternativas para conseguir atingir seu objetivo, ao mesmo tempo em que faz uma perfeita integração entre elas.

Jogos e Brincadeiras como Instrumento de Aprendizagem

Nos dias atuais estudos apontam a importância do estímulo cada vez mais cedo, e quando se trata de uma criança com deficiência este estímulo torna-se imprescindível, relevante e ainda mais necessário. O estímulo promove melhor desenvolvimento das

capacidades biológicas, psicológicas, sociológicas e culturais do indivíduo. Estudos indicam que a prática de jogos e brincadeiras consegue incluir esse aluno de forma integral sem deixar de lado os conteúdos curriculares a serem aplicados em sala de aula, pois, segundo Vygotsky apud Araguaia (1989, p.56) “o jogo da criança não é uma simples recordação do vivido, mais sim a transformação criadora das impressões para formação de uma nova realidade que responda as exigências e inclinações dela mesma”. Neste sentido, os jogos são essenciais no processo de aprendizagem das crianças que apresentam deficiência intelectual.

Cada ser humano difere um do outro, ou seja, cada diferença é individual e deve ser vista como uma de suas múltiplas características, ou seja, cada um possui habilidades e competências próprias que devem ser avaliadas e pensadas de maneira que seja criadas situações de aprendizagem adequadas para cada grupo e tipo de deficiência ou dificuldade enfrentada, assim a estimulação deve ser de forma gradual e constante, lúdica e coerente, promovendo um bom desenvolvimento psicomotor auxiliando na aquisição de conhecimentos, autonomia e aprendizagem.

Ao utilizarmos jogos e materiais concretos estamos estimulando a tríade da Psicomotricidade (cognição, motricidade e afetividade) esta desenvolve no indivíduo a capacidade de estruturação no espaço, capacidades básicas, desempenho escolar e social além de trazer uma maior consciência do seu real papel na sociedade, possibilitando entender que é capaz de expor suas ideias e executá-las por meio dos movimentos, assim respeitando sua individualidade biológica e particularidades de cada um.

No estágio escola, a primeira prioridade constitui a atividade motora lúdica, fonte de prazer, permitindo a criança prosseguir a organização de sua imagem do corpo em nível do vivido e de servir de ponto de partida na sua organização prática em relação com o desenvolvimento das atitudes de análise perceptiva (LEBOULCH, 1982, p.129).

Vemos que promover a aprendizagem vai além de conteúdos e aulas expositivas, potencializar as capacidades e habilidades dos alunos é transformar o abstrato em concreto, proporcionar situações desafiadoras e que instigam o cérebro a aprender. Os diversos estímulos levam o cérebro a se reorganizar promove uma ativação cerebral que gera algum tipo de aprendizado.

Entende-se que mediar o aprendizado não é apenas depositar conteúdos e informações e sim desenvolver metodologias específicas para cada caso. Segundo Vygotsky (2003), os fatores biológicos (funções psicológicas elementares) são predominantes sobre as sociais (funções psicológicas superiores, as quais diferenciam os

homens dos animais) no início do desenvolvimento humano. Sendo assim as brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento social e emocional da criança com deficiência.

Os jogos e brincadeiras agem como reforço do processo de Aprendizagem, é um importante aliado na prática do professor, as regras e imaginação provocam o aparecimento de comportamento desconhecido, instigantes e desafiadores, fazendo com que ultrapassem barreiras, para a realização de atividades. Segundo Alex Leontiev (1988), é na atividade lúdica que o educando desenvolve sua habilidade de subordinar-se a uma regra, quando um estímulo direto o impele a fazer algo diferente. “Dominar as regras significa dominar seu próprio comportamento. Aprendendo a controlá-lo, aprendendo a subordiná-lo a um propósito definido” (ALEX LEONTIEV, 1988).

[...] a brincadeira da criança não é instintiva, mas precisamente humana, atividade objetiva, que por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras (LEONTIEV,1988, p.120).

O aluno com Deficiência intelectual necessita de atividades sensoriais para alcançar níveis mais complexos do pensar, por isso destacamos a importância dos jogos de encaixe, memorização, sequenciação, associação e tantos outros que servem de recursos para auxiliar o desenvolvimento cognitivo. Em muitos casos a aluno com deficiência intelectual enfrenta dificuldades em assimilar conteúdos e até mesmo jogos e brincadeiras por se tratarem de atividades imaginativas, por isso é tão importante à prática dos jogos e das repetições para que seu cérebro seja trabalhado de forma a compreender e armazenar conteúdos e regras. A mediação social pode também influenciar no desenvolvimento do aluno, visto que eles evitam a socialização muitas vezes por sentirem-se incapazes de executar tarefas, porém essa socialização é muito importante para que este desenvolva habilidades e independência e superação desses limites. “O *design* de jogos não é um ofício tecnológico. É a maneira do século XXI pensar e liderar. E jogar não é apenas um passatempo, é à maneira do século XXI trabalho em grupo para conquistar uma mudança real” (McGONIGAL, 2012, p.23).

Vamos assim entender melhor o jogo, ele apresenta múltiplas e complexas características, ou seja, é uma atividade voluntária, é livre é o gosto pelo brincar, tem função cultural e “faz de conta” tem limites de tempo, duração, oferece movimento e mudança. O aluno com Deficiência Intelectual quando em contato com o jogo, o brincar desperta o interesse pela aprendizagem e estimula o relaxamento bem como desenvolve

relações intrapessoais, trabalha as emoções e auxilia na elevação da autoestima, visto que o resultado dos jogos e alguns conceitos adquiridos através deles nunca foram alcançado sem outros momentos ou ambientes. Quando estabelecemos o jogo como recurso de aprendizagem reafirma a ideia de que brincar não é apenas brincar, mas brincar é coisa séria, a brincadeira estimula a cognição e assim trabalha nosso cérebro gerando pensamentos, emoções e comportamentos internos e externos.

De acordo com Nunes (2012):

O sistema límbico apresenta-se com o poder de aperfeiçoar três das ferramentas fundamentais a manutenção mental do ser humano: a memória, a aprendizagem e a inteligência. Por colaboração a dinâmica destes galantes elementos dá o tom de seletividade ao cérebro, ajuda a que se alcancem grandes e fracassos (felicidades e agonias) e fortifica outra ferramenta importante à mente humana: a criatividade. (NUNES, 2012, p.98)

Quando estimulamos o aluno com Deficiência Intelectual a jogar estimulamos o sistema nervoso, ou seja, o sistema de recompensa cerebral. O cérebro gera sinais químicos que chamamos de “recompensa”, ou seja, faz com que o jogador queira sempre mais. E esses estímulos potencializam as ações, favorece o acontecimento da memória de linguagem, da atenção, da concentração, da criatividade e do aprendizado.

Reconhecemos assim um dos muitos efeitos do jogo (a estimulação da Zona do prazer) por isso o desejo de repetir. O prazer leva à auto estimulação, por isso a importância desse reforço positivo. Através destes estímulos chegamos ao aprender, que o resultado do prazer de identificar-se e se integrar no mundo. Aprender é saber ser feliz apesar dos estranhamentos da vida.

O jogar proporciona aprendizado com prazer, envolve colaboração, forma de encontrar informações, trabalha as emoções, provocam atitudes, níveis de responsabilidades, feedbacks entre professor e aluno, mudanças, padrões de pensamentos, trabalha limites e regras e torna o jogador mais ativo e criativo.

Os jogos na prática das Salas de Recursos também nos proporciona melhor forma de avaliar o desempenho do aluno, os jogos nos auxiliam no processo de avaliação do indivíduo de forma qualitativa, ou seja, estimula suas qualidades já existentes e identifica suas possíveis dificuldades. Estes possibilitam que o aluno perceba suas capacidades e potencialidades, ultrapassando desafios de forma lúdica e criativa.

É importante que os alunos se auto avaliem, e os jogos servem de instrumento que auxiliam o hábito de descobrir e aprender.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste sentido podemos reafirmar a importância dos jogos e seus estímulos no desenvolvimento cognitivo, e na reorganização de funções cerebrais. A utilização de jogos e brincadeiras é uma forma valiosa de mediar o aprendizado e estimular os sentidos.

Não há dúvidas que os jogos trouxessem dimensão lúdica a vida, e ao mesmo tempo promovem o aprendizado de maneira que estimulam dimensões cognitivas, afetivas, motoras e sociais, e nos levam a possibilidades de aprendizagem significativa. Através da mediação com jogos o aluno vivencia valores morais, principalmente, diante de regras estabelecidas, quanto ao “pode” e “não pode”, perdas e ganhos.

Diante desta pesquisa entendemos que o estímulo através de jogos ao aluno com deficiência intelectual é de suma importância, onde podemos destacar de diferentes formas que ele desenvolve suas competências de forma prazerosa e lúdica, os jogos e brincadeiras representam estratégias motivacionais de aprendizagem que permitem avaliar, diagnosticar, e intervir; e por este meio exercitamos a autonomia do aluno, sua forma de julgar, argumentar, raciocinar e chegar ao raciocínio.

A fim de buscarmos contribuições às práticas em Atendimentos Educacionais Especializados para alunos com Deficiência Intelectual, trazemos como proposta a utilização dos jogos e brincadeiras pensadas como estratégias que possibilitam o aluno a perceber a sua capacidade de aprender, conhecer suas limitações e dificuldades e saber que podem superá-las. O ato de brincar é importantíssimo para um desenvolvimento significativo, o jogo estimula a encarar as dificuldades cotidianas e auxiliar nas dificuldades de que tem ou não deficiência.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Anderson, OHY, Juliana. **Jogos Cognitivos: Um olhar Multidisciplinar**. Rio de Janeiro, 2018, Wak editora.

ARAGUAIA, M. A importância dos jogos segundo Vygotsky. 1989. Disponível em: <http://educador.brasilecola.uol.com.br/comportamento/a-importancia-dos-jogossegundo-vygotsky.htm>. Acesso em 22 set de 2022.

BRASIL, MEC, Secretaria de Educação Especial: **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília, 2006.

COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. **Neurociência e Educação: Como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed Editora: 2011

GREEN, Cynthia. **Poder Cerebral: plano de jogo**. São Paulo: Madras 2011.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos**, Porto Alegre: Artes Médicas Editora, 1982.

LEONTIEV, Alexis N. **Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar**. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**, São Paulo: Ícone, 1988.

MAFRA, S.R. O lúdico e desenvolvimento da criança com deficiência intelectual. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2444-6.pdf>. Acesso em 20 set de 2022.

MAIA, Heber. **Funções cognitivas e aprendizado escolar**. IN: MAIA, Heber (org). **Neurociência e desenvolvimento cognitivo**. Rio de Janeiro: Wark Editora 2011.

Mc GONICAL, Jane. **A realidade do jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo**. Rio de Janeiro: Best-seller, 2012.

NUNES, Claudia. **Cérebro: rede de energia (p.98)**. In: RELVAS, Marta. **Que cérebro é esse que chegou à escola?** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e Transtorno da Aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

A FORMAÇÃO DE LEITORES E A LEITURA DE ADAPTAÇÃO DE CLÁSSICOS NA SALA DE AULA: O CASO DE O GATO DE BOTAS

Rosania Batista do Nascimento¹

Silvan Gomes da Silva²

Josicleide Ferreira da Silva Azevedo³

Juliana Belarmino Barbosa⁴

RESUMO

O objetivo geral deste estudo é trabalhar a leitura de adaptações de clássicos, como "O Gato de Botas", na sala de aula é desenvolver a capacidade crítica e interpretativa dos alunos, além de promover o acesso à cultura e ao conhecimento literário. Para corroborar com esta análise buscamos a pesquisa bibliográfica qualitativa, aonde buscaram-se artigos, teses, livros sobre a temática em sítios como Google acadêmico, periódicos capes, domínio público entre outros. Dessa forma, podemos identificar que a formação de leitores é uma questão importante na educação, especialmente quando se trata de clássicos da literatura. Nesse sentido, a leitura de adaptações de clássicos pode ser uma forma eficaz de incentivar os alunos a lerem e a apreciarem essas obras. Este artigo examina o caso específico do livro "O gato de botas" e sua adaptação para a sala de aula, considerando seu potencial para desenvolver habilidades de leitura crítica e análise literária nos alunos. O estudo também buscou-se discutir os desafios enfrentados pelos professores ao utilizar adaptações de clássicos na sala de aula e sugere estratégias pedagógicas para incentivar a leitura dessas obras. A partir da revisão da literatura existente, conclui-se que a leitura de adaptações de clássicos, como "O gato de botas", pode contribuir significativamente para a formação de leitores na sala de aula e que a adoção de abordagens pedagógicas inovadoras pode ajudar a superar os desafios encontrados pelos professores nesse contexto.

Palavras-chave: Formação. Leitores. Leitura. Adaptação. Clássicos.

ABSTRACT

¹ Graduada em Pedagogia – Pela faculdade N^a Senhora de Fátima, Graduando em Letras – IFPB, Pós graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica – Faculdade FAVENI, Pós graduada em Lato Sensu na Tecnologia da Educação- IFES. E-mail: rosania.nascimento@academico.ifpb.edu.br

² Graduado em Pedagogia – UFPB; Pós graduado em Gestão de Políticas Públicas de Gênero e Raça-(UFPB); Pós graduado em Gênero e Diversidade na Escola-(UFPB). silvan.gomes@academico.ifpb.edu.br

³ Graduanda em Licenciatura em Letras Língua Portuguesa, (IFPB). Graduada em pedagogia pela instituição Unopar. E-mail: josicleide.ferreira@academico.ifpb.edu.br;

⁴ Graduando em Ciências Contábeis. julianabelarmino2013@gmail.com

The overall objective of this study is to work on the reading of adaptations of classics, such as "Puss in Boots", in the classroom and develop students' critical and interpretative abilities, as well as promote access to culture and literary knowledge. To support this analysis, we conducted qualitative bibliographic research, seeking articles, theses, and books on the topic in sites such as Google Scholar, Capes journals, public domain, among others. Thus, we can identify that reader development is an important issue in education, especially when it comes to literature classics. In this sense, reading adaptations of classics can be an effective way to encourage students to read and appreciate these works. This article examines the specific case of the book "Puss in Boots" and its adaptation for the classroom, considering its potential to develop critical reading skills and literary analysis in students. The study also discussed the challenges faced by teachers when using adaptations of classics in the classroom and suggests pedagogical strategies to encourage the reading of these works. From the review of existing literature, it is concluded that reading adaptations of classics, such as "Puss in Boots", can significantly contribute to reader development in the classroom and that the adoption of innovative pedagogical approaches can help overcome the challenges encountered by teachers in this context.

Keywords: Development. Readers. Reading. Adaptation. Classics.

I INTRODUÇÃO

A formação de leitores é um processo fundamental para o desenvolvimento da capacidade crítica e interpretativa dos estudantes, além de ser um meio de proporcionar o acesso à cultura e ao conhecimento. No entanto, muitas vezes, a leitura de clássicos pode parecer desinteressante ou difícil para os alunos, o que pode desmotivá-los a ler e a compreender as obras.

Nesse sentido, a leitura de adaptações de clássicos, como é o caso de "O Gato de Botas", pode ser uma estratégia interessante para introduzir os alunos aos grandes escritores e suas obras. Adaptar um clássico para uma linguagem mais acessível e moderna pode tornar a leitura mais atraente e agradável para os estudantes, além de facilitar a compreensão do enredo e dos personagens.

Na sala de aula, é possível utilizar a leitura de adaptações de "O Gato de Botas" para trabalhar habilidades de leitura, interpretação e produção textual dos alunos. Além disso, é possível abordar temas como a importância da astúcia e da inteligência, a relação entre animais e humanos, e a construção da identidade social.

É importante ressaltar que a leitura de adaptações não deve ser vista como uma substituição das obras originais, mas sim como um meio de facilitar o acesso e despertar o interesse dos alunos pelos clássicos. Ainda assim, é fundamental incentivar os estudantes a buscar as obras originais e a explorar as diferenças entre elas e as adaptações.

No entanto, a leitura de adaptações de clássicos, como "O Gato de Botas", pode ser uma estratégia interessante para introduzir os alunos à literatura e à cultura, além de

trabalhar habilidades de leitura e escrita. Para isso, é importante incentivar os alunos a buscar as obras originais e a compreender as diferenças entre elas e as adaptações.

O Gato de Botas é um conto de fadas clássico dos Irmãos Grimm, que foi publicado pela primeira vez em 1812 na primeira edição da sua coleção "Kinder- und Hausmärchen" (Contos de Fadas para Crianças e Adultos). A história é centrada em torno de um gato inteligente e astuto que usa suas habilidades para ajudar seu jovem mestre a melhorar sua posição social e financeira.

O conto é uma história clássica sobre a importância da inteligência e da astúcia em alcançar o sucesso, além de ser uma história sobre a amizade e a lealdade entre animais e humanos. Desde a sua publicação original, "O Gato de Botas" tornou-se um dos contos de fadas mais amados em todo o mundo e tem sido adaptado em várias formas, incluindo filmes, livros ilustrados e peças teatrais.

Para tanto este estudo irá abordar a temática sobre as formações de leitores, através das adaptações clássicas para sala de aula, visando atrair o gosto dos alunos pela leitura. A problemática envolvida na leitura de clássicos na sala de aula é a falta de interesse e motivação dos alunos em relação às obras, muitas vezes consideradas "difíceis" ou "chatas". Isso pode levar a uma leitura superficial e incompreensão dos temas e ideias presentes na obra, além de prejudicar o desenvolvimento da capacidade crítica e interpretativa dos estudantes.

Além disso, a falta de acesso às obras originais pode ser uma barreira para os alunos, que muitas vezes não têm acesso aos livros ou não se sentem à vontade para ler em um estilo de linguagem mais formal ou antigo. Nesse contexto, a leitura de adaptações de clássicos, como "O Gato de Botas", pode ser uma alternativa interessante para superar essas barreiras e despertar o interesse dos alunos pela literatura clássica. No entanto, é importante estar atento às diferenças entre a adaptação e a obra original, para não criar uma visão distorcida ou superficial da obra.

O objetivo geral deste estudo é trabalhar a leitura de adaptações de clássicos, como "O Gato de Botas", na sala de aula e desenvolver a capacidade crítica e interpretativa dos alunos, além de promover o acesso à cultura e ao conhecimento literário. Através da leitura e análise da obra, busca-se estimular habilidades como a compreensão textual, interpretação, produção de texto, além de promover as reflexões sobre temas relevantes presentes na história.

Além disso, a leitura de adaptações pode ser uma forma de incentivar o gosto pela leitura e pelos clássicos, despertando o interesse dos alunos e possibilitando o acesso às obras originais. Para tanto, os objetivos específicos de trabalhar a leitura de adaptações de clássicos, como "O Gato de Botas", na sala de aula, destacam-se: Estimular a compreensão do enredo e dos personagens, assim como a análise crítica da obra; desenvolver habilidades de leitura, interpretação e produção de texto; promover as reflexões sobre temas relevantes presentes na obra, como a importância da astúcia e da inteligência, a relação entre animais e humanos, e a construção da identidade social.

Nesse contexto, a leitura de adaptações de clássicos, como "O Gato de Botas", pode ser uma alternativa interessante para despertar o interesse dos alunos pela literatura clássica, sem deixar de lado a qualidade literária e o valor histórico e cultural das obras originais. Diante dos pressupostos, o objeto de estudos desse projeto de pesquisa, pretende responder a seguinte indagação: Qual é o impacto da leitura de adaptações de clássicos na formação de leitores na sala de aula? Para corroborar com esta análise buscamos a pesquisa bibliográfica qualitativa, aonde buscaram-se artigos, teses, livros sobre a temática em sites como Google acadêmico, periódicos Capes, Domínio Público entre outros.

É importante destacar que ao trabalhar a leitura de adaptações de clássicos, os alunos são incentivados a desenvolver o gosto pela leitura, a compreensão crítica dos temas e ideias presentes na obra, além de estimular a reflexão sobre questões relevantes da sociedade e da cultura.

Segundo os estudos pedagógicos, a leitura é uma atividade fundamental para o desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo dos alunos, pois permite a construção de novos conhecimentos, o aprimoramento da linguagem e o desenvolvimento da empatia e da criatividade. Além disso, a leitura crítica contribui para a formação de cidadãos conscientes e participativos na sociedade.

Por outro lado, a literatura clássica é valorizada por seu valor estético, histórico e cultural, sendo considerado um patrimônio da humanidade. No entanto, muitas vezes, os alunos têm dificuldade em compreender e apreciar essas obras, devido ao uso de uma linguagem mais formal e antiga, além de temas e ideias que podem parecer distantes da realidade atual.

Nesse contexto, a leitura de adaptações de clássicos pode ser uma alternativa interessante para aproximar os alunos da literatura clássica, ao mesmo tempo em que

oferece uma linguagem mais acessível e uma abordagem mais atual dos temas presentes nas obras.

Essa prática, conhecida como "leitura mediada", tem como objetivo facilitar o processo de leitura e compreensão das obras, promovendo a reflexão crítica e a interpretação dos temas e ideias presentes na história. Além disso, a leitura mediada pode estimular o interesse dos alunos pela leitura, incentivando-os a buscar novas obras e autores.

2 - MARIA CLARA MACHADO E OS IRMÃOS GRIMM: VIDA E OBRA

Maria Clara Machado (1921-2001) foi uma das mais importantes dramaturgas brasileiras do século XX. Ela nasceu no Rio de Janeiro e começou a escrever peças teatrais ainda na adolescência. Sua obra, que inclui peça para adultos e para crianças, é considerada uma das mais significativas do teatro brasileiro. (SANTOS 2011)

Maria Clara Machado iniciou sua carreira como dramaturga em 1948, com a peça "Maria Fulô". Ela se destacou por escrever textos teatrais que apresentavam temas ligados à cultura popular brasileira, como "Pluft, o Fantasminha" (1955), "O Cavalinho Azul" (1959) e "O Rapto das Cebolinhas" (1967), que se tornaram grandes sucessos do teatro infantil brasileiro. (SILVA 1983)

Além de suas atividades como dramaturga, Maria Clara Machado também foi professora de teatro e criou uma escola de teatro para crianças, onde ensinava técnicas de dramaturgia e interpretação.

Rodrigues (2017) cita que a autora recebeu muitos prêmios e homenagens ao longo de sua carreira, incluindo o Prêmio Molière, o Prêmio Shell e o Prêmio Golfinho de Ouro. Sua obra teatral é considerada uma das mais importantes do teatro brasileiro e suas peças continuam sendo encenadas e estudadas até hoje.

Os Irmãos Grimm foram dois escritores alemães do século XIX, Jacob (1785-1863) e Wilhelm (1786-1859), conhecidos principalmente por compilarem e publicarem uma coleção de contos de fadas populares. A obra mais famosa dos irmãos Grimm é a "Coleção dos Contos de Grimm" ("Kinder- und Hausmärchen"), que foi publicada em sete volumes entre 1812 e 1857.

Além de sua obra como compiladores de contos de fadas, os irmãos Grimm também fizeram importantes contribuições para a lingüística e para o estudo da literatura

alemã. Eles foram professores universitários de literatura e linguística em diversas instituições na Alemanha.

Jacob Grimm foi especialmente conhecido por seus estudos em linguística e filologia germânica. Ele é considerado um dos fundadores da linguística moderna e desenvolveu a "Lei de Grimm", que descreve as mudanças sonoras que ocorrem nas línguas indo-europeias ao longo do tempo. Além disso, Jacob Grimm foi autor de diversas obras sobre a literatura e a mitologia alemã.

Wilhelm Grimm, por sua vez, foi mais conhecido por seu trabalho com os contos de fadas. Ele e seu irmão Jacob viajaram pela Alemanha coletando e registrando histórias populares que seriam posteriormente incluídas na "Coleção dos Contos de Grimm". Além disso, Wilhelm Grimm escreveu diversos outros livros infantis e juvenis, como "Os Músicos de Bremen" e "O Pequeno Polegar". A obra dos Irmãos Grimm foi de grande importância para a literatura e a cultura alemãs e influenciou muitos escritores e artistas ao redor do mundo.

2.1 - Análise da adaptação do conto "O gato de botas" dos Irmãos Grimm / e a peça teatral de Maria Clara Machado

O conto "O Gato de Botas" é uma história popular que foi compilada pelos Irmãos Grimm em sua "Coleção dos Contos de Grimm" e também adaptada em uma peça teatral pela dramaturga brasileira Maria Clara Machado. Apesar de ambas as versões apresentarem a história do gato astuto que ajuda seu dono a conquistar a riqueza e o amor, há algumas diferenças notáveis entre as duas versões.

Uma das principais diferenças é o contexto cultural e histórico em que cada uma das versões foi criada. O conto original dos Irmãos Grimm foi escrito no século XIX na Alemanha e apresenta valores culturais e morais típicos da época, como a importância da astúcia e da habilidade para se alcançar o sucesso e a riqueza. Já a peça teatral de Maria Clara Machado foi escrita no Brasil do século XX, onde valores como a igualdade social e a justiça social ganharam destaque, o que pode ser percebido em algumas mudanças na história original.

Por exemplo, na peça de Maria Clara Machado, o personagem principal, o moleiro, é retratado de forma mais positiva e honesta do que na história original dos Irmãos Grimm.

Além disso, a peça de teatro apresenta um final diferente, em que o Gato de Botas consegue persuadir o rei a aceitar o casamento do moleiro com a princesa, ao contrário do conto original, em que o final é mais tradicional e o casamento é conquistado através do uso da astúcia e da enganação.

Outra diferença entre as duas versões é o estilo de narrativa. O conto original dos Irmãos Grimm apresenta uma narrativa mais detalhada e descritiva, enquanto a peça teatral de Maria Clara Machado apresenta uma narrativa mais dinâmica e interativa, com diálogos e interações entre os personagens.

Apesar dessas diferenças, tanto o conto dos Irmãos Grimm quanto a peça teatral de Maria Clara Machado apresentam uma mensagem positiva sobre a importância da habilidade, da astúcia e da inteligência para alcançar o sucesso e a felicidade, o que torna a história atemporal e relevante para todas as épocas e culturas.

Em resumo, a peça teatral de Maria Clara Machado apresenta algumas diferenças notáveis em relação ao conto original dos Irmãos Grimm, como mudanças na estrutura da narrativa e nos valores culturais retratados. No entanto, ambas as versões apresentam uma mensagem positiva sobre a importância da habilidade e da astúcia para se alcançar o sucesso e a felicidade.

Sobre estas adaptações de obras clássicas para o público infantojuvenil têm sido uma prática comum na literatura e no teatro, com o objetivo de tornar essas histórias mais acessíveis e compreensíveis para as crianças e jovens. No entanto, essas adaptações também apresentam alguns pontos positivos e negativos.

Vejamos

Muitas adaptações modernas de 'O Gato de Botas' são voltadas para crianças e apresentam uma versão simplificada da história. No entanto, essas adaptações também podem ser apreciadas pelos adultos, pois preservam a essência da história original e as mensagens que ela transmite (MACHADO, 1978, p. 7).

Entre os pontos positivos, a adaptação de obras clássicas para o público infantojuvenil pode despertar o interesse das crianças e jovens pela literatura e pelo teatro, apresentando histórias que são consideradas atemporais e universais. Além disso, essas adaptações geralmente são feitas de forma a tornar a história mais clara e compreensível para as crianças e jovens, utilizando uma linguagem mais simples e ilustrações que ajudam a visualizar a história.

Por outro lado, as adaptações de obras clássicas para o público infantojuvenil podem perder algumas das nuances e complexidades das histórias originais, o que pode afetar a qualidade da obra. Além disso, essas adaptações podem ser vistas como uma forma de "infantilização" da literatura e do teatro, restringindo o público a uma faixa etária específica e subestimando a capacidade das crianças e jovens de compreender e apreciar histórias mais complexas.

No caso específico do conto "O Gato de Botas", a adaptação para o público infantojuvenil tem como ponto positivo a apresentação de uma história clássica de forma acessível e compreensível para as crianças e jovens. Além disso, as ilustrações e a linguagem simples e direta utilizadas na adaptação podem ajudar a prender a atenção e o interesse dos leitores jovens.

Para tanto, as adaptações de obras clássicas para o público infantojuvenil têm pontos positivos e negativos, e devem ser avaliadas caso a caso para determinar se são benéficas ou prejudiciais à qualidade da obra original e à formação literária e cultural das crianças e jovens.

2.2 - Estratégia de leitura em sala de aula: A formação de leitores e a leitura de adaptação de clássicos na sala de aula

O conceito do Método Performático é uma abordagem pedagógica que valoriza a desempenho como meio de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e social. Segundo Bicudo (2014), o Método Performático é uma metodologia que busca integrar as dimensões cognitivas, emocionais e corporais, utilizando a performance como forma de expressão e comunicação.

A fala acima confirma o conceito do Método Performático como uma metodologia que valoriza a performance como meio de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e social. A ideia de integração das dimensões cognitivas, emocionais e corporais, bem como o uso da performance como forma de expressão e comunicação, reforça a importância da abordagem performática na construção do conhecimento e na promoção do desenvolvimento humano. A colocação de Bicudo é útil para contextualizar e fundamentar uma proposta pedagógica baseada no Método Performático.

3 PROPOSTA NO MÉTODO PERFORMÁTICO

Publico – Alvo: 9º ano

Duração – Aula: 4 aulas 50 minutos cada

1- Tema da Oficina - Expressão corporal e vocal

Objetivo: Desenvolver a consciência corporal e vocal dos participantes, explorando as possibilidades expressivas do corpo e da voz.

Atividades:

- Jogos teatrais de aquecimento para estimular a imaginação e a criatividade;
- Exercícios de respiração e vocalização para melhorar a projeção vocal e a articulação;
- Improvisação de movimentos e gestos para representar o personagem do Gato de Botas.

Avaliação: Avaliar a aderência da proposta metodológica à abordagem do Método Performativo, considerando se as atividades propostas estão alinhadas aos princípios e objetivos dessa abordagem.

2- Tema da Oficina: Criação de cenas

Objetivo: Estimular a criatividade dos participantes na criação de cenas inspiradas na história do "Gato de Botas".

Atividades:

- Dinâmicas de criação coletiva de cenas a partir de diferentes fragmentos da história;
- Exercícios de construção de personagens e ambientes;
- Improvisação de diálogos e situações cômicas ou dramáticas;
- Ensaios e ajustes das cenas criadas.

Avaliação: Observar o engajamento dos participantes nas atividades propostas e se eles se sentem desafiados e motivados a participar ativamente. Os participantes terão que criar uma cena cômica ou dramática, gravar e postar no “instagram” aquele que obtiver maior número de visualização terá maior pontuação.

3- Tema da oficina - Expressão corporal e espacial

Objetivo: Desenvolver a consciência corporal e espacial dos participantes, explorando as possibilidades expressivas do corpo no espaço cênico.

Atividades:

- Exercícios de percepção do espaço, do ritmo e da dinâmica dos movimentos;
- Exploração do espaço cênico a partir da história do "Gato de Botas";
- Criação de coreografias e movimentações para as cenas criadas.

Avaliação: Coletar feedback dos participantes ao final de cada oficina para entender as suas percepções e avaliações das atividades realizadas.

4- Tema da oficina - Montagem da peça

Objetivo: Preparar os participantes para a apresentação da peça "O Gato de Botas" com elementos do Método Performático.

Atividades:

- Ensaios e ajustes das cenas criadas nas oficinas anteriores;
- Trabalho em grupo para montagem da peça completa;
- Orientações técnicas de iluminação, sonorização e figurino;
- Preparação da apresentação para uma plateia.

Avaliação: Verificar se os objetivos das oficinas estão sendo alcançados e se os participantes estão desenvolvendo as habilidades e competências esperadas. Além de avaliar o desempenho de cada um. Ao final o aluno irá elaborar uma apresentação declamada do gato de botas, esta será avaliada através da postagem no TikTok.

4 CONCLUSÃO

A formação de leitores é um processo fundamental para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita dos estudantes. A leitura de adaptações de clássicos, como "O Gato de Botas" dos irmãos Grimm e de Clara Machado, pode ser uma forma interessante de introduzir os alunos ao universo da literatura clássica.

Ao apresentar a história de forma adaptada, o professor pode instigar a curiosidade dos alunos, despertando o interesse pela leitura de obras originais. Além disso, as adaptações podem tornar a leitura mais acessível para estudantes com dificuldades de compreensão ou de leitura.

No entanto, é importante lembrar que as adaptações não substituem a leitura dos clássicos originais. Por isso, é importante que os professores incentivem seus alunos a buscar as versões originais, para que possam aprimorar sua habilidade de leitura e compreender a profundidade e complexidade da obra.

A formação de leitores através das adaptações dos clássicos também pode ser usada sob a perspectiva do método performático, que é uma abordagem que utiliza técnicas teatrais para envolver os alunos no processo de aprendizagem.

Assim, conclui-se que, é importante lembrar que as adaptações não devem ser utilizadas como uma forma de substituir a leitura da obra original. Elas devem ser vistas como uma ferramenta complementar, que pode ajudar a despertar o interesse dos alunos pela leitura e facilitar a compreensão da história. A leitura do texto original deve ser incentivada para que os alunos possam compreender a profundidade e complexidade da obra.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **Oficinas Pedagógicas: do Projeto à Avaliação**. 4ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

BICUDO, Vera Helena Gomes. **Performance e Pedagogia da Cena**. São Paulo: Annablume, 2014.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Contos de Grimm**. Tradução de Ana Maria Machado. Ediouro, 2011.

MACHADO, Maria Clara. **O gato de botas**. Editora Nova Fronteira, 1978.

MENDES, Rafael. **Maria Clara Machado: uma biografia**. Rio de Janeiro: Editora Casa da Palavra, 2011.

RAMALHO, Betina Steren dos Santos. **Oficinas Pedagógicas: Prática e Reflexão**. Campinas: Papirus, 2011.

RODRIGUES, Selma Maria Kuasne; FERNANDES, Silvia; VIANNA, José Nêumanne Pinto. **Maria Clara Machado: Uma Trajetória de Luz e Sombras**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2017.

SANTOS, Iná Camargo. **Dramaturgos Brasileiros Contemporâneos: 1945-2010**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2011

SILVA, Maria Cristina Castilho. **Maria Clara Machado**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1983.

SILVA, Sidnei Ferreira da. **Oficinas Pedagógicas: Teoria e Prática**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.

ZIOLKOWSKI, Theodore. **Os Irmãos Grimm: Das Florestas Encantadas ao Mundo Moderno**. Editora: University of Michigan Press, 2002.

USO DA TECNOLOGIA NA ESCOLA: UMA FERRAMENTA FACILITADORA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Rosirene Maria Bráz da Silva¹

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo discutir sobre uso da tecnologia na escola: uma ferramenta facilitadora no processo de aprendizagem por meio de uma pesquisa bibliográfica qualitativa. Em conclusão, a integração das TICs na educação apresenta uma ampla gama de oportunidades para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, incluindo a implementação de avaliações ágeis, enriquecimento das experiências em sala de aula e intervenções personalizadas. Ao aproveitar essas possibilidades, é viável estabelecer um ambiente educacional mais dinâmico, adaptado às necessidades individuais e efetivo para todos os participantes do processo educativo.

Palavras-chave: tecnologia. Ferramenta. Facilitadora. Processo. Aprendizagem

ABSTRACT

The present study aims to discuss the use of technology in schools as a facilitating tool in the learning process through qualitative bibliographic research. In conclusion, the integration of ICTs in education presents a wide range of opportunities to enhance the teaching and learning process, including the implementation of agile assessments, enrichment of classroom experiences, and personalized interventions. By harnessing these possibilities, it is feasible to establish a more dynamic and adaptable educational environment that caters to individual needs and is effective for all participants in the educational process.

Keywords: technology. Tool. Facilitator. Process. Learning.

¹ Mestrado em educação, Psicopedagogia Clínica e Institucional; Licenciatura em Matemática- 2000-UNIPÊ; Pedagogia- 2020 – FACERN. Email: Rmbz1964@gmail.com.

I INTRODUÇÃO

O uso da tecnologia na escola pode ser uma ferramenta poderosa e facilitadora no processo de aprendizagem dos alunos. Com os avanços tecnológicos, novas possibilidades surgem para enriquecer o ensino e promover uma educação mais dinâmica e interativa. Existem diversas maneiras pelas quais a tecnologia pode ser usada como facilitadora no ambiente escolar. Uma delas é através do acesso à informação. A internet permite que os alunos tenham acesso a uma quantidade imensa de conteúdos e recursos educacionais, tornando o aprendizado mais abrangente e atualizado. Além disso, plataformas de ensino online e aplicativos educacionais oferecem materiais interativos, exercícios e vídeos que podem ajudar a aprimorar o entendimento dos estudantes.

Outra forma de utilizar a ferramenta tecnológica no espaço escolar é através da criação de ambientes virtuais de aprendizagem. Essas plataformas permitem a interação entre os alunos, professores e tutores, facilitando a troca de informações, o compartilhamento de ideias e o trabalho em grupo, mesmo que de forma remota. Isso proporciona uma maior colaboração e engajamento dos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

Para tanto, a tecnologia pode auxiliar no desenvolvimento de habilidades específicas dos alunos. Existem aplicativos e softwares que podem ajudar no ensino de matemática, ciências, idiomas e outras disciplinas, tornando o aprendizado mais personalizado e adaptado às necessidades individuais de cada estudante. Essas ferramentas permitem um acompanhamento mais preciso do progresso de cada aluno e oferecem feedbacks imediatos, o que facilita a identificação de dificuldades e o direcionamento de intervenções pedagógicas adequadas.

É importante ressaltar que o uso das ferramentas tecnológicas no processo educacional também pode proporcionar uma maior motivação e engajamento dos alunos. Através de jogos educacionais, realidade virtual, simulações e outras ferramentas interativas, é possível tornar o processo de aprendizagem mais lúdico e atrativo, despertando o interesse dos estudantes e estimulando sua participação ativa nas atividades escolares.

Outro aspecto importante é a inclusão digital é que ela pode ser uma aliada na promoção da igualdade de oportunidades, permitindo que alunos de diferentes contextos socioeconômicos tenham acesso às mesmas informações e recursos educacionais. Escolas que adotam políticas de inclusão digital garantem que todos os alunos possam desenvolver habilidades digitais essenciais para a sua formação e futura inserção no mercado de trabalho.

No entanto, é necessário ter em mente que a tecnologia não deve substituir o papel do professor. O educador continua sendo fundamental no processo de ensino, atuando como mediador e facilitador, orientando os alunos, promovendo a reflexão crítica e auxiliando na interpretação e aplicação dos conhecimentos adquiridos.

Dessa forma, é importante garantir que o uso da tecnologia seja realizado de forma consciente e responsável, levando em consideração a segurança e privacidade dos alunos, bem como a necessidade de equilibrar o tempo de exposição às telas com outras atividades físicas, sociais e recreativas.

Diante dos pressupostos, vimos que o uso da tecnologia no espaço educacional pode ser uma grande facilitadora no processo de aprendizagem, proporcionando acesso a informações e recursos educacionais, promovendo a interação e colaboração entre os alunos, desenvolvendo habilidades específicas e estimulando a motivação e engajamento dos estudantes. No entanto, é fundamental que seu uso seja planejado, adequado e complementar ao papel do professor, visando sempre o benefício educacional dos alunos.

Assim, pretendemos nessa conjuntura, responder a seguinte investigação: o uso da tecnologia na escola corrobora como uma ferramenta facilitadora no processo de aprendizagem? Para corroborar com o desenvolvimento deste estudo, indicamos para objetivo geral: Investigar o uso da tecnologia como ferramenta facilitadora no processo de aprendizagem, visando aprimorar a qualidade da educação e promover a participação ativa dos alunos. Como objetivos específicos serão: Investigar o papel da tecnologia na promoção da motivação e engajamento dos alunos no processo de aprendizagem, identificando como ela pode tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas; analisar os efeitos do uso da tecnologia na inclusão digital dos estudantes, investigando se ela contribui para

diminuir as desigualdades e ampliar o acesso a recursos educacionais em diferentes contextos socioeconômicos.

É importante destacar que Trabalhar o tema do uso da tecnologia na escola como ferramenta facilitadora no processo de aprendizagem é de suma importância nos dias atuais. Pois a temática está cada vez mais presente em nossa sociedade, transformando a maneira como nos comunicamos, aprendemos e interagimos com o mundo. Nesse contexto, é essencial que a educação acompanhe essa evolução, preparando os alunos para a realidade digital em que estão inseridos.

II TECNOLOGIA: CONCEITO, HISTÓRICO E CONJETURA

A introdução das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas escolas traz consigo desafios e problemas relacionados aos espaços e tempos de uso dessas tecnologias, tanto novas quanto convencionais, no cotidiano escolar. Para lidar com esses desafios e superá-los, é crucial reconhecer as potencialidades das tecnologias disponíveis e a realidade em que a escola está inserida, levando em consideração as características do trabalho pedagógico, corpo docente, corpo discente e comunidade escolar.

Dessa maneira

A incorporação de tecnologia no cotidiano escolar tem o potencial de motivar uma geração de alunos e professores. No entanto, além de simplesmente fornecer uma maneira de envolver os estudantes, a tecnologia pode melhorar e agilizar a avaliação, enriquecer e aprimorar as experiências tradicionais de sala de aula e ajudar aos professores a criar intervenções individualizadas para todos os tipos de aprendizes em todos os níveis de proficiência. (AZEVEDO, 2017, p. 20).

Diante da citação, percebe-se que é de grande relevância a incorporação da tecnologia no cotidiano escolar e seus benefícios tanto para alunos quanto para professores. A tecnologia não apenas motiva os estudantes, mas também oferece diversas possibilidades para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Primeiramente, ao fornecer uma maneira envolvente de aprendizado, a tecnologia desperta o interesse dos alunos e os mantém engajados. Isso é fundamental, pois alunos motivados tendem a ter um melhor desempenho acadêmico e demonstram maior entusiasmo em relação ao aprendizado. Além disso, a tecnologia pode desempenhar um papel crucial na avaliação. Ela permite a implementação de métodos de avaliação mais eficientes e ágeis, como testes online, feedback imediato e ferramentas de acompanhamento do progresso dos alunos. Isso facilita

o monitoramento contínuo do desempenho dos estudantes, auxiliando na identificação de dificuldades e na oferta de suporte personalizado.

Outro ponto relevante destacada é o enriquecimento das experiências tradicionais de sala de aula. A tecnologia proporciona acesso a uma variedade de recursos educacionais, como materiais interativos, simulações e vídeos, que complementam e enriquecem o ensino presencial. Isso amplia as oportunidades de aprendizagem, tornando-as mais dinâmicas e envolventes. Além disso, a tecnologia oferece aos professores a capacidade de criar intervenções individualizadas, adaptando o ensino às necessidades específicas de cada aluno. Com ferramentas digitais e plataformas de aprendizagem personalizada, os educadores podem fornecer suporte direcionado, atendendo às diferentes habilidades e estilos de aprendizagem dos estudantes. Isso contribui para um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz.

Conforme Mendes (2008) diferentes setores da sociedade têm adotado as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Elas são definidas como

[...] um conjunto de recursos tecnológicos que, quando integrados, podem automatizar e/ou facilitar a comunicação de vários tipos de processos nos negócios, na educação, na pesquisa científica, na área bancária e financeira, entre outros" (MENDES, 2008, p. 1).

O trecho em destaque discute a definição de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como um conjunto de recursos tecnológicos que, quando integrados, têm o potencial de automatizar e/ou facilitar a comunicação em diversos setores, como negócios, educação, pesquisa científica, área bancária e financeira, entre outros. Essa definição ressalta a ampla abrangência e aplicabilidade das TICs em diferentes áreas da sociedade. Ao integrar esses recursos tecnológicos, é possível otimizar processos e agilizar a comunicação, trazendo benefícios significativos para as atividades desenvolvidas em diversos setores.

Dessa maneira, no campo da educação, as TICs oferecem ferramentas e recursos que podem enriquecer a prática pedagógica, promover a interação e colaboração entre alunos e professores, além de permitir o acesso a materiais educacionais e informações de forma mais rápida e abrangente. “É comum encontrarmos o uso de tecnologias na educação, atualmente avaliamos o uso de tais ferramentas como imprescindíveis, tendo em

vista que estão enraizadas em nosso cotidiano” (AZEVEDO, 2017, p. 15). Na pesquisa científica, as TICs viabilizam o compartilhamento e o acesso a informações e dados de forma mais eficiente, possibilitando a colaboração entre pesquisadores, acelerando o avanço do conhecimento em diversas áreas do saber.

De acordo com Santos; Radtke (2005), os avanços na evolução tecnológica despertam entusiasmo e promovem uma educação aberta, livre de limitações geográficas. A educação também é beneficiada pelos recursos tecnológicos, uma vez que a incorporação da tecnologia amplia o campo de conhecimento, tornando-o acessível em qualquer momento e lugar. Essa expansão de possibilidades permite que os estudantes estudem, adquiram conhecimento e aprendam de formas diversas e flexíveis.

2.1 A tecnologia da informação: benefícios e contribuições

A tecnologia da informação traz consigo benefícios significativos tanto para professores quanto para alunos, contribuindo para o aprimoramento do conhecimento. Incentivar os professores a utilizar o laboratório de informática pode resultar em aulas mais interativas, divertidas e inovadoras. Para alcançar esse resultado, é importante estabelecer conexões entre as disciplinas e os conteúdos ministrados com o laboratório de informática, de modo a capturar a atenção dos alunos e melhorar sua aprendizagem. A informática na educação possui uma natureza pedagógica, o que traz melhorias para o processo educativo, permitindo que os alunos aprendam e que os professores atuem como mediadores desse aprendizado. Valente (1993),

Nas escolas, as TICs se fazem presentes de diversas formas, com diferentes usos e objetivos, disponíveis tanto em plataformas dedicadas a professores e alunos quanto em sites da internet.

Com ela

O professor cria ambientes de aprendizagem interdisciplinares, propõe desafios e explorações que possam conduzir a descobertas e promover a construção do conhecimento utilizando o computador e seus programas (software) para problematizar e implementar projetos. (ALMEIDA, 2010. p.71).

A citação de Almeida ressalta a importância do professor na criação de ambientes de aprendizagem interdisciplinares. Ao propor desafios e explorações que estimulem a

curiosidade dos alunos, o professor desempenha um papel fundamental na promoção da construção do conhecimento. O uso do computador e seus programas como ferramentas nesse processo permite ao professor problematizar questões e implementar projetos que engajem os alunos em atividades significativas e desafiadoras. Ao adotar abordagens interdisciplinares, o professor consegue romper com a fragmentação do conhecimento, possibilitando aos alunos a conexão entre diferentes disciplinas e o entendimento da relevância dessas conexões no mundo real. Através da exploração de recursos tecnológicos, como o computador e seus programas, o professor cria oportunidades para que os alunos desenvolvam habilidades de pesquisa, resolução de problemas e pensamento crítico. Essas habilidades são essenciais para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, que demandam uma visão ampla e integrada do conhecimento.

A abordagem proposta por pela autora destaca a importância de os alunos se tornarem protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem. Ao utilizar o computador e seus programas como ferramentas, o professor incentiva a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. Eles são estimulados a investigar, experimentar e criar, colocando em prática seus conhecimentos teóricos e desenvolvendo habilidades práticas. Essa abordagem promove o engajamento dos alunos e contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para sua formação integral. Em suma, o professor desempenha um papel crucial na criação de ambientes de aprendizagem interdisciplinares. Ao utilizar o computador e seus programas como ferramentas pedagógicas, ele promove a problematização, a construção do conhecimento e a participação ativa dos alunos. Essa abordagem estimula o pensamento crítico, a pesquisa e o trabalho colaborativo, preparando os alunos para os desafios do mundo contemporâneo. A interdisciplinaridade e o uso da tecnologia possibilitam uma educação mais contextualizada, relevante e significativa, proporcionando aos alunos uma experiência de aprendizagem enriquecedora.

2.2 Formação dos educadores no emprego das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)

Azevedo (2017) ressalta que os professores têm responsabilidades além do domínio do conteúdo ensinado, sendo igualmente importantes. No mundo globalizado em que vivemos, é necessário que os professores tenham alguma familiaridade com tecnologias inovadoras. Adaptar-se ao uso dessas inovações requer o reconhecimento de sua

importância e do papel que desempenham. As TICs podem assumir várias funções do professor e também complementam o processo de comunicação. No entanto, os professores precisam de apoio para colocar em prática essas novas tendências. O trabalho e o desejo de adquirir conhecimento devem ser contínuos para acompanhar a evolução na área da educação. Os professores devem sempre questionar e ter um senso crítico diante de tantos novos conhecimentos, além de oferecer orientação e apoio aos alunos, ensinando e aprendendo simultaneamente.

É importante destacar a importância de ter uma equipe educacional qualificada e bem preparada para enfrentar os desafios presentes na sala de aula. Essa qualificação é fundamental para promover uma relação de ensino-aprendizado mais eficiente. Investir nessa preparação é crucial, pois isso contribuirá para aprimorar os índices educacionais das escolas, resultando em uma melhoria significativa na qualidade do ensino oferecido a todos os alunos. Bonini Ribeiro (2017). O autor também cita que é preciso ter uma equipe de profissionais capacitados é um investimento estratégico que traz benefícios diretos para o processo educacional. Quando os educadores estão devidamente preparados, eles possuem as ferramentas e o conhecimento necessários para lidar com os diversos desafios que surgem no ambiente escolar. Isso inclui a adoção de metodologias de ensino inovadoras, o uso adequado das tecnologias educacionais e a aplicação de abordagens pedagógicas eficazes. Dessa forma, é possível promover um ambiente de aprendizagem estimulante e enriquecedor, que potencializa o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos.

De acordo com Azevedo (2017), a capacitação pode ser definida como uma atividade estruturada com o objetivo de transmitir informações e instruções, visando aprimorar o desempenho do indivíduo receptor. Seu propósito é ajudá-lo a alcançar um nível de conhecimento ou habilidade necessário para determinada função. Ao passo que a capacitação proporciona habilidades práticas para realizar algo, vai além do simples conhecimento teórico. Ela pode suprir uma necessidade específica, aprimorar uma habilidade em particular ou ampliar a capacidade geral do indivíduo.

III Considerações finais

Podemos concluir neste estudo que a introdução das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas escolas traz consigo desafios e oportunidades que exigem uma

abordagem cuidadosa e adaptada à realidade de cada instituição de ensino. É fundamental reconhecer as potencialidades das tecnologias disponíveis e compreender a dinâmica do ambiente escolar, levando em consideração o trabalho pedagógico, o corpo docente, o corpo discente e a comunidade escolar como um todo.

A tecnologia da informação oferece benefícios significativos tanto para professores quanto para alunos, promovendo o aprimoramento do conhecimento e proporcionando experiências de aprendizagem mais interativas e inovadoras. Incentivar os professores a explorar o laboratório de informática e estabelecer conexões entre as disciplinas e os conteúdos ministrados pode resultar em aulas mais envolventes e estimulantes, despertando o interesse dos alunos e melhorando sua aprendizagem.

No entanto, é importante destacar que a adoção das TICs requer uma formação adequada dos educadores. Azevedo (2017) ressalta que os professores possuem responsabilidades que vão além do domínio do conteúdo ensinado, e no contexto atual, é essencial que eles tenham familiaridade com as tecnologias inovadoras. Adaptar-se ao uso dessas inovações demanda o reconhecimento da importância das TICs e do papel que desempenham no processo educacional.

Dessa forma, investir na formação e capacitação dos educadores no uso das TICs é essencial para garantir que eles possam explorar todo o potencial dessas tecnologias em benefício da aprendizagem dos alunos. Os professores devem estar preparados para lidar com os desafios e oportunidades trazidos pela tecnologia, buscando constantemente atualizar seus conhecimentos e desenvolver competências necessárias para integrar as TICs de maneira eficaz em suas práticas pedagógicas. Somente assim será possível aproveitar ao máximo os recursos tecnológicos disponíveis e promover uma educação de qualidade no contexto da sociedade digital em que estamos inseridos.

Por fim, a inserção das TICs na educação oferece inúmeras possibilidades de melhoria no ensino e aprendizagem, como avaliação ágil, enriquecimento das experiências em sala de aula e intervenções individualizadas. Ao explorar essas oportunidades, é possível criar um ambiente educacional mais dinâmico, personalizado e efetivo para todos os envolvidos no processo educativo.

Referências

AZEVEDO, Ályson Lopes de. **Uso da tecnologia e sua relação com o ensino na modernidade – diagnóstico e intervenção**. João Pessoa, 2017.

MENDES, A. TIC –Muita gente está comentando, mas você sabe o que é? PortaliMaster, mar. 2008. Disponível em: <http://imasters.com.br/artigo/8278/gerencia-de-ti/tic-muita-genteesta-comentando-mas-voce-sabe-o-que-e/>>. Acesso em: 18 Junho de 2023.

SANTOS, Bettina S. dos; RADTKE, Márcia L. **Inclusão digital: reflexões sobre a formação docente**. In: Pellanda, Niza M. C., et al (Orgs.). **Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BONINI RIBEIRO, Priscila Maria. A importância da capacitação de educadores. 2014. Disponível em: <<https://www.campograndenews.com.br/artigos/a-importancia-da-capacitacao-de-educadores>>. Acesso em: 23 de Junho de 2023.

O APLICATIVO *WHATSAPP* E SEU IMPACTO NO ENSINO E APRENDIZAGEM

Rosirene Maria Bráz da Silva¹

RESUMO

O objetivo geral deste estudo apoia analisar o impacto do aplicativo *WhatsApp* no contexto do ensino e aprendizagem, visando compreender como essa ferramenta influencia e transforma os processos educacionais. Para alcançar os objetivos delineados, será conduzida uma revisão bibliográfica com o intuito de embasar teoricamente o estudo, explorando pesquisas, estudos de caso e literatura acadêmica pertinente ao assunto. Os dados foram analisados de maneira descritiva e interpretativa, permitindo uma compreensão mais ampla do impacto dessa mudança de paradigma na prática educacional. De modo geral, os resultados obtidos revelaram uma recepção favorável ao uso do *WhatsApp* como ferramenta educacional. Dentre os aspectos positivos mais relevantes, destacam-se a rapidez na entrega das atividades e na obtenção de *feedback*, a capacidade de superar barreiras geográficas ao permitir que a escola alcance os alunos em suas residências, a efetividade da comunicação entre professores e estudantes, a viabilidade financeira associada ao uso da plataforma, a acessibilidade proporcionada pela ampla adoção do aplicativo, a interatividade gerada e o estímulo à aprendizagem colaborativa.

Palavras-chave: Uso. Aplicativo. Ensino. Aprendizagem

ABSTRACT

The overall objective of this study is to analyze the impact of the *WhatsApp* application in the context of teaching and learning, aiming to understand how this tool influences and transforms educational processes. To achieve the outlined objectives, a literature review will be conducted to theoretically support the study, exploring research, case studies, and relevant academic literature on the subject. The data will be analyzed in a descriptive and interpretive manner, allowing for a broader understanding of the impact of this paradigm shift on educational practice. Overall, the results obtained revealed a favorable reception to the use of *WhatsApp* as an educational tool. Among the most relevant positive aspects are the quick delivery of activities and feedback, the ability to overcome geographical barriers by reaching students in their homes, the effectiveness of communication between teachers and students, the financial viability associated with the use of the platform, the

¹ 1 Mestrado em educação, Psicopedagogia Clínica e Institucional; Licenciatura em Matemática- 2000-UNIPÊ; Pedagogia- 2020 – FACERN. Email: Rmbz1964@gmail.com.

accessibility provided by the widespread adoption of the application, the generated interactivity, and the stimulation of collaborative learning.

Keywords: Use. Application. Teaching. Learning.

I INTRODUÇÃO

O uso do aplicativo *WhatsApp* tem se destacado como uma ferramenta de comunicação amplamente adotada em diferentes contextos sociais. No campo educacional, essa plataforma também tem sido explorada como um recurso promissor para o ensino e aprendizagem. Diversos autores alguns como Bouhnik; Deshen (2014) têm discutido o impacto do aplicativo nesse contexto, apontando suas contribuições e desafios. Neste artigo, serão apresentadas algumas perspectivas de estudiosos sobre o tema "O aplicativo *WhatsApp* e seu impacto no ensino e aprendizagem", destacando como essa ferramenta tem influenciado o processo educacional de forma significativa.

Bouhnik; Deshen (2014) abordam as considerações no contexto pedagógico do *Whatsapp*, destacando a importância de compreender o uso dessa ferramenta de comunicação em ambientes educacionais. Os autores discutem que, embora ele tenha sido originalmente desenvolvido para fins pessoais, sua popularidade e recursos têm levado muitos educadores a explorarem seu potencial no contexto da aprendizagem.

Eles ressaltam que o *WhatsApp* pode ser utilizado como uma plataforma de comunicação síncrona e assíncrona entre professores e alunos, possibilitando a troca de mensagens, compartilhamento de materiais, discussões em grupo e até mesmo a realização de atividades colaborativas. Além disso, os autores enfatizam que o aplicativo pode ser uma ferramenta eficaz para a promoção da interação entre os participantes, permitindo uma comunicação mais fluida e informal, o que pode contribuir para a criação de um ambiente de aprendizagem mais descontraído e engajador. Assim o presente estudo pretende responder o seguinte questionamento: como o aplicativo de *whatsapp* contribuiu no ensino aprendizagem?

Para Flanigan; Babchuk (2015), a transformação no modo de comunicação representa uma mudança de paradigma que tem impacto direto na prática educacional. As gerações mais jovens já adotaram as telas dos smartphones como parte intrínseca de sua forma de se comunicar, interagir e aprender. O objetivo geral deste estudo apoia analisar o impacto do aplicativo *WhatsApp* no contexto do ensino e aprendizagem, visando

compreender como essa ferramenta influencia e transforma os processos educacionais. E para os específicos: investigar como as novas gerações incorporaram as telas dos smartphones em seu processo de comunicação, interação e aprendizagem; avaliar a percepção dos professores e profissionais da educação em relação à utilização das telas dos smartphones como ferramentas pedagógicas; Identificar os benefícios e desafios da integração das telas dos smartphones na sala de aula.

Para atingir os objetivos propostos, será realizada uma revisão bibliográfica, no intuito de embasar teoricamente o estudo, explorando pesquisas, estudos de caso e literatura acadêmica relacionada ao tema. Os dados serão analisados de forma descritiva e interpretativa, permitindo uma compreensão mais abrangente do impacto dessa mudança de paradigma na prática educacional.

A importância deste estudo reside no reconhecimento da crescente influência das telas dos smartphones na forma como nos comunicamos e aprendemos. Com a incorporação dessas telas no cotidiano dos estudantes, é fundamental compreender como aproveitar seu potencial educativo, explorando suas vantagens e superando os desafios que podem surgir. Ao investigar o impacto dessa mudança de paradigma na prática educacional, busca-se contribuir para o desenvolvimento de abordagens pedagógicas mais eficazes e alinhadas às necessidades e expectativas dos alunos, promovendo uma educação mais comprometida, relevante e adaptada aos tempos atuais.

II- A UTILIZAÇÃO DO APLICATIVO *WHATSAPP* COMO RECURSO PEDAGÓGICO SIGNIFICATIVO

A utilização do aplicativo *WhatsApp* como recurso pedagógico tem se destacado como uma abordagem inovadora no contexto educacional. Com sua ampla adoção e popularidade, o ele oferece uma plataforma de comunicação instantânea que pode ser aproveitada de forma criativa pelos educadores para promover a interação e o engajamento dos alunos.

Dessa maneira, o aplicativo pode ser

Uma ferramenta poderosíssima e de grande utilidade como suporte pedagógico para o ensino, serve tanto para os docentes quanto para os discentes, além de possibilitar a qualidade do ensino, permite que os mesmos ampliem seus campos de pesquisas (FERRETE, 2016, p. 41).

Ferrete destaca a importância de inserir ferramentas que corrobore para o aprendizado no estudante. Portanto, pensar na inserção da tecnologia como uma ferramenta no processo educacional é extremamente importante, pois ela pode beneficiar tanto os professores quanto os alunos, proporcionando não apenas uma melhoria na qualidade do ensino, mas também permitindo que eles ampliem suas pesquisas. É válido destacar que ao usar a tecnologia como suporte pedagógico, os professores podem explorar uma variedade de recursos, como softwares educacionais, aplicativos, plataformas online e recursos multimídia, que podem enriquecer e diversificar o processo de ensino. Essas ferramentas tecnológicas podem oferecer diferentes abordagens de ensino, tornando as aulas mais interativas, envolventes e adaptadas às necessidades dos alunos.

De acordo com Moreira; Trindade (2017, o *WhatsApp* desempenha um papel importante no fomento da aprendizagem colaborativa, uma vez que estabelece um ambiente propício à cooperação, solidariedade e proximidade entre os participantes, permitindo a resolução de problemas e enfrentamento de desafios. Dessa maneira, é viável promover a construção do conhecimento tanto entre os alunos como entre os alunos e o professor.

SILVA *et al*(2020), cita que explorar atividades educacionais utilizando tecnologias móveis oferece uma valiosa oportunidade de aprendizado colaborativo, embora apresente desafios. É crucial que a escola reconheça e esteja ciente da realidade da sociedade contemporânea, moldada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), as quais estão promovendo transformações significativas não apenas na forma de comunicação entre as pessoas, mas também nos processos de estudo, trabalho, tomada de decisões e pensamento.

A partir da referência de Silva, é evidente que os alunos podem obter benefícios ao utilizar a tecnologia como uma ferramenta de pesquisa e aprendizagem. Essa abordagem possibilita que eles tenham acesso a uma ampla gama de informações, explorem diversas fontes de conhecimento e expandam suas áreas de pesquisa. Além disso, a tecnologia tem o potencial de estimular a autonomia dos alunos, permitindo que eles conduzam suas próprias investigações e desenvolvam habilidades de pesquisa, análise crítica e solução de problemas.

No ambiente educacional, a tecnologia digital tem apresentado desafios e oferecido diversas abordagens para o ensino e aprendizagem, especialmente diante do cenário de pandemia. Em particular, o uso de tecnologias móveis, como smartphones, tem permitido

que os estudantes realizem atividades escolares, evitando maiores prejuízos. Portanto, aproveitar essa tecnologia móvel para aprimorar a pesquisa, estimular os alunos a buscar conhecimento e, sobretudo, descobrir novas formas de aprender é uma maneira de promover a autonomia, criatividade e a liberdade no processo de ensinar e aprender, enfrentando os desafios. Silva *et al* (2020).

Diante do contexto, podemos compreender que, a integração da tecnologia como suporte pedagógico no ensino traz benefícios significativos para professores e alunos, promovendo uma educação mais dinâmica, acessível e adaptada às demandas da sociedade contemporânea. É importante que os educadores estejam atualizados e capacitados para utilizar efetivamente essas ferramentas tecnológicas, aproveitando todo o seu potencial para melhorar o processo educativo. Portanto, um dos principais benefícios do *WhatsApp* como recurso pedagógico é a sua acessibilidade. A maioria dos estudantes possui um smartphone e está familiarizada com o uso do aplicativo, tornando-o uma ferramenta de fácil acesso e utilização. Isso facilita a comunicação entre alunos e professores, permitindo o compartilhamento de informações, dúvidas e materiais de estudo de forma rápida e eficiente. Essa interação entre pares estimula a participação ativa dos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais colaborativa e significativa. Os grupos também fornecem um espaço para a resolução de dúvidas de forma coletiva, permitindo que os alunos se ajudem mutuamente e compartilhem conhecimentos.

Segundo Behrens (2000), para promover o trabalho em equipe, discussões em grupo, espírito de colaboração, cooperação, contribuição e parcerias, é necessário adotar uma abordagem pedagógica que permita a conquista dessa nova proposta. A aprendizagem colaborativa deve ser sensível a projetos criativos e desafiadores. É essencial redefinir a metodologia utilizada, incluindo atividades que vão além das salas de aula e laboratórios. As atividades desafiadoras requerem a criação de espaços tanto virtuais quanto físicos, proporcionando a inserção dos alunos no universo global de informações.

Moreira; Trindade (2017, p. 57) citam que o *WhatsApp* auxilia no desenvolvimento da aprendizagem colaborativa, à proporção que “cria uma atmosfera de cooperação, solidariedade e aproximação para resolver problemas e enfrentar os desafios”, desta forma é relevante do uso do *WhatsApp* como recurso pedagógico é a sua versatilidade. Além de ser uma plataforma de mensagens, o aplicativo permite o compartilhamento de arquivos, como documentos, fotos e vídeos. Isso possibilita que os professores enviem materiais

complementares, exercícios e tarefas diretamente aos alunos, enriquecendo o processo de aprendizagem fora da sala de aula.

Assim, o professor tem a oportunidade de criar um ambiente de aprendizagem colaborativo, onde os alunos têm a possibilidade de explorar novas experiências em conjunto, visto que Moran (2013), “O processo de ensino e aprendizagem ocorre de forma interligada, simbiótica e contínua entre os contextos físico e digital”. No entanto BEHRENS o aprender de forma colaborativa é:

Trabalho coletivo, discussão em grupo, espírito de ajuda mútua, cooperação, contribuição e parcerias. Para desenvolver esses processos, há necessidade de oferecer uma prática pedagógica que propicie a conquista dessa nova proposição. A aprendizagem colaborativa deve tornar-se sensível aos projetos criativos e desafiadores. Redimensionar a metodologia oferecida contemplando atividades que ultrapassem as paredes das salas e dos laboratórios [...] as atividades desafiadoras necessitam da criação de espaços virtuais e presenciais, [...] propiciando a inserção no universo mundial da informação (BEHRENS, 2000, p. 76).

Concordo com Behrens em sua citação. É importante salientar que a promoção do trabalho coletivo, da discussão em grupo, do espírito de ajuda mútua, da cooperação, da contribuição e das parcerias é fundamental no contexto educacional. Para que esses processos sejam desenvolvidos de maneira efetiva, é necessário oferecer uma prática pedagógica que estimule e facilite a conquista dessa nova proposta. A aprendizagem colaborativa emerge como uma abordagem que busca engajar os alunos em projetos criativos e desafiadores, incentivando a participação ativa e o compartilhamento de ideias.

Nesse sentido, é preciso redimensionar a metodologia educacional, indo além das tradicionais atividades dentro das salas de aula e laboratórios. As atividades desafiadoras requerem a criação de espaços virtuais e presenciais, nos quais os estudantes possam interagir, colaborar e contribuir de forma significativa. A utilização de recursos tecnológicos e plataformas digitais podem ampliar as possibilidades de conexão entre os alunos, permitindo a troca de informações e o acesso a uma diversidade de conhecimentos e perspectivas.

Diante da conjuntura, podemos entender que ao ampliar o alcance das atividades colaborativas para além das fronteiras físicas, os estudantes têm a oportunidade de se inserir no universo mundial da informação. A criação de espaços virtuais de aprendizagem, fóruns de discussão online e outras ferramentas interativas proporcionam um ambiente propício para a troca de experiências, a construção conjunta do conhecimento e a

ampliação das habilidades socioemocionais, como a resolução de problemas, a comunicação efetiva e a empatia.

Por fim, a valorização do trabalho coletivo, da discussão em grupo e do espírito de ajuda mútua no ambiente educacional requer uma prática pedagógica inovadora e flexível. Ao redimensionar a metodologia oferecida e incorporar atividades desafiadoras que explorem espaços virtuais e presenciais, os educadores podem proporcionar aos alunos uma aprendizagem mais significativa, colaborativa e alinhada com as demandas do mundo atual.

2.1 O *WhatsApp* como uma ferramenta de avaliação

O *Whatsapp* também pode ser utilizado como uma ferramenta de avaliação. Os professores podem criar enquetes, *quizzes* ou atividades interativas para verificar o entendimento dos alunos sobre determinados conceitos.

É importante entender que

[...] a avaliação cruza o trabalho pedagógico desde seu planejamento até sua execução, coletando dados para melhor compreensão da relação entre planejamento, o ensino e a aprendizagem e poder orientar a intervenção didática para que seja qualitativa e contextualizada. (SILVA, 2006, p.13).

Em contraste com a simples verificação, a avaliação implica em um processo de medição que vai além de apenas obter informações sobre o objeto em questão, requerendo uma tomada de decisão sobre como agir diante dele. A verificação representa uma ação estática que fixa o objeto em determinado estado, enquanto a avaliação orienta o objeto ao longo de um percurso dinâmico de ação, direcionando seu desenvolvimento. Luckesi, (1990).

É válido ressaltar que, embora o *WhatsApp* ofereça diversas vantagens como recurso pedagógico, é fundamental estabelecer diretrizes claras para o seu uso. Os educadores devem definir normas de conduta, orientando os alunos sobre a importância do respeito, da responsabilidade e da privacidade durante as interações no aplicativo. Também é importante considerar a inclusão digital, garantindo que todos os estudantes tenham acesso ao aplicativo e que eventuais barreiras tecnológicas sejam superadas.

Segundo John Dewey (1916), educador e filósofo da educação, "a educação não deve ser vista como uma preparação para a vida, mas como a própria vida". Essa citação ressalta a relevância do *WhatsApp* como ferramenta pedagógica e tecnológica. O aplicativo

permite a criação de grupos de discussão, compartilhamento de materiais educacionais e facilita a comunicação entre alunos e professores, promovendo uma aprendizagem dinâmica e contextualizada.

O escritor Seymour Papert (1993), matemático e educador, "a tecnologia é apenas uma ferramenta em termos de aprender. A forma como ela é usada pelos professores é mais importante do que a própria tecnologia". Essa afirmação destaca a importância do papel do educador ao incorporar o *WhatsApp* como recurso pedagógico. Ao adotar estratégias inovadoras, como o uso de mensagens de voz, vídeos explicativos e atividades interativas, o *WhatsApp* se torna uma ferramenta poderosa para potencializar a aprendizagem dos alunos.

Para este argumento Soprana cita

Com essas informações, as plataformas não só podem se adaptar às necessidades dos estudantes, mas também ajudar o professor a entender o comportamento dos alunos, oferecendo a ele potenciais recomendações de como amenizar ou reduzir as dificuldades encontradas pelos educandos, o que pode evitar a evasão (SOPRANA, 2019, p.58).

De acordo com Freire (1970), pedagogo e filósofo brasileiro, "a educação não muda o mundo, muda as pessoas que vão mudar o mundo". Nessa perspectiva, o *WhatsApp* se destaca como uma ferramenta pedagógica capaz de promover a transformação social. Ao conectar alunos de diferentes regiões e possibilitar a troca de experiências, o aplicativo amplia o alcance da educação e fortalece a ideia de uma educação inclusiva e transformadora.

O escritor e especialista em educação, Marc Prensky (2001), descreve que nossos estudantes passaram por transformações significativas. Atualmente, as crianças não se assemelham mais ao que costumávamos ser. Essa mudança no perfil dos estudantes demanda a adaptação dos métodos pedagógicos. O uso do *WhatsApp* como ferramenta techno pedagógica pode engajar os alunos, tornando o processo de ensino mais atrativo e personalizado. Por meio de atividades interativas e colaborativas, o aplicativo contribui para o desenvolvimento de habilidades relevantes para o século XXI.

2. 2 A importância de fornecer formação adequada aos educadores

A tecnologia da informação é uma das principais características da era da informação e tem modificado a relação do homem com a máquina. Pierre Lévy (1998) a

tecnologia da informação rompe com os princípios de outras tecnologias, tornando-se fundamental para a evolução do mundo moderno.

É um incansável pesquisador. Um profissional que se reinventa a cada dia, que aceita os desafios e a imprevisibilidade da época para se aprimorar cada vez mais. Que procura conhecer-se para definir seus conhecimentos, a cada instante. Em momento social em que não existem regras definidas de atuação, cabe ao professor o exame crítico de si mesmo, procurando orientar seus procedimentos de acordo com seus interesses e anseios de aperfeiçoamento e melhoria de desempenho (KENSKI, 2012, p.90).

A formação de educadores para o uso das TIC é um tema que tem sido estudado há mais de dez anos. Santos e Cunha (2012) cita que, essa formação deve ser constante e atualizada, para que os educadores possam acompanhar as mudanças tecnológicas e utilizá-las em benefício do aprendizado dos alunos.

A Diretoria de Formulação de Conteúdos é responsável por desenvolver programas de formação de educadores para o uso das TIC. Para Cunha e Silva (2014), esse desenvolvimento deve ser adaptado às necessidades dos educadores, levando em conta seu conhecimento prévio sobre tecnologia.

E para levar estes conhecimentos Costa Junior coloca que;

O professor do futuro deve possuir habilidades técnicas e tecnológicas, para lidar com as novas tecnologias e métodos de ensino-aprendizagem; competências pedagógicas, para promover a formação integral dos alunos e desenvolver habilidades socioemocionais importantes para a vida; capacidade de adaptação a mudanças, para se adequar às novas demandas e realidades do mundo contemporâneo; e uma visão crítica e reflexiva, capaz de promover uma educação transformadora e engajada socialmente (COSTA JÚNIOR, 2023, p. 16).

O aperfeiçoamento dos educadores para o uso das TIC é importante para a inclusão digital e social. O OECD (2010), a inclusão digital é fundamental para o desenvolvimento econômico e social dos países. A mesma depende da formação dos educadores para o uso das TIC. De acordo com o Southern Regional Education Board (2010), os educadores devem ser capazes de utilizar a tecnologia para a comunicação, colaboração e resolução de problemas.

Para tanto, habilitar os educadores para o uso da tecnologia da informação e comunicação, deve ser interdisciplinar. A partir da perspectiva de Moran (2013), a tecnologia deve ser vista como uma ferramenta para a construção do conhecimento, e não como um fim em si mesma. É crucial que esse processo ocorra continuamente. Conforme

Luckesi; Moraes (2015), a tecnologia está em constante evolução, e os educadores devem estar sempre atualizados para utilizá-la de forma eficiente.

Gauthier et al. (2006) afirmam que a capacitação dos professores deve ser vista como um processo que não se encerra com a graduação, mas que deve ser contínuo e integrado à prática docente. Nesse sentido, é fundamental que as instituições de ensino e as políticas públicas invistam em programas de formação e atualização dos educadores, a fim de que estes possam estar preparados para lidar com as inovações tecnológicas que surgem constantemente.

III CONCLUSÃO

Conclui-se que, é notório, que o contexto educacional contemporâneo exige que os profissionais da educação estejam abertos a buscar alternativas que possibilitem o avanço do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, as tecnologias digitais emergem como ferramentas promissoras, capazes de aproximar e engajar a comunidade escolar em torno de objetivos comuns, garantindo a continuidade do aprendizado mesmo quando os alunos estão fora do ambiente físico da escola.

No âmbito das tecnologias digitais, o *WhatsApp* desponta como um exemplo relevante, embora ainda pouco explorado no contexto educacional. No presente estudo, buscou-se compreender as contribuições desse aplicativo como suporte pedagógico.

Os resultados obtidos revelaram, de maneira geral, uma recepção positiva em relação ao uso do *WhatsApp* como ferramenta educacional. Dentre os benefícios mais destacados, pode-se citar a agilidade na entrega e *feedback* das atividades, a superação das limitações geográficas ao levar a escola até as residências dos alunos, a comunicação efetiva entre professores e estudantes, o baixo custo associado à utilização da plataforma, a acessibilidade proporcionada pela ampla adoção do aplicativo, a interatividade gerada e o estímulo à aprendizagem colaborativa.

No entanto, também se identificaram obstáculos que demandam atenção, tais como o acesso restrito à internet de qualidade e a posse de dispositivos móveis por parte dos estudantes. É importante destacar que, embora o *WhatsApp* como ambiente de aprendizagem apresente desafios de natureza tecnológica, econômica e social, a geração

atual de estudantes é conhecida por sua busca incessante por soluções inovadoras e desafiadoras, impulsionando a adoção de tecnologias educacionais.

Há um consenso entre os profissionais da educação de que as metodologias tradicionais de ensino não atendem mais às demandas dos estudantes, que estão inseridos em um mundo dinâmico e acelerados, repletos de informações e tecnologias acessíveis. Os resultados dessa pesquisa enfatizam a necessidade de superar obstáculos e motivos que dificultam o uso efetivo das tecnologias na educação. Dentre esses desafios, destaca-se a falta de políticas públicas eficazes que promovam investimentos na infraestrutura tecnológica das instituições de ensino, juntamente com a oferta de formação contínua aos professores, para que possam explorar todo o potencial das ferramentas digitais.

Portanto, é imprescindível que a educação esteja apta a oferecer aos estudantes novas formas de aprendizagem, que vão além do espaço físico escolar. Nesse sentido, as escolas, dentro de suas realidades, devem buscar novas possibilidades e práticas inovadoras, que despertem a curiosidade, o pensamento crítico e a criatividade dos alunos. As tecnologias digitais têm o potencial de auxiliar nesse processo, embora também apresentem desafios que necessitam ser enfrentados e superados por meio de ações coletivas e estratégias efetivas.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida; MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP; Papirus, 2000.

COSTA JÚNIOR et al, O professor do futuro: habilidades e competências necessárias para atuar em uma sociedade em mudança. RECHSO – **Revista Educação, Humanidades e Ciências Sociais**, V. 07. N.13, p. 01–19, 2023.

CUNHA, M. I. da. **Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência**. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência** (Org.). São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 49-68.

Dewey, J. **Democracia e educação: Uma introdução à filosofia da educação**. The Macmillan Company. 1916.

Flanigan, A. E., & Babchuk, W. A. **Mídias sociais como areia movediça acadêmica: um estudo fenomenológico das experiências dos estudantes dentro e fora da sala de aula.** *Learning and Individual Differences*, 2015, 44, 40-45.

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

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 9 ed. Campinas: Papirus, 2012.

Kop, R. **Tecnologias Web 2.0: disruptivas ou libertadoras para a educação de adultos?** In: **CONFERÊNCIA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE ADULTOS**, 49., 2008, Saint Louis. Anais... [S.l.]: [s.n.], 2010. Disponível em: Acesso em: 20 de junho de 2023.

LÉVY, Pierre. A revolução contemporânea em matéria de comunicação. **Revista Famecos**, v. 5, nº 9, p. 37-49, 1998.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** In: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Editora Penso, 2018. p. 1-25.

Papert, S. **A máquina das crianças: Repensando a escola na era do computador.** Basic Books. 1993.

Prensky, M. (2001). **Digital natives, digital immigrants.** *On the Horizon*, 9(5), 1-6.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** São Paulo: Cortez, 2010

SILVA, Janssen Felipe da. HOFFMANN, Jussara. ESTEBAN, Maria Tereza. (Orgs). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo.** Porto Alegre: Mediação, 2006. 4 ed. 112p

SILVA, Veleida Anahi. **WHATSAPP EM PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM TEMPO DE PANDEMIA.** *Anais Educon*. 2020, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 8, p. 1-15, set. 2020.

SOPRANA, P. **Inteligência artificial deixará ensino mais personalizado no Brasil, diz pesquisa.** Folha de São Paulo Online, 20 fev. 2019. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/tec/2019/02/inteligencia-artificial-deixara-ensino-mais-personalizado-no-brasil-diz-pesquisa.shtml>. Acesso em 10 de junho. 2023.

Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS): Principais descobertas. Paris: OECD Publishing. OECD. (2010). Disponível em: <HTTPS://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/talis>. Acesso em; 10 de Junho de 2023.

DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Silvan Gomes da Silva¹

Jucicleide de Souto²

Rosania Batista do Nascimento³

Cecilia de Lima Silva Gomes⁴

RESUMO

O objetivo deste estudo é dissertar sobre a história dos direitos humanos no Brasil, no contexto educacional. Para tanto, se estabeleceu um percurso sobre o a trajetória dos direitos humanos no Brasil, através de uma pesquisa bibliográfica, na busca dos resultados e respostas através do respaldo de teóricos que abordaram da temática em questão. Portanto, essa discussão irá fornecer ao leitor subsídios formais sobre o tema. O Brasil corrobora para o desenvolvimento e aprimoramento dos direitos humanos, por meio de suas normas e estruturas de controle, beneficia o aprimoramento das leis. Ao longo do tempo, nosso país tem percorrido uma trajetória na promoção e defesa dos direitos humanos. A menção das normas e estruturas de controle que beneficiam o aprimoramento das leis mostra que o país tem procurado avançar em questões importantes relacionadas à proteção dos direitos fundamentais de seus cidadãos.

Palavras-chave: Discussão. Direitos Humanos. Brasil.

ABSTRACT

The aim of this study is to discuss the history of human rights in Brazil within the educational context. To achieve this, a journey through the trajectory of human rights in Brazil was established through bibliographic research, seeking results and answers supported by theorists who have addressed the subject matter. Therefore, this discussion will provide formal insights to the reader on the topic. Brazil contributes to the development and improvement of human rights by means of its norms and control structures, which benefit the enhancement of laws. Over time, our country has followed a path in promoting and defending human rights. The mention of norms and control structures that support the improvement of laws shows that the country has sought to advance important issues related to the protection of its citizens' fundamental rights.

¹ Graduado em Pedagogia (UFPB), Graduando em letras (IFPB). E-mail: educufpb@gmail.com.

² Jucicleide de Souto, Graduanda em Licenciatura em Letras Língua Portuguesa, IFPB, Jucicleidesouto2022@gmail.com.

³ Graduanda em Pedagogia – Pela faculdade Nª Senhora de Fátima, Graduando em Letras – IFPB, Pós graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica – Faculdade FAVENI, Pós graduada em Lato Sensu na Tecnologia da Educação- IFES. E-mail: rosania.nascimento@academico.ifpb.edu.br

⁴ Graduanda em Ciências Contábeis. E-mail: Cecylima52@gmail.com

Keywords: Discussion. Human Rights. Brazil.

I INTRODUÇÃO

O estudo proposto sobre a história dos direitos humanos no Brasil é de extrema relevância, pois oferece uma análise aprofundada e fundamentada sobre o tema. O uso de pesquisa bibliográfica e a consulta a teóricos especializados proporcionam uma base sólida para a discussão e enriquecem a compreensão dos leitores.

A forma como os Direitos Humanos se transformou, nas duas últimas décadas, na linguagem da política progressista, em quase sinônimo de emancipação social causa alguma perplexidade. De fato, durante muitos anos, após a Segunda Guerra Mundial, os Direitos Humanos foram parte integrante da política da guerra fria, e como tal foram considerados pelas forças políticas de esquerda.

Desde a Constituição de 1988, a assim é chamada "constituição cidadã", os direitos humanos foram assumidos como política de Estado no Brasil. As reações à versão mais recente do Programa Nacional de Direitos Humanos - ampliação e aprofundamento das anteriores, no entanto, procuraram associá-lo a um instrumento de revanche ou de violação do Estado de direito: censura intervenção estatal.

Falar em direitos humanos, portanto, significa falar de uma "doutrina" ou "teoria" fruto de uma tradição histórica e de um debate interpretativo em torno de vários textos. Por tratar-se de uma construção humana, muito embora se empreguem expressões retóricas do tipo "os sagrados direitos do homem", não podemos simplesmente sacralizá-los.

Diante dos pressupostos, é importante ressaltar a indagação que norteia este estudo: Como o ensino e a conscientização sobre os direitos humanos no Brasil podem ser aprimorados no contexto educacional para promover uma sociedade mais justa e igualitária? Nesse contexto, para o desenvolvimento deste estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo. O objetivo geral é: Investigar o papel dos direitos humanos no Brasil dentro do contexto educacional, com o propósito de identificar formas de fortalecer a conscientização e implementação desses direitos para contribuir para uma sociedade mais inclusiva e respeitosa. Os específicos são: discorrer a importância dos direitos humanos; falar às leis que norteiam os direitos humanos no Brasil.

É importante salientar que esta discussão estabelecerá os pressupostos sobre o a

trajetória dos direitos humanos no Brasil. Portanto, essa discussão irá fornecer ao leitor subsídios formais sobre a temática, embasados através de teóricos que tratam de um tema tão importante.

II DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

De acordo com BRASIL (2013), os direitos e garantias fundamentais presentes no art. 5º da Constituição de 1988 representaram um marco histórico na transição para a democracia no Brasil, marcando o início da efetivação dos Direitos Humanos no país. Desde o término da Segunda Guerra Mundial, a observância desses direitos tornou-se uma condição indispensável tanto no âmbito interno do país quanto em sua política externa. Por sua natureza universal, os Direitos Humanos abrangem diversos outros direitos, como os direitos dos refugiados, o direito ao desenvolvimento e o direito à filiação partidária, entre outros. Eles merecem proteção especial para acompanhar as transformações socioeconômicas e políticas inerentes ao processo evolutivo dos Estados, mesmo que essas mudanças ocorram de forma lenta e gradual.

Diane do contexto, a garantia dos Direitos Humanos é essencial para a estrutura de um Estado Democrático de Direito. Nesse sentido, organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização dos Estados Americanos (OEA) e a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), em colaboração com os Estados-membros, têm trabalhado para fazer valer tanto as leis de cada país quanto os instrumentos de proteção dos direitos fundamentais em nível universal e regional.

Para tanto, a Constituição de 1988 foi promulgada no dia 5 de outubro de 1988, com a finalidade de confirmar os direitos sociais, políticos, econômicos, e culturais perdidos no período caracterizado pela repressão. Esses direitos foram privados no período da ditadura militar. “No final do século XX, a Constituição Federal (CF) de 1988 restabeleceu o Estado Democrático de Direito fazendo com que uma série de prerrogativas sociais tenha sido garantida na legislação”. (D’OCO, 2014, p. 18).

Segundo Almeida (2011), a Constituição Federal de 1988, há distinções bem definidas em relação às competências do Governo Federal e dos governos estaduais e municipais como organizações políticas. Entretanto, no que diz respeito à defesa e promoção dos direitos humanos, surge uma evidente tensão entre o Estado Federal e os governos estaduais. O autor destaca que o governo federal tem demonstrado progressos na

defesa dos direitos humanos, enquanto, por outro lado, na esfera estadual, tais direitos não têm sido adequadamente garantidos. Além disso, em muitos casos, os órgãos estaduais são os principais violadores desses direitos, especialmente por meio de suas forças de segurança. É importante salientar que os direitos fundamentais são aqueles que protegem os cidadãos, que garantem o mínimo necessário para que O mesmo viva de maneira digna em uma sociedade governada pelo Poder Estatal. Os Direitos fundamentais são aqueles essenciais à proteção do Princípio da Dignidade da Pessoa Humana.

Presentes na Constituição Federal têm a mesmo intuito que os direitos humanos. A distinção se apresenta no nível em que são designados: enquanto os direitos declaram, as garantias fundamentais certificam. “O tema direitos humanos vem sendo uma discussão realizada praticamente em todas as áreas das ciências humanas, pois envolve, além de questões de dignidade humana, questões administrativas e legislativas”. (PIERITZ; BONETTI; FRANZMANN, 2016, p. 3).

Dessa forma:

Assim, os direitos humanos são o direito próprio que está intrínseco na vida do cidadão. Nessa linha é possível compreendermos que cada ser humano pode usufruir de seus direitos, independentemente de raça, cor, religião, sexo, etnia, opinião política, se é rico ou pobre, entre outros. (PIERITZ; BONETTI; FRANZMANN, 2016, p. 3).

A citação em destaque, apresenta a importância dos direitos humanos como direitos fundamentais inerentes à vida de todo cidadão. De acordo com Pieritz, Bonetti e Franzmann (2016), os direitos humanos são universais e devem ser garantidos a todos os seres humanos, independentemente de sua raça, cor, religião, sexo, etnia, opinião política, status econômico ou qualquer outra característica pessoal.

Essa abordagem ressalta a igualdade e a dignidade inerentes a todas as pessoas, reforçando a ideia de que cada indivíduo possui direitos inalienáveis e inegociáveis. Os direitos humanos têm como objetivo proteger a liberdade, a justiça e a integridade de cada ser humano, assegurando que todos tenham acesso a condições dignas de vida e oportunidades iguais.

A citação reforça a importância de combater a discriminação e o preconceito em todas as suas formas, buscando a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ao reconhecer que os direitos humanos são inerentes a todos os seres humanos, independentemente de suas características individuais, abre-se espaço para uma discussão

mais ampla sobre a importância de promover e proteger esses direitos em todas as esferas da sociedade.

Diante dos pressupostos, percebe-se que os direitos humanos são seguranças conjecturadas em lei, incluídas na Declaração Universal dos Direitos Humanos, aonde há uma proteção ao cidadão de toda e qualquer probabilidade de contravenção sobre sua liberdade e a decência humana. (PIERITZ; BONETTI; FRANZMANN, 2016).

2.1 Direitos humanos no contexto educacional

De acordo com Candau (2005), os direitos humanos são intrínsecos a todas as pessoas humanas, e esse processo independe de religião, raça, sexo, nacionalidade, etnia, ou qualquer outro grupo. Portanto esses direitos, sem distinção credo, cor, gênero, raça, por fim sem que haja qualquer discriminação. No que diz respeito aos direitos humanos, esses não são exclusivamente um conjugado de princípios éticos que necessitam corroborar a disposição da sociedade e a criação do direito.

É importante destacar que o código internacional referente aos direitos humanos encontra-se em declarações, tratados e dispositivos cujas procedências remontam à Carta das Nações Unidas (1945), à Declaração Universal (1948) e aos acordos Internacionais. (Sabóia, n p.).

Segundo Benevides (2007), os Direitos humanos são aqueles fundamentais a todas as pessoas, sem qualquer distinção de sexo, nacionalidade, etnia, cor da pele, faixa etária, meio sócio-econômico, profissão, condição de saúde física e mental, opinião política, religião, nível de educação e avaliação moral.

Diante da conjuntura, é importante salientar que a Educação em Direitos Humanos é, na contemporaneidade, um dos mais respeitáveis aparelhos dentro das formas de luta às transgressões de Direitos Humanos, pois na educação, se promove a valorização da dignidade e nos princípios democráticos. (Culau; Lira; Sponchiado, 2015)

Para Baleche; Silva (2017), a educação torna-se instrumento de diminuição das desigualdades e das discriminações, como também sua efetivação em práticas sociais, possibilitando justaposição entre os povos. Portanto, a educação em Direitos Humanos pode alterar a visão de mundo dos educandos, edificada histórica e culturalmente.

O Brasil é um país constituído por uma mistura de raças, portanto, com uma vasta diversidade cultural e racial. No entanto, ainda existe racismo. A história nos mostra que os

negros e as negras sofreram por muito tempo uma verdadeira segregação racial especialmente no Brasil, como também no mundo todo, com base na injusta hipótese de que a raça negra seria inferior à branca e mesmo 125 anos após a abolição da escravidão, a discriminação racial ainda existe disfarçada por pseudônimos e embutida, causando inúmeros problemas à população negra. As diferenças raciais é um dos grandes problemas que perpassa os períodos da evolução da humanidade. As diferenças de ordem física, cultural ou étnica condenam, classificam, marcam as pessoas.

Nos últimos anos no Brasil, ocorreram grandes avanços com a publicação de diferentes leis, conquistas e ações afirmativas. Em 2009 foi lançado o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Planapir), que abrange a implementação de políticas públicas nas áreas do trabalho, emprego e renda, cultura e comunicação, educação, saúde, segurança pública, infraestrutura, desenvolvimento social e segurança alimentar e relações internacionais. O Planapir apresenta um eixo de políticas para as comunidades remanescentes de quilombos e comunidades de terreiro, reforça os recortes de gênero e geração na implementação de suas políticas em diversas áreas. (BRASIL, 2011, p 59). A exemplo da Lei 10639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em todos os estabelecimentos de ensino da educação básica, e a 11.645/08, que regulamenta a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em todos os níveis de ensino.

O decreto 4.887/03, para as políticas quilombolas; as mais de 180 instituições de ensino superior que adotam cotas sociais e raciais; a Lei 11.635/2007, Anti-Intolerância Religiosa; o Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010; Lei Maria da Penha, nº 11.340, DE 7 de Agosto de 2006, a qual coíbia violência doméstica e familiar contra a mulher; Lei nº 12.990/2014, que estabelece a adoção de cotas em concursos públicos em diversos municípios e três estados, A Lei nº 12.711/2012, que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 Institutos Federais de Educação. Essas Leis são norteadoras das políticas de promoção de igualdade de oportunidades e de reparação histórica, especialmente para negros e negras, índios e índias e as mulheres. “Em resposta à pressão dos grupos sociais, o governo federal apresentou algumas iniciativas, como o Decreto 1.904, de 13 de maio de 1995, que instituiu, no Programa Nacional de Direitos Humanos. [...]” (BRASIL, 2011, p 57).

Diante dos pressupostos, é urgente assegurar a igualdade de oportunidade a todos os seres humanos, pois só aqueles e aquelas que têm dinheiro é quem tem condições de

estudar em escolas particulares e os pobres, tem que se esforçar e contar com a sorte. Claro que é dever do estado, oferecer uma educação de qualidade, mas já que não faz, faz-se necessário a implementação de Políticas Públicas destinadas a reparar tanta distorção e desigualdades sociais no Brasil.

É comum não encontrarmos em documentos oficiais os quais norteiam as ações pedagógicas das instituições escolares, como: Projeto Político Pedagógico, o qual é um importante documento que corrobora para as ações de curto e longo prazo das instituições, nos Planos de Ações nem em Projetos específicos, metas, ou ações que visem um trabalho contínuo sobre as questões das relações de gênero, étnico-raciais e sexualidade, ou seja, que visa uma educação para o respeito à diversidade. “de oportunidades requer, portanto, mais que a expansão quantitativa de ofertas; requer ampliação do atendimento com simultânea manutenção de qualidade”. (VEIGA, 2002, p.)

Diante da citação é importante destacar que a igualdade de oportunidades na escola envolve não apenas garantir o acesso e a permanência dos alunos, mas também garantir que todos tenham as mesmas chances de alcançar um resultado satisfatório. Saviani enfatiza que mesmo que haja desigualdade inicial, é papel da escola mediar e garantir a igualdade no ponto de chegada. Isso significa que é preciso considerar a democracia não apenas como uma possibilidade teórica no início do processo educativo, mas também como uma realidade concreta no final. Para alcançar a igualdade de oportunidades, é necessário expandir o acesso à educação de forma quantitativa, mas também manter a qualidade do ensino oferecido.

Diante dos pressupostos, faz-se necessário a inclusão das temáticas supracitadas em documentos oficiais norteadores das escolas, os quais possibilitam ações pedagógicas específicas e efetivas que busquem trabalhar com conceitos de gênero, raça, etnia e sexualidade, além estudar e aprofundar conteúdos interligados as temáticas, possibilitando que o processo de ensino aprendizagem ocorra de forma a contribuir para uma educação para a diversidade.

Segundo Oliveira (2001), é importante construir um currículo multicultural e respeitar as diferenças raciais, culturais, étnicas, de gêneros e outros, dessa forma, pensar num currículo multicultural é opor-se ao “etnocentrismo” e preservar valores básicos de nossa sociedade.

A seguir, serão apresentadas duas figuras e seus respectivos contextos, que simbolizam a avaliação dos direitos humanos no Brasil:

FIGURA 1 – Evolução dos direitos humanos no Brasil



Fonte: www.politize.com.br

Segundo Piovesan (2006), os direitos humanos não são uma realidade inalterável, mas sim algo moldado e criado por seres humanos, estando em constante evolução e transformação, com o objetivo de buscar a dignidade humana, que é compreendida em um contexto histórico específico.

Para tanto, a evolução dos direitos humanos no Brasil é um processo complexo e multifacetado, marcado por avanços e desafios ao longo da história do país. Desde a colonização até os dias atuais, diversas lutas e movimentos têm contribuído para a conquista e consolidação dos direitos fundamentais no Brasil.

FIGURA 2 – Ditadura nunca mais



Fonte: <https://www.cut.org.br>

De acordo com Burihan (2008), tanto a tortura preparatória quanto a tortura prévia eram utilizadas como métodos de instrução para obter confissões dos

acusados. No entanto, há poucos registros em que a tortura era considerada uma forma de punição em si mesma.

O trecho citado refere-se a um aspecto histórico importante e controverso: a prática da tortura como meio de instrução durante períodos em que a obtenção de confissões era considerada essencial para a resolução de casos ou para a imposição de punições. Essa abordagem da tortura como ferramenta para extrair informações é bastante perturbadora, pois representa uma violação grave dos direitos humanos e da dignidade das pessoas envolvidas.

Ao longo da história, a tortura foi utilizada em várias sociedades e contextos, seja com fins judiciais, religiosos ou políticos. No entanto, é essencial reconhecer que a tortura é uma prática abominável e inaceitável, independentemente das justificativas apresentadas.

Felizmente, a consciência dos direitos humanos e da dignidade humana tem evoluído ao longo do tempo, e a tortura é cada vez mais condenada internacionalmente como uma violação dos direitos fundamentais. Organizações de direitos humanos, tratados internacionais e normas jurídicas têm buscado erradicar a tortura em todas as suas formas e garantir a proteção dos indivíduos contra essa prática desumana.

É importante lembrar que o respeito aos direitos humanos e a busca pela justiça não devem ser comprometidos em nenhuma circunstância. A tortura não apenas é moralmente errada, mas também pode levar a informações falsas, prejudicar os sistemas de justiça e minar os valores democráticos que prezamos.

Portanto, devemos continuar a trabalhar para promover uma sociedade justa, igualitária e baseada no respeito aos direitos humanos, garantindo que a tortura nunca seja tolerada nem justificada, seja como instrumento de instrução ou qualquer outra finalidade.

III CONCLUSÃO

Diante do estudo, percebemos que Constituição de 1988 confirmou os direitos sociais, políticos, econômicos, e culturais perdidos no período caracterizado pela repressão,

privados no período da ditadura militar, e os direitos fundamentais são aqueles que protegem os cidadãos, que garantem o mínimo necessário, são aqueles essenciais à proteção do Princípio da Dignidade da Pessoa Humana.

Confirmou-se que os direitos humanos são intrínsecos a todas as pessoas humanas, e esse processo independe de religião, raça, sexo, nacionalidade, etnia, ou qualquer outro grupo. Portanto esses direitos, sem distinção credo, cor, gênero, raça, por fim sem que haja qualquer discriminação.

Diante dos pressupostos, discuti-se que a Educação em Direitos Humanos corrobora para a valorização da dignidade e nos princípios democráticos, para desenvolver uma consciência contra as transgressões de Direitos Humanos, e a luta por direitos, e um instrumento de diminuição das desigualdades e das discriminações.

Neste estudo, de cunho bibliográfico, se observou que há muito tempo a humanidade viveu sob um regime de centralização quase total de poder, em que os direitos civis e políticos eram praticamente nulos.

Os direitos fundamentais são essenciais aos direitos humanos. Existe uma diversa confusão entre elas e os direitos humanos. Por isso, importa saber: direitos fundamentais estão positivados no ordenamento constitucional de uma nação, já os direitos humanos estão além das fronteiras, supranacionais, independentemente de positivação constitucional.

A conquista da igualdade custou para acontecer e hoje, pelo menos no papel, ela existe. Isto é, os Direitos Humanos não nascem integrados a uma ideia de universalidade, essa ideia foi se desenvolvendo de modo gradual na história e, agora que alcançamos essa vitória, temos a responsabilidade de defender esses direitos. Só assim conseguiremos fazer com que as suas garantias sejam efetivamente estabelecidas na vida de todos.

A consideração final ressalta a relevância de reconhecer os desafios existentes na garantia plena dos direitos humanos no Brasil, apesar dos avanços que têm sido alcançados. A persistência de desigualdades sociais, violência e exclusão de diversos grupos na sociedade aponta para a necessidade de uma análise crítica e aprofundada dos obstáculos que impedem a efetivação desses direitos para todos os habitantes do país.

Nesse contexto, é destacada a importância da participação ativa da sociedade civil e dos movimentos sociais na luta pela ampliação e fortalecimento dos direitos humanos. Esses atores desempenham um papel fundamental ao levantar questões pertinentes,

mobilizar a sociedade e pressionar por mudanças efetivas nos sistemas jurídicos e políticos, visando alcançar uma maior justiça social e igualdade.

O estudo se apresenta como uma valiosa ferramenta para o enriquecimento do conhecimento sobre a história dos direitos humanos no Brasil, pois busca oferecer informações embasadas em pesquisa bibliográfica e respaldadas por teóricos especializados. Ao trazer à tona tanto os progressos como os desafios, proporciona uma oportunidade para a reflexão e conscientização sobre a importância contínua do trabalho em prol de uma sociedade mais inclusiva e respeitadora dos direitos de todos os seus cidadãos.

É fundamental que esse estudo, ao apontar as lacunas e dificuldades ainda presentes, incentive a sociedade, os governantes e os órgãos responsáveis a adotar medidas eficazes para a efetivação dos direitos humanos em todas as esferas da vida brasileira. A busca por uma sociedade mais justa e igualitária requer o engajamento e a responsabilidade coletiva na superação dos desafios identificados, para que, gradualmente, se alcance uma realidade mais inclusiva e respeitosa para todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Wellington L. **A estratégia de políticas públicas em direitos humanos no Brasil no primeiro mandato Lula**. R. Katál., Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 230-238, jul./dez. 2011.

BALECHE; Flávia Leal King – SILVA, Sônia Cristina da. **A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23851_13205.pdf . Acesso em 10 de Novembro de 2021.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf. Acesso: 11 de Novembro de 2021.

BRASIL, **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988-_____**, **Direitos Humanos**. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 4a ed., Brasília: 2013.

BURIHAN, Eduardo Arantes. **A Tortura Como Crime Próprio**. São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2008.

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.

CULAU, Julia; LIRA, Daiane; SPONCHIADO, Denise Aparecida Martins -
EDUCAÇÃO

disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm-
acesso em 23 de outubro de 2021.

D'OCO, Lisarb Valéria Montes, Direitos humanos no Brasil: reflexões sobre os desafios e avanços desta política no âmbito nacional e a sua execução no município de porto alegre. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/101369/000930102.pdf?sequen ce=1& isAll owed=y>-Acesso em: 21 de julho de 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14a edição Papirus, 2002.

EM DIREITOS HUMANOS: UM DESAFIO DA SOCIEDADE E DA ESCOLA.

PIERITZ. Vera Lúcia Hoffmann; BONETTI, Joelma Crista Sandri; FRANZMANN, Neusa Mendonça. **Direitos humanos e cidadania** / UNIASSELVI, 2016.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional** /14. ed., rev. atual. São Paulo: Saraiva, 2013.

SABOIA, Gilberto Vergne. O Brasil e o Sistema Internacional dos Direitos humanos. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000067.pdf>. Acesso: 10 de novembro de 2021.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, SEUS DESAFIOS NO ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA

Valdecir Coutinho Pessoa¹

Maria Verônica Mendes Damascena²

Raquel Alves Peixoto de Farias³

Rosângela Gonçalves de Oliveira
Fernandes⁴

RESUMO

O presente artigo aborda a importância de reconhecer e valorizar as duas dimensões, alfabetização e letramento, no processo de aprendizagem da língua escrita. Destaca-se a necessidade de compreender as particularidades de cada uma dessas dimensões. Este artigo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica, com ênfase nas obras e artigos de Magda Soares e de outros estudiosos que contribuem para o avanço das concepções de alfabetização e letramento. O texto ressalta a importância do papel do professor na incorporação dessas perspectivas em sua prática pedagógica, visando desenvolver uma abordagem que combine a alfabetização e o letramento. Isso contribui para a formação de indivíduos letrados, capazes de ler e escrever com competência, e para a efetivação da escola como um espaço social relevante no ensino da leitura e escrita.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Papel. Professor.

ABSTRACT

The present article addresses the importance of recognizing and valuing both dimensions, literacy and literacy practices, in the process of learning written language. The need to understand the specificities of each of these dimensions is emphasized. This article was developed through a literature review, focusing on the works and articles of Magda Soares and other scholars who contribute to the advancement of concepts related to literacy and literacy practices. The text highlights the importance of the teacher's role in incorporating these perspectives into their pedagogical practice, aiming to develop an approach that combines literacy and literacy practices. This contributes to the formation of literate individuals who are competent in reading and writing, and to the realization of the school as a relevant social space in the teaching of reading and writing.

Keywords: Literacy. Literacy practices. Role. Teacher.

¹ História pela (UEPB). E-mail: coutinhovaldeci@ig.com.br

² Pedagogia (UVA), Mestre em educação. E-mail: veradamascena@hotmail.com

³ Pedagogia (UNAVIDA). E-mail: farias_cont@hotmail.com

⁴ Graduação em Letras Língua Portuguesa (UFPB), Licenciada em Pedagogia (Uva), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FECE), Coordenação pedagógica e Supervisão Escolar (FACULDADE ACESITA), Mestra em Práticas de Educação- (CONFAPE), Doutoranda em Ciências da Educação- WORLD UNIVERSITY ECUMENCAL. E-mail: ro.goncalves10@hotmail.com.

I INTRODUÇÃO

A reflexão sobre a alfabetização e a educação no Brasil, à luz do letramento, é uma prática recente. O termo "letramento" começou a ser utilizado no país por volta dos anos 90, relacionado ao conceito de alfabetização, resultando em uma confusão quanto à especificidade de cada um desses termos. Muitos educadores acreditam que o processo de letramento só pode começar após a conclusão do processo de alfabetização, ou seja, é necessário primeiro proporcionar ao aluno o domínio da escrita para, então, torná-lo um indivíduo letrado. Em outros casos, observa-se o contrário, onde os professores priorizam o trabalho com práticas de letramento, deixando em segundo plano o processo de alfabetização. Magda Soares (2004) denomina esse último processo de "desinvenção da alfabetização", para descrever a progressiva perda da especificidade do processo de alfabetização, que tem ocorrido nas escolas nos últimos anos.

De acordo com a pesquisadora Leda Tfouni (1995, p. 9), que também contribui para esclarecer o assunto, ela afirma que a "alfabetização envolve a aquisição da leitura e escrita, enquanto o letramento está relacionado aos aspectos socioculturais da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade." Portanto, compreende-se que a alfabetização se refere à aprendizagem do funcionamento da língua escrita, enquanto o letramento diz respeito à ampliação do conhecimento das práticas sociais e culturais de leitura e escrita.

Soares (2004) argumenta que é crucial reexaminar as práticas de ensino que prevalecem em muitas escolas, buscando esclarecer a distinção entre letramento e alfabetização, e revelando as características fundamentais de cada um desses conceitos. Segundo a autora, o letramento envolve o envolvimento ativo do sujeito com a cultura escrita, sua participação em eventos variados que envolvem leitura e escrita, bem como o contato e a interação com diferentes tipos e gêneros de textos. Em contraste, a alfabetização engloba o processo de desenvolver a consciência fonológica e fonêmica, estabelecer as relações entre sons e letras, e adquirir a habilidade de ler e escrever de forma alfabética.

Dessa forma, um dos grandes desafios enfrentados pelos educadores é trabalhar de forma simultânea essas duas dimensões no processo pedagógico, visando desenvolver uma abordagem que combine alfabetização e letramento. Portanto, pretendemos nesse estudo, responde o seguinte questionamento: Quais são os desafios enfrentados no ensino da língua

escrita em relação à alfabetização e letramento?

Para tanto, este artigo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica, com ênfase nas obras e artigos de Magda Soares e de outros estudiosos que contribuem para o avanço das concepções de alfabetização e letramento. No contexto apresentado, o objetivo deste artigo é refletir sobre a natureza da alfabetização e do letramento, os objetivos específicos são: discutir o papel da escola como espaço social para o ensino formal da leitura e da escrita; promover um estudo sobre alfabetização e letramento, seus desafios no ensino da língua escrita. Para isso, o artigo seguirá uma estrutura que abrange diversos aspectos relevantes.

Inicialmente, será traçada uma breve trajetória histórica e teórica dos termos alfabetização e letramento. Em seguida, serão apresentados os principais conceitos relacionados a esses termos, destacando sua natureza multifacetada e indissociável. Por fim, o artigo propõe algumas reflexões acerca do papel do professor nesse processo e da necessidade de ressignificar a alfabetização, abordando seus diversos aspectos sob a perspectiva do letramento. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica, embasada nas contribuições de Magda Soares e de outros estudiosos, servirá como suporte para a análise aprofundada da alfabetização e do letramento, proporcionando um panorama abrangente e atualizado sobre o tema.

Acredita-se que ao examinar minuciosamente cada um desses processos, enfatizando a importância de ambos, contribui-se significativamente para a reflexão sobre a prática pedagógica de professores comprometidos com o ensino efetivo da linguagem escrita.

I ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO UM BREVE HISTÓRICO

O termo alfabetização teve origem nas sociedades ocidentais como resultados de mudanças nos âmbitos político, econômico e social. Com a Revolução Francesa, no final do século XVIII, a educação tornou-se universal e gratuita, sendo supervisionada pelo governo e respaldada por leis. Nesse contexto, a função do professor passou a ser ensinar a um grande número de crianças de maneira rápida, segura e econômica. A educação em massa, com a transmissão dos valores dominantes da classe burguesa emergente, tornou-se o lema dos republicanos, visando garantir a ordem, a estabilidade social e a hegemonia daqueles que estavam no poder. Foi somente com o advento da escola republicana que o aprendizado da leitura e da escrita através da prática tornou-se possível. Foi nesse contexto que surgiu a

concepção do processo de alfabetização como "a aprendizagem coletiva e simultânea dos princípios básicos da leitura e da escrita" (BARBOSA, 1994, p. 16). No entanto, foi no século XIX que o ensino da leitura e da escrita começou a ser abordado de fato de forma simultânea nas escolas, despertando a esperança de ascensão social naqueles que frequentavam essas instituições.

No contexto brasileiro, com a Proclamação da República, surgiu uma preocupação em alfabetizar e capacitar a mão de obra para atender às demandas do crescimento industrial e urbano. Nesse novo cenário, a escola desempenhou um papel social crucial, à medida que a sociedade se desenvolvia e procurava superar um modelo econômico predominantemente agrícola.

Durante a primeira metade do século XX, em um período de significativas transformações sociais, políticas e econômicas no Brasil, emergiu um movimento educacional conhecido como Escola Nova. Esse movimento foi impulsionado por um grupo de intelectuais que se inspiraram na ideologia da igualdade entre os indivíduos e no direito universal à educação. Eles defendiam a ideia de uma escola pública, secular e gratuita como uma forma de combater as desigualdades sociais.

No entanto, apesar das suas intenções nobres, o movimento Escola Nova foi criticado por não abordar de maneira sistemática os conteúdos educacionais. Essas críticas enfraqueceram o movimento, diminuindo sua influência ao longo do tempo.

Dessa forma, embora a escola primária tenha sido expandida para atender às necessidades da sociedade em processo de modernização, essa expansão não foi capaz de alcançar toda a população.

A política de expansão adotada limitou também o tipo de atendimento para cada grupo social. Assim, para os grupos de maior poder reivindicatório, foram oferecidos os graus mais elevados de ensino; para os de menor poder de pressão, uma escola básica, dos rudimentos da leitura, escrita e aritmética (BARBOSA, 1994, p. 26).

Nos países desenvolvidos, foi observada uma diminuição significativa no número de pessoas analfabetas, como indicado pelos dados estatísticos sobre a evolução da alfabetização da população global naquela época. Os métodos tradicionais de alfabetização, como o método sintético, analítico e global, mostraram-se eficazes. No entanto, essas abordagens

metodológicas foram questionadas nos países em desenvolvimento, incluindo o Brasil, pois não conseguiram garantir uma participação efetiva dos indivíduos no contexto social. Como resultado, a escola começou a ser criticada como responsável pelo fracasso educacional, caracterizado por altas taxas de repetência e evasão escolar.

No Brasil, em 1946, ocorreu um período significativo na busca pela erradicação do analfabetismo. A UNESCO, no âmbito internacional, tornou pública sua luta contra o analfabetismo, auxiliando os países em desenvolvimento a superar essa situação. Inicialmente, a organização implementou diversos projetos em todos os continentes (de 1966 a 1973) e, posteriormente (em 1980), passou a promover projetos regionais. A partir desse ponto, surgiu a noção de alfabetização funcional, desenvolvida pela UNESCO e que, de acordo com Barbosa (1994, p. 29), "tem como objetivo proporcionar condições efetivas para que os indivíduos possam enfrentar competentemente as diversas situações que o mundo apresenta a eles".

Com o advento das tecnologias emergentes e a crescente necessidade de dominar a leitura e a escrita, tornou-se crucial não apenas que o indivíduo compreendesse a escrita, mas, acima de tudo, que soubesse utilizá-la de forma eficaz. No entanto, essa habilidade era alcançada apenas por uma minoria capaz de superar as limitações das metodologias utilizadas e avançar para o estágio de leitura fluente.-Barbosa (1994) declara que:

[...] a difusão da alfabetização garantiu, então, a expansão de uma certa modalidade de leitura à grande maioria do corpo social, ao mesmo tempo que permitiu a uma minoria da população ascender à categoria de leitor qualificado, pela adoção da leitura como prática familiar e social, ou mesmo pelo prolongamento da escolaridade. (BARBOSA, 1994, p. 30)

Ao considerar essa reflexão, torna-se imprescindível revisitar a questão dos métodos empregados no ensino da leitura e da escrita naquela época, os quais ainda são utilizados nas práticas de alfabetização. O marco histórico referencial para o estudo desses métodos teve início com as contribuições da Psicologia Associacionista, que concebia o processo de alfabetização como uma aquisição mecânica baseada na associação entre estímulos visuais e respostas sonoras. Nessa abordagem, o aprendiz era considerado passivo, apenas recebendo o ensino e sendo responsável por aprender.

Conforme Barbosa (1994):

No caminho sintético o processo da leitura é a soma dos elementos mínimos – o fonema ou a sílaba, o aprendiz aprende a palavra. Pela somatória das palavras, a frase e o texto. O analítico parte da significação da língua – palavra, frase, conto. E por uma operação de análise, a palavra é segmentada em seus elementos mínimos: o fonema ou a sílaba. (Barbosa, 1994, p. 46):

Posteriormente, as pesquisas sobre alfabetização avançaram do enfoque mecanicista para uma abordagem cognitivista, baseada nas contribuições da Psicologia Genética de Jean Piaget. Nessa nova abordagem, houve uma distinção clara entre o método de ensino e o processo de aprendizagem. A aprendizagem da leitura e da escrita passou a ser compreendida como uma atividade cognitiva, na qual o conhecimento é construído por um sujeito ativo que interage com o objeto a ser aprendido. Não se tratava mais de estar pronto para ler e escrever, mas sim de desenvolver esquemas de assimilação e processos de aquisição de conhecimento por parte do aprendiz.

A partir da segunda metade do século XX, especialmente nos anos 1980, surgiram as contribuições da obra "Psicogênese da Língua Escrita" de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que exploraram a aquisição do conhecimento durante o processo de aprendizagem da leitura e escrita. Essas pesquisadoras descreveram a escrita como um objeto de conhecimento para o aprendiz e analisaram a evolução das hipóteses infantis sobre a língua escrita. Essa obra teve um impacto significativo na educação brasileira e é considerada um marco histórico no campo da alfabetização. Enquanto as discussões anteriores estavam centradas na avaliação dos métodos de ensino (sintético e analítico), os estudos das autoras deslocaram o foco do ensino para a aprendizagem, buscando compreender como a criança aprende, em vez de como deve ser ensinada.

Foi em 1986 que o termo "letramento" apareceu pela primeira vez nos estudos e nas discussões sobre alfabetização no Brasil, no livro "No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística" de Mary Kato. Nessa obra, Mary Kato defende que a língua falada culta é resultado do letramento. A partir desse momento, o uso do termo letramento se tornou comum no discurso de professores e especialistas, além de se tornar tema de pesquisa acadêmica. Somente recentemente, o termo letramento foi oficialmente incluído nos dicionários, como registrado no Dicionário Houaiss de 2001. Por outro lado, o adjetivo "letrado" há muito tempo

já está presente nos dicionários com o significado de "indivíduo versado em letras, erudito", o que não reflete o sentido atribuído ao termo letrado na concepção de letramento criada por Kato.

O termo letramento surge como uma adaptação da palavra em inglês literacy, que possui uma etimologia que se refere ao estado, condição ou qualidade de ser letrado, ou seja, educado e habilidoso na leitura e escrita. Essa terminologia foi adotada para abordar as múltiplas facetas e desafios que envolvem o uso da escrita:

[...] 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, ou seja, é o conjunto de práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 1998, p. 72).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) na década de 1990, especificamente a Lei nº 9394/96, foram introduzidos os ciclos de alfabetização. Essa mudança trouxe consigo a compreensão de que o processo de alfabetização não se resumia apenas à simples aquisição do código escrito em um único ano escolar, mas sim à oportunidade de dominar as práticas de leitura e escrita ao longo de um período mais abrangente. Essa abordagem, respaldada pela legislação, visava ampliar a aprendizagem e a aquisição da língua escrita, a fim de atender às exigências de uma sociedade em que a habilidade de ler e escrever desempenha um papel crucial.

II Alfabetização e letramento, processos indissociáveis

Explorar os elementos que envolvem os conceitos de alfabetização e letramento implica reconhecer que ambos abrangem dimensões com características diferentes, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências variadas. Isso demanda novas abordagens de aprendizagem e ensino. Vale ressaltar que uma pessoa que é alfabetizada nem sempre é necessariamente letrada.

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998, p. 40).

Portanto, o ato de decodificar e codificar a língua escrita são insuficientes para vivenciar plenamente a cultura escrita e atender às exigências do meio social. É imprescindível que o indivíduo também se torne letrado, ou seja, além de dominar a habilidade de ler e escrever, seja capaz de lidar de forma autônoma com as práticas diárias de leitura e escrita em diversos contextos. Assim, é importante ressaltar que ser alfabetizado não é o mesmo que ser letrado, e ser letrado não é o mesmo que ser alfabetizado.

[...] a garantia do acesso à leitura e produção de diferentes gêneros textuais por si só não assegura a construção de sujeitos leitores e escritores autônomos. [...] e ainda chama a atenção de que se pode ser letrado sem ser alfabetizado. Em ambos os casos, não há a construção de sujeitos leitores e escritores autônomos (SANTOS e ALBUQUERQUE, 2005, p.98).

O processo de letramento tem início quando a criança nasce em uma sociedade onde a escrita é valorizada, sendo exposta a diversos materiais escritos e convivendo com indivíduos que utilizam a linguagem escrita para propósitos específicos. Por outro lado, o processo de alfabetização tem início quando a criança ingressa na instituição educacional, não acontecendo de forma espontânea. É um trabalho sistemático que envolve a reflexão sobre as características do sistema alfabético, a promoção da consciência fonológica, o reconhecimento das relações entre os sons da fala e as letras, e uma série de outros aspectos que o aprendiz analisa em relação à língua. Esses conhecimentos não devem ser subestimados ou negligenciados, como tem ocorrido recentemente, pois o ensino da leitura e da escrita sempre será de extrema importância e nunca perderá sua singularidade e valor.

O que se torna imperativo é integrar as duas dimensões: alfabetização e letramento. O processo de letramento ocorre antes da alfabetização, permeia todo o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, e continua mesmo após o indivíduo estar alfabetizado. Conforme destacado por Soares (1998, p. 47), "o ideal seria ensinar a ler e escrever enquanto promovemos o letramento, ou seja, ensinar no contexto das práticas sociais de leitura e escrita, de modo que os indivíduos se tornem alfabetizados e letrados ao mesmo tempo". Isso implica ajudar os alunos a compreender o código escrito e, ao mesmo tempo, possibilitar seu acesso aos materiais escritos presentes na sociedade, criando situações que tornem a leitura e a escrita necessária e significativa.

De acordo com Albuquerque e Santos (2005)

Propiciar aos aprendizes a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos não é meramente trazer para a sala de aula exemplares de textos que circulam na sociedade. Ao se ler ou escrever um texto, tem-se a intenção de atender a determinada finalidade. É isso que faz com que a situação de leitura e escrita seja real e significativa. (ALBUQUERQUE E SANTOS, 2005, P. 97).

A alfabetização e o letramento são processos interligados, inseparáveis e devem ocorrer simultaneamente, pois a introdução da criança no universo da escrita deve englobar tanto a aprendizagem do sistema convencional de escrita quanto o desenvolvimento das habilidades de utilização desse sistema em atividades de leitura e escrita, que estão estreitamente ligadas às práticas sociais.

Considerando a interdependência desses dois conceitos, a abordagem de alfabetização letrada busca superar a separação entre aprender o código escrito e utilizar esse código nas práticas sociais. Estudos recentes na área linguística propõem uma articulação dinâmica e reversível entre descobrir a escrita, compreendendo suas funções e manifestações; adquirir a escrita, reconhecendo suas regras e organização; e utilizar a escrita em contextos socialmente relevantes e adequados às demandas do contexto. Isso ocorre porque, como afirmam Albuquerque e Santos (2005, p. 47): "[...] as pessoas escrevem, leem e/ou interagem por meio da escrita, guiadas por objetivos interacionais, desejando alcançar algum propósito, inseridas em situações de comunicação".

Nessa perspectiva, cabe às escolas proporcionar não apenas interação e uso de diferentes gêneros e tipos textuais, enfatizando seus contextos de comunicação, mas também momentos de reflexão sobre a língua, por meio de um trabalho sistemático sobre o funcionamento e as características do sistema de escrita alfabético e ortográfico.

Ao reconhecer que a aquisição da escrita não ocorre separadamente do processo de letramento, é essencial que a escola desenvolva estratégias que abordem simultaneamente a leitura, a produção de textos e a reflexão sobre a escrita, além de incluir práticas de uso de diversos materiais escritos presentes na sociedade, visando contribuir para a formação de indivíduos capazes de ler e escrever com maior autonomia, competência e senso crítico.

Conforme afirma Soares (2000),

Se alfabetizar significa orientar a própria criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita.

Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever, uma criança letrada [...] é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer da leitura e da escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias [...] Alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita. (SOARES, 2000, p. 30).

O texto em destaque apresenta uma distinção importante entre alfabetização e letramento no contexto da educação. Enquanto a alfabetização se refere ao ensino dos fundamentos básicos da escrita e da leitura, o letramento vai, além disso, envolvendo a capacidade de utilizar essas habilidades em práticas sociais reais. Uma criança alfabetizada é aquela que adquiriu as habilidades básicas de ler e escrever, mas uma criança letrada é aquela que também possui o hábito, as habilidades e o prazer de se engajar com diferentes tipos de textos, em diferentes contextos e circunstâncias. O conceito de alfabetizar letrando, portanto, envolve orientar a criança não apenas para aprender a ler e escrever, mas também para vivenciar situações reais de leitura e escrita, inserindo-a em práticas autênticas e significativas. Essa abordagem busca desenvolver a capacidade da criança de se envolver ativamente com a linguagem escrita, promovendo sua participação ativa na sociedade letrada.

III CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que alfabetizar sob a perspectiva do letramento envolve proporcionar às crianças a aquisição das habilidades alfabéticas por meio da diversidade de gêneros discursivos, permitindo que entrem em contato com os diferentes usos sociais da linguagem enquanto estão aprendendo a ler e escrever. A experiência com diversos tipos de texto auxilia no entendimento e na interação com diferentes modelos, possibilidades e manifestações da escrita. Acredita-se que os alunos, gradualmente, desenvolverão competências relacionadas aos usos linguísticos que lhes permitirão resolver problemas cotidianos, ter acesso aos bens culturais e participar plenamente do mundo letrado.

Alfabetizar letrando consiste em ensinar as crianças a ler e produzir textos em situações reais de comunicação, que envolvem a intenção de transmitir algo a um interlocutor real, com objetivos específicos dentro de um determinado tema. Portanto, é necessário organizar o trabalho pedagógico de forma que os alunos experimentem e vivenciem a prática da leitura e produção de diferentes tipos de textos na sala de aula.

Em suma, adotar a abordagem de alfabetização letrada implica substituir as práticas restritivas das cartilhas e livros didáticos por situações reais de uso dos diversos gêneros e tipos textuais presentes no cotidiano. Realizar esse tipo de trabalho permite a substituição de práticas tradicionais por práticas significativas para o aluno, concedendo-lhe o direito de usufruir da escrita como um bem cultural, tornando-o um sujeito mais engajado, crítico e consciente, capaz de exercer plenamente sua cidadania. Como afirma Soares (1998, p. 38), "aprender a ler e escrever e fazer uso da leitura e escrita transforma o indivíduo e o leva a um estado ou condição diferente em vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico".

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana B. C. et al. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.
- BIZZOTTO, M. I.; AROEIRA, M.L. et al. **Alfabetização linguística: da teoria à prática**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.
- BRASIL. Lei Federal nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bo-Bu**. São Paulo: Scipione, 1998.
- CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL et al. **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2009.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1986.
- KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1997.
- SOARES, M. **Letramento: tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- _____, M. **Aprender a escrever, ensinar a escrever**. In: ZACCUR, E. **A magiada linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p.49-73.

_____, M. **Letrar é mais que alfabetizar**. Jornal do Brasil, 26 nov. 2000. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/%7Eedpaes/magda.htm>. Acesso em: 05 de Maio 2023.

_____, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n.25, jan.-abr./2004.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZABALA, A. **A prática educativa**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CIBERESPAÇO USADO COMO FERRAMENTA NA EDUCAÇÃO

Valdir de Carvalho Damascena¹

Maria Verônica Mendes Damascena²

Valdeci Coutinho Pessoa³

Raquel Alves Peixoto de Farias⁴

RESUMO

O presente artigo aborda os avanços tecnológicos e os novos desafios que são colocados para a sociedade e, conseqüentemente, para a educação. A proposta de pesquisa consiste em um estudo bibliográfico de natureza qualitativa, que visa a explorar e analisar a utilização do ciberespaço como uma ferramenta efetiva na área da educação. Para atingir esse objetivo, serão conduzidas revisões sistemáticas da literatura, consultando fontes confiáveis, como artigos científicos, livros, relatórios e outras publicações relevantes relacionadas ao tema em questão. Novos cenários, tempos e espaços diferenciados implicam na mudança do paradigma educacional. Diante das novas tecnologias, o ciberespaço passa a atuar como um espaço de fluxos, propício ao desenvolvimento de atividades de comunicação. A educação precisa analisar essa nova configuração cultural, utilizando-se de todo o potencial oferecido pelas redes, desenvolvendo formas de participação coletiva e atitudes necessárias para a construção do conhecimento. Neste cenário as novas tecnologias abre um leque de novas possibilidades no processo de ensino e aprendizagem fazendo com que o discente tenha uma participação ativa na construção do seu conhecimento.

Palavras-chave: Ciberespaço. Novas tecnologias. Ferramenta. Educação.

ABSTRACT

The present article addresses technological advancements and the new challenges posed to society and, consequently, to education. The research proposal consists of a qualitative bibliographic study aimed at exploring and analyzing the use of cyberspace as an effective tool in the field of education. To achieve this objective, systematic literature reviews will be conducted, consulting reliable sources such as scientific articles, books, reports, and other relevant publications related to the subject matter. New scenarios, times, and differentiated spaces imply a change in the educational paradigm. In the face of new technologies, cyberspace acts as a space of flows, conducive to the development of communication activities. Education needs to analyze this new cultural configuration, utilizing the full potential offered by networks, and developing forms of collective

¹ Pedagogia (UEPB), Mestre em Ciências da Educação. E-mail: valdireduc@hotmail.com

² Pedagogia (UVA), Mestre em educação. E-mail: veradamascena@hotmail.com

³ História pela (UEPB). E-mail: coutinhovaldeci@ig.com.br

⁴ Pedagogia (UNAVIDA). E-mail: farias_cont@hotmail.com

participation and attitudes necessary for knowledge construction. In this scenario, new technologies open up a range of possibilities in the teaching and learning process, allowing students to actively participate in the construction of their knowledge.

Keywords: Cyberspace. New technologies. Tool. Education.

I INTRODUÇÃO

As mudanças ocorridas durante o século XX e o início do século XXI na sociedade trouxeram transformações significativas nas áreas econômicas, políticas e educacionais devido ao impacto da inovação tecnológica sobre os indivíduos. Nesse sentido, o atual panorama demanda que as pessoas se tornem mais autônomas, habilidosas, participativas e críticas. Dentro desse contexto, a educação enfrenta desafios relevantes.

Nesse sentido, emerge a sociedade do conhecimento, que traz consigo a compreensão de que informação é distinta de conhecimento. Essa percepção resulta em uma transformação fundamental nos paradigmas educacionais. Consequentemente, surgem novas abordagens para aprender, ensinar e gerenciar o conhecimento.

Desse modo, verificar-se a influência das tecnologias no processo educativo através da comunicação escrita, presente no ambiente digital. O ciberespaço é um destes instrumentos de comunicação em que se vivenciam diversas informações de forma interativa. E a partir desta interatividade ocorrerá o aprimoramento do conhecimento.

Pode-se dizer também que o ciberespaço é um dos instrumentos privilegiados da inteligência coletiva, devido seu aspecto participador, socializante, descompartmentalizante e emancipador. As instituições educacionais, na medida do possível, buscam adequar-se às mudanças provocadas pelo avanço da tecnologia, além da típica mudança no tocante à postura do educador que passa a usar a internet como ferramenta pedagógica.

Assim, a principal função do professor, não pode ser mais a difusão dos conhecimentos que agora é feita de maneira mais eficaz, por outros meios. O professor deve se deslocar no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento a troca de saberes se tornando assim um animador da inteligência coletiva. Portanto, pretendemos nesse estudo, responder o seguinte problema: como o ciberespaço pode ser utilizado como

uma ferramenta eficaz na educação? O objetivo geral é: investigar o uso do ciberespaço como uma ferramenta eficaz na educação, visando compreender seus benefícios e desafios para aprimorar os processos de ensino e aprendizagem. Os específicos: analisar as diferentes formas de utilização do ciberespaço na educação, como plataformas de ensino online, recursos interativos e colaborativos, e ambientes virtuais de aprendizagem; avaliar o impacto do uso do ciberespaço na motivação, engajamento e desempenho dos estudantes. A pesquisa proposta é uma pesquisa bibliográfica qualitativa que busca explorar e analisar o uso do ciberespaço como uma ferramenta eficaz na educação. Para isso, serão realizadas revisões sistemáticas da literatura, consultando fontes confiáveis, como artigos científicos, livros, relatórios e outras publicações relevantes sobre o tema.

II A RELAÇÃO ENTRE CIBERESPAÇO E EDUCAÇÃO

O ciberespaço é um termo que descreve uma rede e um novo meio de comunicação resultante da interconexão global de computadores e suas memórias. Essa interconexão não apenas abrange o mundo digital, mas também se estende ao universo físico. À medida que as pessoas se mantêm cada vez mais conectadas a esse meio, aumenta a sua utilização, levando a um aumento na busca por informações, na troca de conhecimentos e na interação.

Segundo Silva (2004), o ciberespaço pode ser considerado como uma espécie de "MATRIX", uma região abstrata e invisível que possibilita a circulação de informações em diferentes formas, como imagens, sons e textos. Esse espaço virtual está em processo de globalização em escala planetária e já se estabeleceu como um ambiente social de trocas simbólicas entre pessoas de diversas partes do mundo.

De acordo com Lévy (2003), o ciberespaço representa um território onde a humanidade está operando atualmente. Trata-se de um novo espaço de interação humana que já possui uma enorme importância, especialmente nos domínios econômico e científico. Essa importância certamente se expandirá e abrangerão diversos outros campos, como Pedagogia, Estética, Arte e Política. O ciberespaço é a criação de uma rede que conecta todas as memórias digitalizadas e todos os computadores. Ele é visto como uma dimensão da sociedade em rede, onde os fluxos definem novas formas de relações sociais. A Internet é associada atualmente a rede telemática mundial, embora não esgote, nem represente todo o ciberespaço. As relações sociais no ciberespaço, apesar de virtuais,

tendem a repercutir ou a se concretizar no mundo real. Marcam, portanto, um novo tipo de sociedade. O indivíduo rompe com alguns princípios tidos como regras sociais, alterando alguns valores e crenças, sem que isso seja uma determinação da sociabilidade existente no mundo.

O potencial do ciberespaço estaria, para Lemos (2003), em sua capacidade de instaurar uma comunicação ágil, livre e social que pode ajudar a criar uma “democratização dos meios de comunicação, assim como dos espaços tradicionais das cidades”. Neste sentido, os cidadãos poderiam colocar seus problemas de forma coletiva, incentivando o debate, a tomada de posição política, cultural e social. Isso não constituiria uma utopia, mas uma constatação do potencial do ciberespaço e uma forma de forçar os poderes públicos a instaurarem práticas neste novo espaço de fluxo, estimulando a participação e o debate de temas centrais e nevrálgicos de uma determinada comunidade.

O ciberespaço constitui, portanto, um espaço de aprendizagem e de práticas sociais cuja função não é a de inibir ou acabar com práticas antigas; a escola virtual, como forma de organização do ensino, substituindo a escola real, a comunidade virtual como substituta da comunidade real, e por fim a cidade virtual em substituição a cidade real.

Lévy (2003), analisa o ciberespaço, como um “hipertexto planetário”, um fenômeno ainda minoritário, mas, no entanto, hegemônico, como afirma. Assim como a escrita que surgiu como instrumento de exercício do poder de minorias (cleros, nobres), o mesmo acontece hoje com o ciberespaço. Ele institui um conjunto de textos interligados, possibilitando uma comunicação de forma ativa (interativa) com informações digitais e com pessoas, estimulando processos de simulação, uma “não linearidade em tempo real”.

Essa situação faz com que escolas, professores e alunos comecem a pensar em como tirar proveito dessa nova ferramenta tecnológica e pedagógica. Assim, com olhar crítico e atencioso, o ciberespaço deve ser utilizado, por seu potencial virtualizante, no processo educacional.

2.1 As tecnologias e sua influência no processo educativo

A sociedade está sendo invadida pelas novas tecnologias, o que está gerando modificações nas relações em diversos âmbitos, como sociedade, trabalho e educação.

Todo professor que se preocupa com a transferência e aplicação dos conhecimentos escolares na vida dos alunos deveria estar interessado em desenvolver uma compreensão básica das tecnologias, independentemente de suas práticas pessoais. Isso é essencial para aqueles que desejam combater o fracasso escolar e a exclusão social (PERRENOUD, 2000).

Diante da discussão do autor, é importante destacar que a incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação trará mudanças significativas no processo educativo, criando novos ambientes de ensino e aprendizagem. A utilização pedagógica das tecnologias permitirá que os alunos participem ativamente da construção do seu conhecimento, identificando suas capacidades e dificuldades. O processo de aprendizagem se enriquece com uma ampla variedade de conteúdos e formas de acesso à informação, facilitando a discussão em grupo, oferecendo atendimento personalizado e permitindo acesso direto ao professor. À medida que a internet se torna uma espécie de praça virtual, com um computador em cada lar e informações disponíveis sobre todos os assuntos, a tradicional sala de aula monótona perde seu propósito e é questionada.

As mudanças ocorridas durante o século XX e o início do século XXI na sociedade trouxeram transformações significativas nas áreas econômicas, políticas e educacionais devido ao impacto da inovação tecnológica sobre os indivíduos. Nesse sentido, o atual panorama demanda que as pessoas se tornem mais autônomas, habilidosas, participativas e críticas. Dentro desse contexto, a educação enfrenta desafios relevantes.

Dessa maneira, surge à sociedade do conhecimento que traz consigo a concepção de que informação é diferente de conhecimento, e este entendimento provoca uma profunda mudança nos paradigmas educacionais. Com isso, surgem novas formas de aprender, de ensinar e de gerenciar o conhecimento.

Nesse sentido, emerge a sociedade do conhecimento, que traz consigo a compreensão de que informação é distinta de conhecimento. Essa percepção resulta em uma transformação fundamental nos paradigmas educacionais. Consequentemente, surgem novas abordagens para aprender, ensinar e gerenciar o conhecimento.

De acordo com Silva (2004), o ciberespaço pode ser comparado à "MATRIX", uma região abstrata e invisível que possibilita a circulação de informações na forma de imagens, sons, textos, entre outros. Esse espaço virtual está em processo de globalização planetária e

já constitui um ambiente social de intercâmbio simbólico entre indivíduos de diferentes partes do mundo.

O ciberespaço é um termo que descreve uma rede e um novo meio de comunicação resultante da interconexão global de computadores e suas memórias. Essa interconexão não apenas abrange o mundo digital, mas também se estende ao universo físico. À medida que as pessoas se mantêm cada vez mais conectadas a esse meio, aumenta a sua utilização, levando a um aumento na busca por informações, na troca de conhecimentos e na interação.

De acordo com Lévy (2003), o ciberespaço representa um território onde a humanidade está operando atualmente. Trata-se de um novo espaço de interação humana que já possui uma enorme importância, especialmente nos domínios econômico e científico. Essa importância certamente se expandirá e abrangerão diversos outros campos, como Pedagogia, Estética, Arte e Política. O ciberespaço é a criação de uma rede que conecta todas as memórias digitalizadas e todos os computadores.

A sociedade está sendo invadida pelas novas tecnologias, o que está gerando modificações nas relações em diversos âmbitos, como sociedade, trabalho e educação. Todo professor que se preocupa com a transferência e aplicação dos conhecimentos escolares na vida dos alunos deveria estar interessado em desenvolver uma compreensão básica das tecnologias, independentemente de suas práticas pessoais. Isso é essencial para aqueles que desejam combater o fracasso escolar e a exclusão social (PERRENOUD, 2000).

A incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação trará mudanças significativas no processo educativo, criando novos ambientes de ensino e aprendizagem. A utilização pedagógica das tecnologias permitirá que os alunos participem ativamente da construção do seu conhecimento, identificando suas capacidades e dificuldades.

O processo de aprendizagem se enriquece com uma ampla variedade de conteúdos e formas de acesso à informação, facilitando a discussão em grupo, oferecendo atendimento personalizado e permitindo acesso direto ao professor. À medida que a internet se torna uma espécie de praça virtual, com um computador em cada lar e informações disponíveis sobre todos os assuntos, a tradicional sala de aula monótona perde seu propósito e é questionada.

Considerando que a educação é essencialmente um diálogo, é evidente que o uso do computador nas escolas, juntamente com seus diversos recursos como ferramenta pedagógica, trará benefícios como apoio ao processo formativo e contribuirá para uma reflexão sobre o papel dos professores, pais e alunos. Esse uso também abordará as incertezas, o receio do desconhecido e as dificuldades de adaptação ao novo, além das barreiras que podem surgir ao enfrentar esse desafio. Nesse contexto, as escolas precisarão adotar estratégias e métodos de ensino adequados para aproveitar o potencial do uso do computador na educação.

De acordo com Mello (2004), a educação é fundamentalmente um diálogo, e é evidente que o uso do computador nas escolas, juntamente com seus diversos recursos como ferramenta pedagógica, trará benefícios, apoiando o processo formativo e promovendo uma reflexão sobre o papel dos professores, pais e alunos. Essa utilização abordará questões como incertezas, receios do desconhecido e dificuldades de adaptação ao novo, além das barreiras que podem surgir ao enfrentar esse desafio. Nesse contexto, as escolas precisarão adotar estratégias e métodos de ensino adequados para aproveitar o potencial do uso do computador na educação.

Mello também afirma que zelar pela aprendizagem dos alunos exige dos professores uma transformação em sua relação com o conhecimento, em sua forma de ensinar e em sua identidade. Isso implica em uma constante atualização, o que é exigido em qualquer profissão, mas que alguns professores não se preocuparam, esperando o momento de se aposentar em suas antigas salas de aula, sempre mencionando os baixos salários e as más condições de trabalho.

Diante desse cenário, surgem as novas tecnologias, que de certa forma obrigam as escolas a mudar seu perfil pedagógico, adaptando-se ao mundo virtual do conhecimento, que traz uma nova visão de educação e aprendizagem centrada no sujeito coletivo. Essa revolução midiática abre caminhos inexplorados e, até mesmo, inéditos para o ensino. As tecnologias ampliaram de forma significativa as possibilidades de armazenamento, busca e transmissão de informações, proporcionando aos alunos um vasto e inesgotável manancial de conhecimento.

Quando se trata de educação, seja ela presencial ou à distância, Freire afirma que, se a educação é baseada no diálogo, é evidente que o papel do professor é fundamental em qualquer situação. Ao dialogar com os alunos, o professor deve chamar a atenção deles

para pontos menos claros ou mais ingênuos, sempre problematizando-os. O papel do educador não é simplesmente "encher" o aluno com conhecimento, seja técnico ou não, mas sim promover, por meio da relação dialógica entre educador e educando, a organização do pensamento correto para ambos (FREIRE, 1992).

É o educador quem desempenhará o papel de mediador entre o aluno e a informação, facilitando sua transformação em conhecimento. Ressaltamos a importância fundamental desse papel neste momento. Não é mais aceitável um professor acomodado, com aulas ultrapassadas que não atraem o aluno já identificado com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) fornecidas pelo mundo contemporâneo.

Nesse contexto

A educação tem que surpreender cativar, conquistar os estudantes a todo momento. A educação precisa encantar, entusiasmar, seduzir, apontar possibilidades e realizar novos conhecimentos e práticas. O conhecimento se constrói a partir de constantes desafios, de atividades significativas, que excitam a curiosidade, a imaginação e a criatividade. (2007, p.167-169).

O texto em destaque, ressalta a importância de uma educação que vá além de transmitir conhecimentos de forma tradicional. A ideia é que a educação deve ser surpreendente, cativante e capaz de conquistar os estudantes em todos os momentos. É necessário que ela encante, entusiasme e seduza, oferecendo possibilidades e estimulando a criação de novos conhecimentos e práticas.

Freire informa que o conhecimento é construído a partir de desafios constantes e atividades significativas. É fundamental despertar a curiosidade, a imaginação e a criatividade dos estudantes, incentivando-os a explorar, questionar e buscar respostas por si mesmas. Essa abordagem enfatiza a importância de uma educação dinâmica e envolvente, que vai além da transmissão passiva de informações. Ao propor desafios e atividades estimulantes, a educação se torna mais eficaz, motivando os estudantes a se engajarem ativamente no processo de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades.

Na educação presencial, a interação entre professor e aluno, assim como entre os próprios alunos, ocorre em um ambiente físico específico, a sala de aula, delimitado pelo tempo e espaço. No entanto, com o surgimento da Internet, um novo espaço, o "virtual", passa a ser utilizado, apresentando suas características particulares e exigindo abordagens diferenciadas na mediação e aprendizagem online. A relação entre a escola e as tecnologias

da informática deve ter um objetivo comum: o desenvolvimento completo das habilidades e capacidades dos indivíduos.

III CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ciberespaço constitui parte integrante da sociedade contemporânea, cabendo às ciências sociais buscar a compreensão dessa nova forma de materialização do espaço capitalista. Silva (2003), comenta sobre a necessidade dos professores perceberem as mudanças paradigmáticas ocasionadas pela informática: em relação à própria tecnologia – a tela do computador como um ambiente de “adentramento e manipulação, com janelas móveis e abertas a múltiplas conexões”, a utilização de uma nova forma de linguagem – hipertextual e icônica. E o computador conectado em rede, como um recurso comunitário, associativo, cooperativo.

O ciberespaço pode ser, portanto, considerado como uma virtualização da realidade, uma migração do mundo real para um mundo de interações virtuais. A desterritorialização, saída do "agora" e do "isto" é uma das vias régias da virtualização, por transformar a coerção do tempo e do espaço em uma variável contingente. Esta migração em direção a uma nova espaço-temporalidade estabelece uma realidade social virtual, que, aparentemente, mantendo as mesmas estruturas da sociedade real, não possui, necessariamente, correspondência total com esta, possuindo seus próprios códigos e estruturas.

Uma das funções da escola, por meio de seus educadores, quando dispõem dos mecanismos de informática (computadores), é estimular os alunos a interagir com essa tecnologia que, em pleno século XXI, se torna fundamental, pois todas as esferas da cadeia produtiva da sociedade utilizam esse sistema. Segundo Lévy, a interface estabelece as condições para o ser humano se comunicar com essa linguagem da informática, além de interagir com os outros usuários destas tecnologias através de uma linguagem comum.

Uma interface homem/máquina designa o conjunto de programas e aparelhos matérias que permitem a comunicação entre um sistema informático e seus usuários humanos. (LÉVY, 1993: p. 176).

Enfim, as tecnologias da inteligência com seus respectivos sistemas, incondicionalmente, exercem certa influência no processo educativo quando capacitam o sujeito a manipular as ferramentas disponíveis em seus respectivos programas. Uma das

funções dos sistemas de informática é justamente a de facilitar a vida do homem em suas atividades cotidianas, através da aplicabilidade de recursos. Na escola, a utilização dessa tecnologia informática deve fazer parte do processo educativo, pois contribui de uma forma significativa, dadas suas limitações, ao desenvolvimento das capacidades intelectuais do ser humano, que são, portanto, o objetivo central de todo processo educativo.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.
- LEMONS, A.; CUNHA, P. (Orgs.) **Olhares sobre a Cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1993. p. 32, 92,158 e 170.
- _____. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 3ª ed. São Paulo 2003: Loyola.
- MORAN, J.M. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. São Paulo: Papirus, 2007. p. 167-169.
- MELLO, G.N. **Educação Escolar Brasileira: o que trouxemos do século XX**. Rio de Janeiro: Artmed, 2004.
- PERRENOUD, Philippe. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. PRENSKY, Marc. **Ouçam os Nativos**. Disponível em <http://blogdaformacao.wordpress.com/2006/11/09/imigrantes-digitais/>, acessado em 28/06/2023.
- SILVA, M. A. **Criar e professorar um curso online: relato de experiência** In: SILVA, M. A. (Org.). **Educação Online**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. Parte 1, p.53.
- _____. **Educação na cibercultura: o desafio comunicacional do professor presencial e online**. Revista da FAEEBA, Salvador, v.12, n.20, p.261-271, 2004.