

INOVAÇÕES EM ENSINO E APRENDIZAGEM

(VOL. 2)

PEMBROKE COLLINS

CONSELHO EDITORIAL

PRESIDÊNCIA Felipe Dutra Asensi

CONSELHEIROS Adolfo Mamoru Nishiyama (UNIP, São Paulo)
Adriano Moura da Fonseca Pinto (UNESA, Rio de Janeiro)
Adriano Rosa (USU, Rio de Janeiro)
Alessandra T. Bentes Vivas (DPRJ, Rio de Janeiro)
Arthur Bezerra de Souza Junior (UNINOVE, São Paulo)
Aura Helena Peñas Felizzola (Universidad de Santo Tomás, Colômbia)
Carlos Mourão (PGM, São Paulo)
Claudio Joel B. Lossio (Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal)
Coriolano de Almeida Camargo (UPM, São Paulo)
Daniel Giotti de Paula (INTEJUR, Juiz de Fora)
Danielle Medeiro da Silva de Araújo (UFSB, Porto Seguro)
Denise Mercedes N. N. Lopes Salles (UNILASSALE, Niterói)
Diogo de Castro Ferreira (IDT, Juiz de Fora)
Douglas Castro (Foundation for Law and International Affairs, Estados Unidos)
Elaine Teixeira Rabello (UERJ, Rio de Janeiro)
Glaucia Ribeiro (UEA, Manaus)
Isabelle Dias Carneiro Santos (UFMS, Campo Grande)
Jonathan Regis (UNIVALI, Itajaí)
Julian Mora Aliseda (Universidad de Extremadura, Espanha)
Leila Aparecida Chevchuk de Oliveira (TRT 2ª Região, São Paulo)
Luciano Nascimento (UEPB, João Pessoa)
Luiz Renato Telles Otaviano (UFMS, Três Lagoas)
Marcelo Pereira de Almeida (UFF, Niterói)
Marcia Cavalcanti (USU, Rio de Janeiro)
Marcio de Oliveira Caldas (FBT, Porto Alegre)
Matheus Marapodi dos Passos (Universidade de Coimbra, Portugal)
Omar Toledo Toribio (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Peru)
Ricardo Medeiros Pimenta (IBICT, Rio de Janeiro)
Rogério Borba (UVA, Rio de Janeiro)
Rosângela Tremel (UNISUL, Florianópolis)
Roseni Pinheiro (UERJ, Rio de Janeiro)
Sergio de Souza Salles (UCP, Petrópolis)
Telson Pires (Faculdade Lusófona, Brasil)
Thiago Rodrigues Pereira (Novo Liceu, Portugal)
Vanessa Velasco Brito Reis (UCP, Petrópolis)
Vania Siciliano Aieta (UERJ, Rio de Janeiro)

ORGANIZADORES:
ANA CLEIDE VIEIRA GOMES GUIMBAL DE AQUINO,
GABRIELA SOARES BALESTERO, PEDRO CARLOS PEREIRA E
RAFAEL PACHECO LANES RIBEIRO

INOVAÇÕES EM ENSINO E APRENDIZAGEM

(VOL. 2)



PEMBROKE COLLINS
Rio de Janeiro, 2020

Copyright © 2020 Ana Cleide Vieira Gomes Guimbal de Aquino, Gabriela Soares Balestero, Pedro Carlos Pereira e Rafael Pacheco Lanes Ribeiro (orgs.)

DIREÇÃO EDITORIAL Felipe Asensi
EDIÇÃO E EDITORAÇÃO Felipe Asensi
REVISÃO Coordenação Editorial Pembroke Collins
PROJETO GRÁFICO E CAPA Diniz Gomes
DIAGRAMAÇÃO Diniz Gomes

DIREITOS RESERVADOS A

PEMBROKE COLLINS

Rua Pedro Primeiro, 07/606
20060-050 / Rio de Janeiro, RJ
info@pembrokecollins.com
www.pembrokecollins.com

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Nenhuma parte deste livro pode ser utilizada ou reproduzida sob quaisquer meios existentes sem autorização por escrito da Editora.

FINANCIAMENTO

Este livro foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, pelo Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus), pelo Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca) e pela Pembroke Collins.

Todas as obras são submetidas ao processo de peer view em formato double blind pela Editora e, no caso de Coletânea, também pelos Organizadores.

I588

Inovações em ensino e aprendizagem / Ana Cleide Vieira Gomes Guimbal de Aquino, Gabriela Soares Balestero, Pedro Carlos Pereira e Rafael Pacheco Lanes Ribeiro (organizadores). – Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2020.

394 p.

ISBN 978-65-87489-30-8

1. Ensino aprendizagem. 2. Inovação. 3. Educação.
4. Conhecimento. I. Aquino, Ana Cleide Vieira Gomes Guimbal de (org.).
II. Balestero, Gabriela Soares (org.). III. Pereira, Pedro Carlos (org.).
IV. Ribeiro, Rafael Pacheco Lanes (org.).

CDD 370

SUMÁRIO

ARTIGOS – MÉTODOS E PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....15

A PEDAGOGIA LIBERTADORA COMO DESENVOLVIMENTO HUMANO
SE CONTRAPÕE À EDUCAÇÃO BANCÁRIA.....17

Maria Aparecida Santiago Maia

AS TAREFAS DE INVESTIGAÇÃO EM MATEMÁTICA E A
CARACTERIZAÇÃO DOS PROBLEMAS..... 34

Helenara Regina Sampaio Figueiredo

Graziella Fátima Amorin Natali Machado

REFLEXÕES E ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA..... 46

José Antônio de Oliveira Júnior

PET AMIGARE: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM GESTÃO EM
SAÚDE PARA FORMAÇÃO ACADÊMICA EM ENFERMAGEM E MEDICINA.....64

Beatriz Oliveira da Cunha

Eduarda Pastana dos Santos

Cleyslla Conde Botelho

Iêda Maria Louzada Guedes

INCENTIVO À LEITURA PARA CRIANÇAS AUTISTAS NA PERSPECTIVA
DA LITERACIA FAMILIAR.....79

Viviane Cristina De Mattos Battistello

ARTIGOS – EDUCAÇÃO INFANTIL..... 89

A FELICIDADE DE SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AMOR
OU OPÇÃO.....91

Enilda Santos da Silva

O PODER DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO E POR QUE DEVE SER INCENTIVADA.....	102
<i>Greice Kelly Marinho de Andrade</i>	
O LÚDICO E O TRABALHO DO PSICOPEDAGOGO.....	119
<i>Jane Catia Pereira Melo</i>	
<i>Rosa de Sousa Guirelli</i>	
PROPOSTA DE UMA PRÁTICA BILÍNGUE: PORTUGUÊS E LIBRAS PARA CONTRIBUIÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NA REDE REGULAR DE ENSINO.....	133
<i>Evaneide de Brito Feitosa Aguiar</i>	
TEATRAÇÃO COM BONECOS NA CENA DO ENSINO-APRENDIZAGEM.....	146
<i>Joelson Silva de Sousa</i>	
DIREITO CONSTITUCIONAL À EDUCAÇÃO INFANTIL: POLÍTICAS PÚBLICAS E FINANCIAMENTO.....	165
<i>Barbara Adel Ayoub</i>	
A RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA E A FUNÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NESTE PROCESSO.....	179
<i>Jane Eyre Gomes da Castro</i>	
<i>Lucas Jackson do Nascimento</i>	
O ENSINO DE DESENHO NO DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: UMA ABORDAGEM NA PERSPECTIVA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TRANSDISCIPLINARIDADE.....	193
<i>Luís Muengua</i>	
ARTIGOS – ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO.....	211
GEOMORFOLOGIA: ABORDAGENS A PARTIR DO CONTEÚDO DO ENSINO FUNDAMENTAL II.....	213
<i>Ester Medeiros de Albuquerque Katharenhuka</i>	
A INDISCIPLINA ESCOLAR NAS SÉRIES INICIAIS.....	224
<i>Antônia Edivania Xavier da Silva</i>	
<i>Clescia de Carvalho Abreu Pessoa</i>	
<i>Domingas Rocha Rodrigues</i>	
<i>Vasti Correa de Paula</i>	

O PERCURSO METODOLÓGICO DE UMA PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO SEXUAL.....	232
<i>Hanielly Cristinny Mendes Carvalho</i>	
<i>Ricardo Diógenes Dias Silveira</i>	
<i>Marcos Fernandes-Sobrinho</i>	
ENTRE NOVAS TECNOLOGIAS E NOVAS DESIGUALDADES: (IM) POSSIBILIDADE DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO A DISTÂNCIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS DIANTE DA CRISE SANITÁRIA (COVID-19).....	243
<i>Alan José de Oliveira Teixeira</i>	
TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE GEOMETRIA NO ENSINO MÉDIO.....	262
<i>José Antônio de Oliveira Júnior</i>	
ABORDAGEM CULTURAL EM ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: REFUTANDO O PRECONCEITO LINGUÍSTICO.....	276
<i>Bruna Stank Erlo</i>	
CASUÍSTICA ORIENTADA: METODOLOGIA ATIVA INOVADORA NO CURSO DE DIREITO.....	290
<i>Luciano Souto Dias</i>	
RESUMOS.....	303
A IMAGEM COMO ELEMENTO DISCURSIVO DE SABER NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	305
<i>Manuely Correia Dias Carvalho</i>	
AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E A EDUCAÇÃO: NOVOS PARADIGMAS.....	310
<i>Gabriela Soares Balestero</i>	
A IMPORTÂNCIA DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA LÚDICA COM JOGOS DE TABULEIRO	316
<i>João José dos Santos</i>	
<i>Fernanda Lícia de Santana Barros</i>	

ENSINO DE GEOMETRIA E ÁLGEBRA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	320
<i>Luís Enrique Fernandes da Silva</i>	
MATERIAL DE SONDAGEM DOS NÍVEIS DE ESCRITA PARA ALUNOS SURDOS.....	326
<i>Carmel Cristina Chaves dos Reis Barros</i>	
EDUCAÇÃO, BNCC E CURRÍCULO: NOVAS METODOLOGIAS.....	328
<i>Matheus Barbosa de Oliveira</i>	
GRADUAÇÃO EM DIREITO E ENSINO A DISTÂNCIA (EAD): REGULAÇÃO, VANTAGENS E DESVANTAGENS DO EAD NO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO.....	334
<i>Guilherme Marinho de Araújo Mendes</i>	
EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: UMA APLICAÇÃO DE SUCESSO NO ENSINO MÉDIO.....	340
<i>Ana Érika Pires Leão</i> <i>Cristiane Santos da Silva</i> <i>Gislene Vieira de Souza</i>	
STORYTELLING: UMA PRÁTICA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO SUPERIOR.....	342
<i>Beatriz Damaciano Paulo Chalucane</i> <i>Nildo Eugénio Diogo</i>	
CONTRIBUIÇÕES DE CÍRCULOS DE CULTURAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS.....	344
<i>Priscilla Keroline Franco Neto</i>	
CONSTRUÇÃO DE SALA TEMÁTICA DO SISTEMA REPRODUTOR FEMININO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA AS AULAS DE ANATOMIA E FISIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO.....	349
<i>Rodrigo Ap. de Souza Ribeiro</i> <i>Elói Luís Krüger</i>	
DESENHAR NÃO DÓI: ATIVIDADE PEDAGÓGICA QUE AUXILIA NA RECUPERAÇÃO DO PACIENTE-ALUNO DA CLASSE HOSPITALAR.....	357
<i>Elizene Aparecida Rodrigues da Luz</i>	

RELAÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE ENSINO E APRENDIZAGEM: O USO DA TEMPESTADE CEREBRAL COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NA CLASSE HOSPITALAR.....	362
<i>Elizene Aparecida Rodrigues da Luz</i>	
AS PRÁTICAS LETIVAS ATUAIS EM PERSPECTIVA: A CRISE PANDÊMICA E A INELUTÁVEL NECESSIDADE DE REFORMULAÇÃO PARADIGMÁTICA NO ENSINO SUPERIOR.....	365
<i>Paulo Roberto Mostaro Reis</i>	
AS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DO PSICOPEDAGOGO FRENTE AO FENÔMENO FRACASSO ESCOLAR	367
<i>Laelma Alves Barros</i>	
A APRENDIZAGEM POR MEIO DE BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR ATRAVÉS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM PRÉ-ESCOLAS DO INTERIOR DO BRASIL.....	370
<i>Crislaine Keila De Amaral Schmitz</i>	
AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: JOGOS E BRINCADEIRAS QUE ESTIMULAM SUA EVOLUÇÃO EM PRÉ-ESCOLAS NO INTERIOR DO PARANÁ.....	374
<i>Crislaine Keila De Amaral Schmitz</i>	
A CONTRIBUIÇÃO DOS CONTOS E DA LITERATURA PARA A INCLUSÃO DA LEI 10.639/03 NO CURRÍCULO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	378
<i>Fernanda Lícia de Santana Barros</i>	
<i>João José dos Santos</i>	
PROPOSTAS DE REDAÇÃO DO VESTIBULAR UNICAMP: UMA ANÁLISE DA INTERTEXTUALIDADE.....	382
<i>Renata Andrea da Silva</i>	
POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS INOVADORAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	385
<i>Helenara Regina Sampaio Figueiredo</i>	
<i>Graziella Fátima Amorin Natali Machado</i>	
O USO DAS MÍDIAS EM TEMPO DE PANDEMIA.....	390
<i>Maria Selta Pereira</i>	

CONSELHO CIENTÍFICO DO CAEduca

Adriano Rosa	(USU)
Antonio Gasparetto	(IFSMG)
Cristiane Barroncas Maciel Costa Novo	(UEA)
Fabiana Eckhardt	(UCP)
Felipe Asensi	(UERJ)
Glaucia Ribeiro	(UEA)
Jardelino Menegat	(UniLassale)
Jose Miranda	(UNIMB)
Marcelo Mocarzel	(UniLassale)
Marcia Cavalcanti	(USU)
Rafael Bastos de Oliveira	(UCP)
Robert Segal	(Unirio)
Rosangela Tremel	(Unisul)
Sergio Salles	(UCP)
Thiago Mazucato	(FUNEPE)

SOBRE O CAEduca

O **Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca)** é iniciativa consolidada e reconhecida de uma rede de acadêmicos para o desenvolvimento de pesquisas e reflexões interdisciplinares de alta qualidade em educação.

O **CAEduca** desenvolve-se via internet, sendo a tecnologia parte importante para o sucesso das discussões e para a interação entre os participantes através de diversos recursos multimídia. O evento é um dos principais congressos acadêmicos do mundo e conta com os seguintes diferenciais:

- Abertura a uma visão multidisciplinar e multiprofissional sobre a educação, sendo bem-vindos os trabalhos de acadêmicos de diversas formações
- Democratização da divulgação e produção científica;
- Publicação dos artigos em livro impresso no Brasil (com ISBN), com envio da versão ebook aos participantes;
- Galeria com os selecionados do Prêmio **CAEduca** de cada edição;
- Interação efetiva entre os participantes através de ferramentas via internet;
- Exposição permanente do trabalho e do vídeo do autor no site para os participantes
- Coordenadores de GTs são organizadores dos livros publicados

O Conselho Científico do **CAEduca** é composto por acadêmicos de alta qualidade no campo do direito em nível nacional e internacional.

Em 2020, o **CAEduca** organizou o **Congresso Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca 2019)**, que ocorreu entre os dias 27 a 29 de maio 2020. O evento contou com 11 Grupos de Trabalho e mais de 500 artigos e resumos expandidos de 29 universidades e 21 programas de pós-graduação stricto sensu. A seleção dos artigos apresentados ocorreu através do processo de *peer review* com *double blind*, o que resultou na publicação dos 10 livros do evento: Perspectivas sobre Educação e Direitos Humanos, Métodos e Práticas de Ensino e Aprendizagem (vols. 1 e 2), Educação Inclusiva e Especial (vols. 1 e 2), Gestão Educacional e Formação Docente (vols. 1 e 2), Perspectivas Contemporâneas de Educação (vols. 1, 2 e 3).

Os coordenadores de GTs foram convertidos em organizadores dos respectivos livros e, ao passo que os trabalhos apresentados em GTs que não formaram 18 trabalhos foram realocados noutro GT, conforme previsto em edital.

Os coordenadores de GTs indicaram artigos para concorrerem ao Prêmio CAEduca 2020. A Comissão Avaliadora foi composta pelos professores Cristiane Barroncas (Universidade do Estado do Amazonas), Cristiano Anunciação (Universidade Federal da Bahia) e Robert Segal (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e Faculdades Unyleya). O trabalho premiado foi de autoria de Enilson Ferreira da Silva Júnior sob o título “Processos Sociopedagógicos de Gênero: Fórum Eletrônico promotor de masculinidades”.

Esta publicação é financiada por recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), do Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus), do Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca) e da Editora Pembroke Collins e cumpre os diversos critérios de avaliação de livros com excelência acadêmica nacionais e internacionais.

**ARTIGOS – MÉTODOS
E PRÁTICAS DE ENSINO E
APRENDIZAGEM**

A PEDAGOGIA LIBERTADORA COMO DESENVOLVIMENTO HUMANO SE CONTRAPÕE À EDUCAÇÃO BANCÁRIA

Maria Aparecida Santiago Maia

Introdução

A Pedagogia libertadora é um movimento de consciência e de desenvolvimento humano, proposto por Freire (1997) na sua vasta bibliografia, para a luta por uma sociedade com condições de vida dignas equiparadas ao processo de humanização pela libertação das classes oprimidas, que por uma tomada de consciência da dominação cultural que lhe causa privações, promove a sua própria libertação. Nessa experiência, ao se empregar um método de alfabetização de adultos e palavras geradoras de sentidos, consegue-se uma mobilização, para além de um processo educacional conservador, pois essa metodologia transformada em tese é capaz de produzir a leitura das condições sociais concretas, com a leitura do mundo e das realidades objetivas dos envolvidos e das envolvidas, além de revelar também pela interpretação do mundo e da palavra cognitiva, o grau de desumanização em que podem essas pessoas estar submetidas.

Segundo Freire (2019, p.141) em relação à “situacionalidade” dos seres, demonstra-se no processo de participação que é possível analisar a correlação de forças, para vencer a problemática de alienação provocada por uma política ideológica a ser superada, nas relações entre os oprimi-

dos e os opressores, quer sejam por razões políticas, sociais, históricas, trabalhistas, psicológicas, educacionais ou familiares. A Pedagogia libertadora toma uma tão grande dimensão, que não se cabe apenas no estreito limite da escola, no ato de ensino-aprendizagem, mas é por si mesma uma teoria/prática e expressão de desenvolvimento humano.

Os oprimidos e as oprimidas são as pessoas que se veem alijadas de condições de vida compatíveis com os direitos conquistados pelas lutas democráticas dos movimentos sociais reivindicatórios por bens comuns, necessários ao alcance da cidadania e da dignidade humana. Freire, (1997, p.72-73) aponta para a libertação dos oprimidos e das oprimidas, que ocorre por meio da passagem da consciência ingênua para a consciência de classe, do diálogo e da batalha de teses e antíteses, que se produzem dialeticamente em uma síntese, oriunda de uma práxis que não dissocia ação-reflexão e ação e nem nega o contexto histórico social em que homens, mulheres e crianças se encontram na condição de seres presentes no mundo.

Esses seres humanos depois da libertação poderão ser capazes de ascender a um modo de vida que garanta saúde e longevidade, nisso há uma grande esperança de uma pedagogia que já orienta em como possibilitar o desenvolvimento humano como chave de transformação social sustentável para o maior contingente de pessoas (Lopes,2005, p.143).

A pedagogia dos oprimidos nos confere esperança para as camadas populares para que possam ter moradia e poder não pagar parcelas onerosas de juros em financiamentos imobiliários, de escolher uma vida sustentável, que não seja baseada num comportamento de consumo de produtos pela simples necessidade de compra. Podendo obter muito mais que direitos estabelecidos em leis, por meio de processos e sentenças judiciais, que não possibilitam a libertação das gentes, porque só a luta contra a dominação dos opressores sobre os oprimidos garante a existência de uma sociedade emancipatória. Freire (2019, p.214) reflete que: " A reconstrução da sociedade, que não pode fazer mecanicamente, tem, na cultura que culturalmente se refaz, por meio desta revolução, o seu instrumento fundamental. "

Há uma condição em que avaliado o modo de superação da aprendizagem como forma de alienação, os oprimidos e oprimidas passam

a serem considerados libertos, pois a consciência advinda por meio da pedagogia, é que trará a humanização e a libertação, que tanto se expressa nos círculos de cultura, quanto em lugares instituídos como escolas, em que se deve realizar um trabalho de “educação como prática da liberdade” (Freire,1993). A Educação como prática da liberdade que passa a acontecer de forma mais universal, dentro do espaço escolar é uma pedagogia e, no mundo, é uma concepção de ser humano, não só de ensino aprendizagem, mas de pensar a vida cuja presença reflexiva a faz mais que transcendental.

2. Que aspectos definem a educação bancária como atraso na educação?

Enquanto que a Educação bancária (Freire, 1997) é também uma forma de interpretar uma condição humana, que se traduz pela negação do outro e da outra pessoa, bem como também sobrepõe o fato de estar circunscrita à escola. Sendo uma forma de compreender a relação humana, educacional, familiar, social, pedagógica e psicológica da infância, da criança e do adulto, como uma forma “imobilista” e “fixista”. “Educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momento de um mesmo processo, (Freire 2019, p.142).

Tanto a pedagogia libertadora quanto a educação bancária são percebidas na prática educadora reflexiva, na leitura do mundo, na leitura da palavra, na luta dos homens, mulheres e crianças contra a dominação ideológica que os condicionam oprimidos e oprimidas, refém da divisão de classes. Entretanto a pedagogia libertadora problematiza a educação bancária, para que se encontre a autonomia para a ação libertária a partir da relação com o mundo. Freire afirma: Mas ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo,” a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (Freire ,2019, p.52).

Na condição de vida vista sob a perspectiva da mentalidade bancária, exercida nos moldes de opressão e na divisão de classes, existem acordos firmados na prática no que (denominou de “sectário de direita”, que segundo Freire, (2019, p.35) é o que trabalha para

não acontecer a mudança, aquele que pretende frear o processo, domesticar o tempo para barrar, assim, os homens e mulheres de seu desenvolvimento.

Quando o sectário de direita se sente fraco e percebe que sua ideologia está perdendo espaço, ele faz um esforço de procurar alguém para segurar a outra ponta da corda que aliena, pois assim como a pedagogia é mediada por relações humanas, a educação bancária também necessita do apoio de outro ou da outra, para que possa endossar as suas formas de opressão para atrasar o caminho que alcança a libertação (FREIRE, 1996, p. 26). Só com o pensar certo, se conseguirá ser livre, saindo da singela sonorização, do discurso narrativo, para o uso das desinências de tempo e modos dos verbos, que serão conjugados, no contexto social da realidade, batalhando assim contra a falsa generosidade do sectário de direita, que apenas narra os conteúdos sem problematizá-los e permite que a alienação continue mascarada e encoberta.

Ainda que a opressão seja parcial, a depender da experiência do saber vivido, o sectário de direita completa a opressão na relação educativa na escola ou nos círculos de cultura, quando considera aquele ou aquela com quem lida como “vasilhas” que devem ser preenchidas por palavras que possuem apenas fonemas. Conforme revela Masschelein; Simons, (2014) como reacionário não domina as formas de comunicação de morfemas lexicais, com desinências de gênero, número e de tempo, de maneira diacrônica e sincrônica, ignorando o léxico, semântico, o pragmático e o sociolinguístico que marcam o “poder da língua da escola”, doadora de sentidos para educadores, educadoras, educandos e educandas.

A acomodação às ideias invasoras da pedagogia das classes dominantes perante algumas pessoas que estiverem como educadores e educadoras seja na escola ou no círculo de cultura poderá ser a prisão para a comodidade, por isso fica claro que, principalmente na escola, ou nos meios de educação em que se vise a liberdade Freire (2019, p.118) “um trabalho verdadeiramente libertador e incompatível com esta prática.

Portanto é necessário possibilitar o diálogo, como batalhas de conceitos, propondo a fuga do monólogo e da mudez, da “sonorização” e da “verborragia”, pois o mundo, o contexto social e as contradições históricas podem ser questionados e discutidos, não aceitos unicamente

como uma ordem natural, podendo ser problematizados em situações, em que as causas possam ser confrontadas e as consequências avaliadas, sem se burlar a realidade percebida que causa sofrimento. A concepção bancária que envolve educadores, educadoras, educandos e educandas se potencializa, quando estes males ouvem e não participam, esbarram-se na contraposição de ideias, ficando na condição de meros expectadores, esvai-se a esperança, quando o conteúdo da aula não é discutido, compartilhado, mas imposto Freire afirma (2019,p.120):“ O que temos de fazer ,na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta ,presente ,como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação” .

Freire (2019) discute que essa narração é feita como algo parado, compartimentado e o educador e a educadora aparecem como sujeitos sobre cujas pessoas recaem a própria atenção, confinados em túmulos de saberes “necrófilos”. Enfim, vencendo a “necrofilia”, que é a morte de alguém convivendo com algo que está vivo, mas o torna morto, porque não dialoga e problematiza, apenas narra fatos, sem correlacionar com a leitura do mundo. Diante disso, Freire propõe o pensar certo, ao despertar da curiosidade e da criticidade, procurando descobrir e entender o que está encoberto nas coisas e nos fatos. Segundo Freire (2019, p.74) não deixar que a pesquisa e a investigação estejam desalinhas da prática, o autor comenta que não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária em lugar de se sobrepor aos oprimidos e oprimidas e continuar mantendo-os como quase coisas, com eles e elas estabelece uma relação dialógica, por engajamento.

A educação bancária faz parte da negação, e, ela está na necessidade da luta de classes e tanto pode ser uma pedagogia ideológica na educação como também uma forma de mentalidade corrente na sociedade que gera a opressão, que desconsidera a relação humanizadora e fortalece a desumanização. Pois houve uma década em que a situação das crianças no mundo perfazia os aspectos da educação bancária, que ensurdece, emudece, paralisa, descaracteriza, desqualifica e desvaloriza a humanização das crianças e jovens em idade escolar. Conforme Marçilio (2006), em 1990, persistiam mais de 100 milhões de crianças sem

o ensino primário e mais de 100 milhões de crianças no mundo não conseguiram concluir o ciclo básico.

Desse modo podemos compreender que a educação bancária, é mais do que uma simples atitude de sala de aula, que manifesta a opressão, ela se constitui numa ferramenta para deixar de fora aqueles e aquelas que necessitam ser ouvidos, por meio de uma escuta cuidadosa, exercitando o diálogo para se conhecer a história de vida, história roubada, os anseios, para compreender as dificuldades e apoiar nos sonhos, e possivelmente oferecer um suporte psicológico, para esse educando e essa educanda poder lidar com os conflitos com os quais se depara na família, na escola e na sociedade. Por sua vez os educadores e educadoras teriam o apoio necessário da gestão escolar para dar o devido suporte aos educandos e educandas oprimidos. Freire (2019, p.93) afirma: “o que nos parece indiscutível é que se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens.”

A escola está organizada e estruturada atualmente por portarias, decretos, comunicados editais e instrução normativa. A divisão do trabalho dos professores não é tão diferente da divisão do trabalho operário assalariado, pois o professor ou a professora recebe pela quantidade de horas aula que trabalha, previstas dentro de um determinado período, tendo inclusive a hora do lanche totalmente monitorada pela direção. Tanto a entrada quanto a saída sofrem controle, pois devem ser registradas no livro ponto, o tempo que permanecem no interior da instituição é linear, à medida que seguem a instrução normativa, a portaria de atribuição e a instrução de organização escolar. Tanto os professores e professoras quanto alunos e alunas são fiscalizados e avaliados em serviço/atendimento escolar, desde a hora que entram até a hora em que saem, como verdadeiros oprimidos, a personificação da autoridade do diretor é confundida com o papel de controle do tempo do trabalho, ao invés de analisar que o tempo decorrente do trabalho na pedagogia deve ser o de construir uma pedagogia que se relacione e possibilite ao oprimido refletir sobre esta conjuntura e se descubra enquanto sujeitos que lutam para serem detentores de seu “próprio destino”, faz dispersar, conforme afirma Freire, (2019,p.196) “dividir

para manter o status quo se impõe, pois como fundamental objetivo da ação dominadora antidialógica”.

3. Como a pedagogia libertadora pode contribuir para a transformação da escola e do desenvolvimento humano?

Freire (2019, p.55) relata no livro *Pedagogia do Oprimido* que a Pedagogia do oprimido é a pedagogia dos homens, empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter nos próprios oprimidos, que se saiam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos. Na luta pela libertação, a escola é um lugar de poder, pois é próprio da organização dela o encontro de diferentes gerações, com diferentes faixas etárias, com sua diversidade cultural, experiências particulares e conhecimentos, que se expressam no ensino aprendizagem, nas interações que se constroem decisões, nos encontros de práticas, na sala de aula ou nos vários territórios de saber, mundos de conhecimentos coordenados, previstos ou espontâneos, que se manifestam em muitas maneiras de enxergar o mundo, as pessoas, os problemas, o currículo e as próprias formas de interação, que suscitam a consciência. Freire (2019, p.21) afirma:” Na constituição da consciência, mundo e consciência se põem como consciência do mundo ou mundo consciente e, ao mesmo tempo, se opõem como consciência de si e consciência do mundo. Por isso Freire propõe uma pedagogia para pensar certo, pensar certo para transformar o mundo.

Segundo Charlot (2014) por viverem coletivamente como seres humanos num tempo único de “suspensão das atividades” longe de acontecimentos casuais do cotidiano aqueles e aquelas que convivem diariamente na escola sabem que ela é capaz de oferecer uma perspectiva cuja abrangência nenhuma instituição estatal ou privada consegue apresentar. A escola é um espaço cuja esfera de poder humano é tão imensurável que denota já não ser a pedagogia pública e neoliberal uma ameaça para sua revolução, tendo em vista que, no meio dos interesses escolhidos das classes trabalhadoras sustentada na união dos oprimidos: educandos/as, servidores/as, professores/as e gestores/as, não passará despercebida qualquer influência alheia, que venha contrariar o ideal de trabalho pedagógico de homens, mulheres, crianças e adolescentes.

Segundo discute Giroux (1987) Tendo em vista a soma de conhecimentos que construímos dos embates dialógico e dialético, que constituem a síntese das teses e das antíteses na construção da nossa trajetória e história educacional, perceber-se que a pressão sofrida pelas crianças, adolescentes e educadores e educadoras, se constitui em um conjunto de ideias que negam a humanização. A pedagogia pública não consegue nos colocar inertes no panorama da evolução das espécies, pois apesar de sermos intelectuais, somos também animais que farejam o perigo de extinção e pelo instinto de preservação, não paramos de nos comunicar de diferentes possibilidades e externar uns com os outros sobre os dilemas e as insatisfações provocados pelo contexto socioeconômico e político ideológico, juntos, dialogando constantemente, fazemos as constatações dos perigos que corremos das políticas externas do “capitalismo moderno” (Baumam,p.15,2009).

Freire (2001, p.101) replica: “Quase sempre, ao se criticar esse gosto da palavra oca, da verbosidade em nossa educação, se diz dela que seu pecado é ser teórica”. Porque, o diálogo presente nas relações e na troca de experiências e conhecimentos, não é um diálogo mudo, sonorizado apenas, mas um diálogo que se diz com palavras, com morfemas, desinências de número, modo, de tempo, de pessoa e de gênero. Possui um léxico que é parte da experiência que se obtém do viver coletivo e também das leituras. Os trabalhadores da escola falam e ouvem muito, entre seus pares, com seus educandos e educandas, com seus gestores; a comunidade, a sociedade civil e as instituições têm sua voz por meio de outras comunicações como diálogos pontuais, e não eventuais, comunicações escritas, telefonemas, mídias sociais e fofocas.

A escola de Poder está equipada com a sua “própria língua”, (charlot, 1979). Ela demonstra por meio de um possível currículo a ser construído, que se pode ter uma relação escolar não baseada apenas na superficialidade da invasão cultural, ou no uso de algumas manobras orais e da verborragia, que é uma expressão linguística baseada na narração e na dissertação de conteúdos, porém, (Freire, 2019) comenta que a educação libertadora está no seu poder de conciliar o caminho da educação do educando/a com os/as educadoras, como sujeitos com as suas vocações para a liberdade.

Freire (2019) afirma: a luta é contínua e esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos, isso vem revelar que a cultura do silêncio é quebrada. É chegada a hora de ser homem e mulher com uma experiência nova, manifestando seu poder criador de forma autêntica, pensar a si mesmo e ao mundo sem dicotomizar.

E pensar a humanização como forma de combater o sectarismo de direita e de esquerda, é também opor-se à educação bancária, que possui raízes numa pedagogia conservadora e pode alimentar, por parte de alguns, um pensamento arraigado de preconceitos, inscrito unicamente ao âmbito do ensino, e esquecer-se que na escola há uma variável com outras possibilidades, a ponto de discutir o tempo escolar como um momento inusitado, que promove um outro movimento e comporta uma dimensão política preenchida por certas táticas, que- rerer, pensares, objetos, que nele, por meio de conhecimentos considerados em áreas, a escola constrói como quimera, diferente do que a classe dominante estabelece como importante ou prioritário.

Entende-se claramente que o caráter arbitrário que acontece na aplicação das avaliações institucionais, traz uma cobrança conteudista, tão desatrelada da prática pedagógica, que nem sempre as questões exigidas correspondem com o ensino-aprendizagem ministrado pelos professores/as, gerando um disparate entre o conteúdo que é elaborado e as respostas dadas pelos alunos/as nas avaliações. A educação ocupa uma amplitude que extrapola o campo da mera realidade subjacente, como instituição histórica, constrói mecanismos de relações que a tornam única, pois ao mesmo tempo em que convive com pedagogias influenciadas por interesses religiosos, de grupos sociopolíticos, pela ideologia da classe dominante, no seu interior, os saberes reinantes que surgem na interação do seu autoconhecimento favorecem a criatividade como um código que não poderá ser decifrado aleatoriamente, para superação da realidade, ele nasce do convívio e da interação das gerações em suas trocas e vivências com os conhecimentos e experiências.

Boff (2016, p.60) ressalta que a nova centralidade social e a nova racionalidade necessária e salvadora estão fundadas na cooperação, no

pathos, no sentimento profundo de pertença, de familiaridade, de hospitalidade e de irmandade com todos os seres. As crianças e os adolescentes se relacionando com outras crianças e adolescentes e outros adultos/as que pensam, recriam e se transformam, em contato com o jogo das relações do convívio cotidiano, produzem sua experiência pessoal e social, como uma relação química da natureza, como os elementos orgânicos misturados no processo de compostagem, empoderam-se na conjunção das forças que transformam a escola, com um poder imensurável.

A formulação de uma educação para todos e a luta pelos direitos, por exemplo, a educação como direito humano, trouxe para a ordem do dia um debate realizado por vários pesquisadores que propõem superar a crise da escola, por meio de estratégias e táticas usadas no combate às invasões de propostas alheias ao Projeto Pedagógico. Dewey (2005) declara que as noções psicológicas acerca da mente como instância funcional decisiva na relação do homem com o ambiente deram origem ao conceito de pensamento reflexivo, cuja penetração, no terreno da pedagogia foi marcante, para o filósofo pensar reflexivamente, envolve formar juízos, deliberar; pensamos de maneira reflexiva quando utilizamos nossa mente para examinar um assunto e dar a ele uma direção consequente. Sendo assim, o pensar não é uma sucessão desordenada de ideias ou imagens, mas uma unidade que associe tais elementos de modo imperativo, tendo em vista determinado fim.

Freire (2019, p.72) discute que a libertação do homem com vistas a permiti-lo compreender a realidade, é uma tarefa comum de educandos, educandas, educadores e educadoras. Tarefa de provocar a reflexão sobre o porquê a escola tem de receber uma instrução normativa para definir horários, jornadas e períodos de trabalho feitos dentro de um sistema de vigilância para a opressão e não para a liberdade? Descobrimo desse modo que esta atitude ignora o “ser mais” e exalta o “ser menos”, quando equipara o ser humano dando aulas em horas cronológicas, sem considerar o que há de mais humano no tempo dessa relação, que não deverá estar dito em termos de permanência de horas, mas em humanização, pois pessoas estando num determinado ambiente com pessoas, tratando de temas que só a escola pode proporcionar, reelabora a sua própria forma de transformação, conforme sugere (Charlot,1979).

Os educadores e educadoras não estão lidando com produtos, estão lidando com seres humanos. Portanto é o teor dessa relação que importa ser visto. Freire (p.245, 2019) afirma: “Ter a consciência de que tanto o trabalho do outro, quanto o seu trabalho poderá ser visto com a consciência crítica de que é preciso ser o proprietário de seu trabalho e de que este, constitui uma parte da pessoa humana que transforma a qualidade desse próprio tempo e dá uma forma escolar que não pode ser vendida ou vender-se.” Daí buscar-se o sentido de pluridade quando Freire(2019) afirma: o homem responde diversificadamente a uma ampla variedade de desafios ou a um único desafio.

“Nas relações em que o homem e a mulher estabelecem com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade”. Segundo Freire na educação bancária os educadores e educadoras passam a narradores e narradoras do tempo e do conteúdo, as pessoas passam a ser objetos paciente-ouvintes, a palavra se faz oca, verbosidade, a narração se transforma em depósitos de conhecimentos para registros e depois são encadernados nas mentes dos educandos e educandas como depósitos de conhecimentos. Sem buscar-se saber qual a finalidade que estão dando para a educação, a busca dos homens e das mulheres pela pedagogia da autonomia não consegue ser concreta. Masschelein; Simons (2006) descrevem aspectos da língua da escola a serem trabalhados que cooperam com a pedagogia não domesticadora.1. Operação de considerar cada um como estudante ou aluno; 2. Operação de suspensão–colocar temporariamente fora do efeito da ordem ou do uso habitual de coisas.3. Operação de criar tempo livre–grego skolé, tempo para o estudo e o exercício.4.A operação de fazer conhecimento em práticas.

Freire (2019, p.97) ressalta que deste modo, o educador e a educadora problematizadores refazem, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos, estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também.

A educação libertária com vistas a permitir compreender a realidade, segundo Freire, é uma tarefa comum de educandos, educandos, educadores e educadoras. Freire (2019, p.180) cita a afirmação dita por Lênin de que sem teoria revolucionária não pode haver movimento

revolucionário. Significa dizer que não há como haver revolução com verbalismos, nem tampouco com ativismo, mas com a práxis, portanto com reflexão e ação sobre as estruturas a serem transformadas.

Esta forma de intervenção não dissocia a escola, a educação e a pedagogia do mundo. Pois importa ter o mundo que se apresenta observando os indícios e as pistas como o apresentam e dele o que queremos construir e reconstruir. Marcílio (2016) relata que em 1990 ocorreu um movimento onde 100 milhões de crianças passaram a ter acesso ao ensino fundamental, porque a Constituição Federal e a Declaração Universal de Direitos Humanos garantiram a universalização como meta prioritária. Desse modo esta decisão vem ao encontro da pedagogia do oprimido num sentido de que mostra a preocupação com os oprimidos e as oprimidas com destaque para a luta pela educação a fim de que alcance a todos e a todas.

Freire apresenta o conceito de pensar a si mesmo e o mundo simultaneamente, sem dicotomizar este pensar de um agir. Uma vez que está nas mãos de homens e mulheres procurar o rompimento com a estagnação e com a fragmentação. A educação como ideal para a humanização confronta a realidade e não a tem como pronta, pois conforme discute Freire, os seres humanos estão em constante busca pela completude, como seres inconclusos não podem parar de lutar, não podem parar de perseguir a pedagogia libertadora, que traz uma compreensão da totalidade.

Esta totalidade não está circunscrita a recursos e financiamentos, pois os financiamentos da educação, provenientes das verbas destinadas à educação básica, não contém defasagens nos níveis de aprendizagem e frequência de alunos, talvez em algumas situações comprometa o desempenho da escola que atrela a meta do IDEB (ÍNDICE DA EDUCAÇÃO BÁSICA) à quantidade de recursos que a escola recebe, mascarando o resultado da aprendizagem, na hora de mostrar o desenvolvimento real do aluno, com um não pode reter, ou pode reter. França (p.89,2005) comenta que o financiamento da educação no Brasil, como estruturado em meio a todo esse movimento de transferências, seja de recursos, seja de responsabilidades, não tem sido capaz de promover a solução dos problemas básicos de acesso e qualidade do ensino fundamental, a meu ver, esta forma de política pública do jeito que é

imposta, tem servido para fortalecer as políticas neoliberais, que facilitam a entrada de capital estrangeiro como empréstimo e dita a nota de corte do ensino aprendizagem nas escolas, condicionando a gestão escolar a uma situação de propor parâmetro para receber as verbas de acordo com determinados pré-requisitos que não são os de humanização e nem tampouco os de transformação humana e social.

A finalidade da educação passou a ser a garantia da provisão das verbas atreladas a uma pedagogia do financiamento para a compra e aquisição de bens, em operação contrária a pedagogia libertadora. Percebe-se assim o quão é importante a presença da liderança revolucionária na escola e nos círculos de cultura, Freire (p.225, 2019) declara que o papel da liderança revolucionária em qualquer circunstância, mas ainda nesta, está em estudar seriamente enquanto atua, as razões desta ou daquela atitude de desconfiança das massas e buscar os verdadeiros caminhos pelos quais possa chegar à comunhão com elas. Precisamos ter um merecido cuidado quando tocamos no assunto das verbas oriundas das políticas de financiamento, mas urge uma análise cuidadosa do tipo de vinculação que se estabelece entre a remessa desses recursos e as notas, avaliações aprovações dos alunos e alunas.

Há uma necessidade de se apresentar continuamente a pedagogia da pergunta sobre essas desconfianças sobre o sucesso da educação pública estar diretamente atrelada a uma forma de meritocracia parceira da gestão escolar. No método de alfabetização desenvolvido por Freire, as palavras geradoras seriam elementos postos para encontrar-se um mundo de investigação a fim de se descobrir, por meio de uma metodologia conscientizadora um mundo para se perguntar e se empoderar. Freire (2019) comenta que ter a consciência crítica de que é preciso ser o proprietário do seu trabalho e de que este constitui uma parte da pessoa humana. E que essa pessoa humana não pode ser vendida ou vender-se.

Para Lopes (2005) o empoderamento é a parte central de qualquer manual participativo. A literatura sobre empoderamento remete aos métodos de alfabetização de Paulo Freire e à experiência dos sistemas de avaliação rural. Ela é entrada no ser humano e advoga tenazmente o diálogo como uma pré-condição para o aprendizado. Partindo de um início modesto, essa prática já evoluiu muito. Ela é usada agora

como um mantra para demonstrar um coquetel de iniciativas populares, baseadas na comunidade, na sociedade civil e na ação social.[...] No centro das teorias de empoderamento está a questão dos valores, igualmente presente nas definições de capital social e apropriação. O propósito do empoderamento é a expansão de escolhas e possibilidades, a base do desenvolvimento humano.

Acredita-se que o diálogo é um substrato da participação, pois participar é tomar parte e não ficar de fora, estanque e ser dominado. Segundo Zingano (p. 21,2013), “É mais que um direito que auxilia na inserção de pessoas, possibilitando-lhes praticar a ética da deontologia e da consequência. A ideia básica é a de uma deontologia que guiaria nosso comportamento moral, gerando dessa forma uma doutrina moral de natureza legalista. Numa outra perspectiva também inclusa ao ato essa atitude moral visasse sobretudo a gerar o maior bem possível pra o maior número de pessoas.”

Freire (2019, p.109) comenta que o diálogo é uma exigência existencial. E se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. O diálogo é que constrói e firma a participação, pois participar é uma necessidade humana, é mais que um direito, significa luta pela conquista da libertação.

(Luck, p.85,2006) relata que muitas escolas se queixam de não terem espaço ou não se considerarem à vontade para tomar decisões e agir autonomamente para resolver seus problemas e promover o seu desenvolvimento. Porém à medida em que os trabalhadores e as trabalhadoras da educação tiverem consciência de que sofrem opressão, que mesmo sem usar a força física há uma invasão cultural e ideológica na escola, que culmina num processo contínuo de acomodação para que a situação permaneça do jeito que está e as reformas ou mesmo os pacotes continuem a serem descritos conforme às políticas externas, pouco importando a participação do pessoal que vive e faz a escola. É necessária uma atenção para o que Freire(2019) alerta: a invasão cultural tem uma dupla face. De um lado, é já dominação; de outro, é tática de dominação.

A dominação traz um falso prazer de objetivo alcançado e de metas atingidas, quando deixa vaziar o poder de participação da comunidade escolar e da comunidade local, em meras decisões estanques no poder hierárquico. A pedagogia libertadora desenvolve um processo de autonomia e caminha com a interação das crianças, dos adolescentes, dos professores, das professoras, dos gestores e gestoras e pessoal de apoio, quando nenhum papel hierárquico ocupado nos momentos de comunicação se põe com maior peso ou mais valor que os outros.

Conforme preconiza Freire(2019) que o homem e a mulher capta e interliga os dados da realidade de forma crítica, por isso reflexiva e não reflexa. Que o ser humano se diferencia dos outros animais porque é capaz de responder a desafios semelhantes de outras maneiras. (Freire, p.176,2019) ressalta que críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis. Isto é, se nossa ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez mais o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade.

A participação das diversas pessoas com suas diferenças e diversidade vai facilitar a composição de uma dinâmica proposta como forma de luta que transforma a escola para transformar o mundo. A liderança revolucionária pode ser encontrada entre todos os segmentos da escola ou dos círculos de cultura em maior ou menor grau na participação de alunos, alunas, pais, mães, familiares e servidores como um todo, encarnando a mobilização com uma função primordial de libertação pela consciência a fim de responder a uma ampla variedade de desafios. Freire (p.130,2015) discorre que no exercício crítico de sua resistência ao poder manhoso da ideologia, vai gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à sua prática docente. Para me resguardar das artimanhas da ideologia, não posso nem devo me fechar aos outros, nem tampouco me enclausurar no ciclo de minha verdade. [...].

E quem sabe se pudesse transcender de todos os jeitos a “Pedagogia da Esperança, para germinando a paz trazer a melhor qualidade de pensamento, de cooperação e de satisfação , que o desenvolvimento humano pudesse , não medido por um índice, mas sim recebesse das asas da libertação possíveis caminhos de felicidade não forçadas por apenas sorrisos , mas por seguras convicções unidas pelo diálogo de mãos fortes e calorosas .A obra de Paulo Freire é como as pétalas de rosa que a preen-

chem, dando cor e vida, aos olhos de quem a vir , assim como a palavra que ele lê o mundo nos reposta a lâminas microscópicas, que nos permite desvendar a leitura de seus livros, como espelhos que refletem cor e vida, para a compreensão de muitas realidades, cujo nascedouro de interpretação surge no método de alfabetização, que faz bem ao morto que não tem consciência, antes de ser alfabetizado ,estando num estado de necrofilia, passar para o estado de biofilia, ao se apoderar da capacidade de leitura, que o torna vivo e o desperta da consciência ingênua para a prática da liberdade e o impulsiona a ser mais e viçoso de democracia.

Conclusão

Tendemos a compreender que este ensaio traz uma alusão aos conceitos de Paulo Freire que não se esgotam, pois os conceitos abordados em sua obra, quando são colocadas em analogia com a leitura do mundo, faz surgir o desejo de esperança conjunto, e se amplia para dizer mais do que está escrito nas linhas, para buscar acima das reduções materiais, as metáforas construídas para se obter a alegria da inter-relação de que é factível pensar na libertação dos oprimidos e das oprimidas, pensando na pedagogia da terra e na humanidade, construir a felicidade por meio da libertação e da luta.

Referências

- CHARLOT, B. (2001) Os jovens e o saber: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed Editora.
- BOFF, L.(2016) a Terra na palma da mão: uma nova visão do planeta e da humanidade. Rio de Janeiro, Editora Vozes.
- FRANÇA.M.(2005). Gestão e Financiamento da Educação: o que mudou na escola? Natal, EDUFRN, editora da UFRN.
- FREIRE, P. (1998). Pedagogia do Oprimido. 25^a ed. (1^a edición: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

_____. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GIROUX, H.(1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós/MEC.

LOPES, C.(2005). Cooperação e desenvolvimento humano: a agenda emergente para o novo milênio. Editora UNESP.

LUCK, H.(2011). Concepções e Processos democráticos de :gestão educacional. Rio de Janeiro, Editora Vozes.

MASSCHELEIN,Jan;SIMONS,Maarten. Em defesa da escola: uma questão pública.2ed.Belo Horizonte: Autêntica, 2014.Coleção:Experiência e Sentido.

ZINGANO.M.(2013) As virtudes morais: filosofias o prazer do pensar. São Paulo. Editora Martins Fontes.

AS TAREFAS DE INVESTIGAÇÃO EM MATEMÁTICA E A CARACTERIZAÇÃO DOS PROBLEMAS

Helenara Regina Sampaio Figueiredo

Graziella Fátima Amorin Natali Machado

INTRODUÇÃO

Diversos assuntos relativos aos conteúdos de Matemática, têm sido apontados pelos professores como de difícil compreensão pelos alunos, o que tem implicado na necessidade de diferentes metodologias para promover a aprendizagem no Ensino de Matemática.

Os referenciais teóricos apresentados neste trabalho embasam a importância da investigação para o processo de construção do conhecimento, como Ponte, Oliveira, Brocardo pois evidenciam que as características relativas às atividades de investigação no Ensino de Matemática, visando compreender o que é um problema e uma situação problema. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019) versa que é preciso assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, dentre elas, destacamos a segunda competência:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar

soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2018, p. 9).

A reflexão sobre investigações é relevante diante das potencialidades pedagógicas, impõem-se novos às competências docentes, realizar o trabalho investigativo e não refletir sobre ele é desperdiçar grande parte do potencial da atividade para a aprendizagem, ser competentes na realização de investigações matemáticas, sentindo-se à vontade quando confrontados com a resolução de problemas.

O objetivo deste artigo é evidenciar os elementos e etapas presentes para trabalhar a investigação no Ensino de Matemática, visando as aproximações da metodologia poderá implicar em novas possibilidades de atividade científica, pois a investigação, segundo OLIVEIRA ET AL. (1997), propicia o tipo de envolvimento dos alunos necessário para uma aprendizagem significativa.

Tarefas de investigação em Matemática

Conforme os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental – PCN (BRASIL, 1997), em 1980, o *National Council of Teachers of Mathematics* (NCTM), dos Estados Unidos, apresentou recomendações para o ensino de Matemática no documento “Agenda para Ação”. Nesse documento destacava-se a Resolução de Problemas como foco do ensino da Matemática. Também se enfatizou a compreensão da relevância de aspectos sociais, antropológicos, linguísticos na sua aprendizagem. Essas recomendações imprimiram novos rumos às discussões curriculares e às pesquisas relacionadas a diferentes estratégias metodológicas como a Modelagem, as Tarefas de Investigação, a Etnomatemática, as Tecnologias de Informação e Comunicação, entre outras, segundo os PCN:

[...] identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e transformar o mundo à sua volta e perceber o caráter de jogo intelectual, característico da Matemática, como aspecto que estimula o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas. (BRASIL, 2001, p. 47).

Na década de 90, a Resolução de Problemas é novamente recomendada como uma estratégia para o ensino de Matemática (NCTM, 2000 apud ONUCHIC, 2008). Neste mesmo período, pesquisadores, principalmente os portugueses e mais especificamente João Pedro da Ponte, iniciaram estudos sobre as Tarefas de Investigação nas aulas de matemática. Essa estratégia metodológica também consiste na resolução de problemas, porém menos estruturados, que também favorecem a elaboração do pensamento matemático e que podem “partir de uma questão ou uma situação proposta quer pelo professor, quer pelo aluno” (OLIVEIRA *et al.*, 1998)

De acordo com BNCC (BRASIL, 2017, p. 266) “Os processos matemáticos de resolução de problemas, de investigação, de desenvolvimento de projetos e da modelagem podem ser citados como formas privilegiadas da atividade matemática”. A competência específica versa sobre: “Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo”. (BRASIL, 2017).

Segundo GRANDO *ET AL.* (2005), as Tarefas de Investigação nas aulas de matemática contribuem, não somente para o desencadeamento de certo conteúdo matemático ou para a formulação da resolução de um determinado problema, mas também favorecem o pensamento matemático, que, na perspectiva de SCHOENFELD (1998), citado pelos autores acima, implica em: a) ver o mundo do ponto de vista matemático, ou seja, modelando, simbolizando, abstraíndo e aplicando ideias matemáticas em diferentes situações; b) ter instrumentos para matematizar com sucesso. Este pensar matematicamente permite conectar o aluno ao mundo em uma perspectiva mais ampla, favorecer o exercício da cidadania, tomando o pensar matemático um instrumento para a tomada de decisões, no intuito de tornar o aluno mais responsável por sua aprendizagem, e que está seja significativa.

Segundo PONTE *ET AL.* (2005), o conceito de tarefas de investigação matemática, como atividade de ensino-aprendizagem, ajuda a trazer para a sala de aula o espírito da atividade matemática genuína, que segundo o autor, investigações são tarefas com grau de dificuldade elevado, mas em uma estrutura aberta, que possibilita o professor e o aluno investigarem.

Nessa estratégia metodológica, o aluno é convidado a agir como um matemático, não só na formulação das questões e conjecturas, na realização de provas e refutações, mas também na apresentação de resultados e na discussão e argumentação com os outros alunos e o professor.

A investigação é um “fazer”, pois significa “desenvolver e usar um conjunto de processos característicos da atividade matemática” (ABRANTES ET AL., 1995, p. 243). Para o autor, o envolvimento ativo do aluno é uma condição fundamental da aprendizagem, pois o “o aluno deve sentir que as suas ideias são valorizadas e que se espera que as discuta com os colegas, não sendo necessária a validação constante por parte do professor” (PONTE, BROCARD & OLIVEIRA, 2003, p. 28).

Em uma tarefa de investigação, espera-se que os alunos cheguem até as generalizações e demonstrações, respeitando o conhecimento matemático próprio de cada nível de ensino. O argumento matemático é o que descreve, explica métodos de resolução e convence sobre a validade de uma hipótese. Durante a argumentação, os alunos entram em desacordo, utilizam seus conhecimentos, fazem testes com casos particulares. Este trabalho é um meio privilegiado para proporcionar boas discussões matemáticas, aproximando o trabalho do aluno e do matemático. Para os matemáticos profissionais, investigar é descobrir relações entre objetos matemáticos conhecidos ou desconhecidos, procurando identificar as respectivas propriedades. (TOMAZETTO E NACARATO, 2005)

ONUCHIC E ALLEVATO (2004) afirmam que problema é:

Tudo aquilo que não sabemos fazer, mas que estamos interessados em saber e é definido como qualquer tarefa ou atividade para a qual os alunos não têm método ou regras prescritas ou memorizadas, nem a percepção de que haja um método específico para chegar à solução correta (ONUCHIC; ALLEVATO, 2004, p. 221).

Assim, promover uma aprendizagem significativa vai além de uma mera apropriação do conhecimento científico pautadas em atividades que envolvem a transmissão e a memorização de conceitos.

Savioli (2007) defende que as tarefas de investigação matemática favorecem o pensamento matemático. Para a autora, isto é, o que pode ser chamado de uma experiência matemática, uma atividade na qual o aluno descobre como resolver o problema sozinho, sem intervenção do professor e com os conhecimentos que possui, ou seja: “as discussões assumem um papel importante, favorecendo o desenvolvimento da capacidade de argumentar e de comunicar matematicamente” (OLIVEIRA *et al.*, 1998, p. 108).

No entender de Fonseca (2000), esse tipo de tarefas caracteriza-se por enunciados e objetivos pouco precisos e estruturados, o que leva o aluno a ser responsável por levantar questões e por definir objetivos, explorando situações que desconhece. Tais tarefas, segundo SILVA *et al.* (1999), têm “por finalidade fazer avançar a matemática como ciência, como corpo de conhecimentos” (SILVA ET AL., 1999, p. 82).

A realização de uma aula segundo essa estratégia metodológica envolve quatro momentos principais, conforme indicado por PONTE ET AL (2005), que consistem em: Reconhecimento da situação; Formulação de conjecturas; Realização de testes; Argumentação, demonstração e a avaliação do trabalho realizado.

Uma aula na perspectiva das tarefas de investigação tem início a partir de um problema não muito estruturado. No primeiro momento, há a exploração e formulação de questões e as atividades consistem em reconhecer uma situação problemática, explorar a situação problemática e formular questões (PONTE, BROCARD e OLIVEIRA, 2003). Para Abrantes *et al.* (1999), um bom problema depende dos conhecimentos prévios que o sujeito a quem este é proposto possui. Na Teoria da Aprendizagem Significativa, o conhecimento prévio é o componente fundamental para a compreensão de um novo conteúdo. Visto que, é a partir do reconhecimento dos problemas, relacionados à situação que se inicia o trabalho de formulação de conjecturas que são posteriormente testadas e que se procura evidências, regularidades e semelhanças. Depois das conjecturas passar por testes, começa a etapa de validação.

Durante as Tarefas de investigação matemática, o professor exerce o papel fundamental de mediação. Cabe a ele acompanhar o processo, incentivando os alunos, propondo questões que despertem curiosidade

ou apontem caminhos e também indica como encontrar as ferramentas matemáticas necessárias para o sucesso do trabalho, como relatado pelos autores a seguir:

Desenvolver o ensino e a aprendizagem da Matemática utilizando a investigação significa considerar ou elaborar questões relacionadas a essa área do conhecimento e para as quais a pessoa que investiga não dispõe de uma resolução imediata, com o objetivo de que se sinta motivada a procurá-la, valendo-se dos conhecimentos prévios matemáticos e lógicos necessários (PONTE; BROCARDO; OLIVEIRA, 2003).

Caracterização dos problemas

Consideramos a importância dos problemas matemáticos para o Ensino da Matemática, com o objetivo de promover o ensino e aprendizagem dos conteúdos pelos alunos, surge a necessidade de compreender o que é um problema, compreender quais são os tipos e as suas funções didáticas, para PAIS (1999, p. 32) “problema é o elemento propulsor do saber matemático”. Segundo CHARNAY (*APUD AS-TOLFI ET AL*, 2002), temos três funções didáticas que um problema pode ocasionar, quando o problema é o critério da aprendizagem, possibilitando analisar se uma noção foi bem assimilada pelos alunos, este caracteriza-se como um problema fechado.

Temos também outras características de um problema, quando se constituem como o móbil da aprendizagem, possibilitando extrair situação do cotidiano, motivando o aluno por meio de atividades de caráter funcional. Outra função de um problema é quando este se torna o meio da aprendizagem, possibilitando que o aluno ao se dedicar com empenho na solução do problema, construindo, no decorrer da atividade, os instrumentos intelectuais necessários.

A solução dos problemas está relacionada com a interpretação que o aluno faz de diferentes elementos, sejam eles das informações presentes nos enunciados e também dos conhecimentos que o aluno constrói durante a sua formação. Por isso é importante que o aluno compreenda a tarefa que lhe pedem, proporcionando que este faça questionamentos

sobre o que deve ser considerado para a resolução do problema, sobre as relações existentes entre as informações levantadas.

Segundo os autores DUMAS-CARRÉ, GOFFARD E GIL PÉREZ (*apud ASTOLFI ET AL.*, 2002) é preciso seguir algumas etapas para que não se resolva problemas de forma mecânica e sim aproximar a resolução de maneira científica. As orientações são para que os alunos no início das atividades iniciem um estudo qualitativo, especificando a situação, formulando o problema, depois que eles possam emitir hipóteses fundadas, elaborarem e explicitem caminhos de resolução, verbalizando ao máximo, e assim analisarem os resultados considerando as hipóteses levantadas, levando em consideração ao final os possíveis prolongamentos.

Os problemas podem ser caracterizados como abertos ou fechados. O problema fechado se opõe ao aberto. Enquanto que no primeiro o enunciado deixa claro e explícito o que é para fazer e muitas vezes até o caminho que se deve percorrer, no segundo, não há uma pergunta direta, é necessária interpretação, e essa vai depender de quem o está resolvendo. Para se caracterizar um problema aberto, deve levar em conta alguns aspectos: se o enunciado é curto, não induzir o método nem a solução, observar se o problema encontra-se no campo conceptual, como qual os alunos apresentam familiaridade contribuindo para que estes se empenham em tentativas, levantamento de hipóteses, contra-exemplos. (Arsac, Germain, Mante, 1988).

Uma orientação importante para a resolução dos problemas abertos é que a sala seja dividida em grupos de alunos, possibilitando a interação e o debate, durante a resolução dos problemas, para que os grupos também possam apresentar suas diferentes soluções para a atividade e uma possível solução comum à classe.

O professor deve estar atento aos procedimentos dos alunos, visando identificar quais são os conhecimentos que os estudantes mobilizam, intervir de forma adequada, buscando sempre o equilíbrio entre no auxílio aos alunos, permitindo de acordo com a sua postura, que os alunos consigam desenvolver as suas ideias.

A resolução de problemas é considerada pelos autores como um meio para ajudar e organizar a estruturação dos conhecimentos pelos alunos, sugerindo trabalhar com problemas abertos no intuito de

dar sentido às atividades Matemáticas e científicas. Na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) esperam que os estudantes desenvolvam:

A capacidade de identificar oportunidades de utilização da matemática para resolver problemas, aplicando conceitos, procedimentos e resultados para obter soluções e interpretá-las segundo os contextos das situações. A dedução de algumas propriedades e a verificação de conjecturas (BRASIL, 2017, p. 265).

Uma forma de conceituarmos situação-problema é afirmar que esta é toda e qualquer situação na qual se deseja obter uma solução, cuja resposta exige pôr a prova tudo o que se sabe. Geralmente, a resolução surge de um raciocínio, cuja solução ou resultado causa grande satisfação quando assim descoberta. Contudo, a resolução de um problema pode ser complexa para um determinado aluno e simples para outro.

As situações-problemas são mais vastas que os problemas abertos, pois tomam como ponto de partida, um problema complexo e é necessário analisá-lo depois de resolver (*apud Astolfi et al., 2002*). Outra característica importante é que são mais calibradas, pois a aprendizagem é construída em torno de um obstáculo identificado e a resolução se dará por meio de situações concretas, constituindo como um objeto de estudo para a classe.

Os autores ASTOLFI, DAROT, VOGEL, TOUSSAINT (2002) baseados em leituras de Guy Robardet e Roland Charnay apresentam algumas características de uma situação problemas, essas são elencadas na tabela a seguir:

Tabela 1: Características de uma situação-problema (ASTOLFI ET AL, 2002).

Uma situação-problema é organizada em torno da transposição de um obstáculo pela sala, lembrando que este deve ser previamente bem identificado;
O estudo estrutura-se em torno de uma situação de caráter concreto, possibilitando ao aluno formular hipóteses e conjecturas;
Os alunos devem apreender a situação como um “enigma” a resolver, se apoderando do assunto;

Os alunos no início só encontrarão os meios para resolver os problemas, depois que conseguir transpor o obstáculo;
Os conhecimentos anteriores e as representações dos alunos poderão ser explicitados se a situação tiver uma resistência suficiente, para que estes invistam seus esforços, façam questionamentos, elaborem novas ideias. A atividade deve ser propícia ao desafio intelectual, ao alcance para os alunos;
A antecipação dos resultados e a sua expressão coletiva precedem a procura efetiva da solução, caracterizados pelo debate científico no interior da sala, que estimulará desta forma, os potenciais conflitos sociocognitivos, como também a validação da solução resultante do modo que a própria situação foi estruturada;
Os alunos devem fazer um reexame coletivo do caminho percorrido para a resolução da situação proposta, de forma reflexiva, o que contribuirá para a conscientização das estratégias que foram utilizados e os procedimentos disponíveis para as futuras situações-problemas.

Fonte: Elaborado pela autora com base em ASTOLFI ET AL (2002).

Discussão e resultados

Como observamos, algumas características devem estar presentes nas tarefas de investigação em Matemática, como: perspectiva da inquirição, a iniciativa dos alunos para realizar as atividades, o reconhecimento da situação, o levantamento dos conhecimentos prévios pelo professor, a emissão de hipóteses, a argumentação, o diálogo constante entre os alunos para comunicar sobre as descobertas e, por meio delas, estabelecer conexões com outras atividades intelectuais.

As tarefas de investigação em Matemática possibilitam a construção de saberes, valores e atitudes, desempenhando o papel de fio condutor de saberes conceituais e epistemológicos. Durante o desenrolar de ambas atividades, os alunos se envolvem com os objetos reais da ciência, construindo, organizando e utilizando conceitos, que vão ao longo da atividade sendo inseridos nas práticas. Como exemplificamos no quadro 1, abaixo:

Quadro 1: Tarefas investigativas e suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem.

Permitem mudanças atitudinais em sala de aula	Possibilitam que os alunos se mobilizem na busca de respostas, desenvolvendo a autonomia, capacidade de tomada de decisões, possibilitam que o aluno se considere como um sujeito produtor de conhecimento.
A proposição de tarefas investigativas tem por finalidade permitir também a atribuição de significados pelo aluno ao conteúdo desenvolvido, levando-o à aprendizagem significativa	As investigações nas aulas de Matemática pode desenvolver novas capacidades e a adquirir novos conhecimentos, propiciando que ocorra novas práticas docentes e experiências de aprendizagem significativa para os alunos.
Permitem a compreensão sobre problemas e situações-problemas	Os significados elaborados pelos alunos a partir de uma atividade investigativa, para uma situação-problema, formulada de maneira não familiar ao aluno.

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerações finais

É um desafio trabalhar com tarefas investigativas, pois elas requerem um bom planejamento e estreita ligação com o conteúdo, caso contrário, não será possível obter o resultado esperado. Esses processos, quando utilizados em um problema sobre o qual o estudante está motivado a investigar dão origem as percepções de regularidades e padrões, de invariantes, de relações funcionais e de transformações, abstração e generalização, formulação de conjecturas, testes de conjecturas e validação.

Concluimos que podem haver diferentes abordagens sobre problemas e promover a aprendizagem de uma forma crítica e reflexiva, por meio das próprias experiências e conhecimentos dos alunos, favorecendo assim a compreensão dos conceitos científicos. Os referenciais teóricos estudados sobre a natureza dos problemas podem contribuir para a formação inicial dos licenciandos em Matemática, para uma melhor compreensão das características e etapas que constituem as investigações matemáticas e a relevância dos problemas no processo investigativo.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, P.; PONTE, J. P.; BRUNHEIRA, L. **Investigações matemáticas na aula e no currículo**. Lisboa: APM, 1999.
- ASTOLFI, J. P.; DAROT, E.; GINSBURGER-VOGEL, Y.; TOUSSAINT, J. **As palavras-chave da Didática das Ciências**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª série): Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 20 de janeiro de 2020.
- BRAUMANN, C. A. **Divagações sobre investigação matemática e o seu papel na aprendizagem da matemática**. 2002. Disponível em: <<http://www.esec.pt/eventos/xieiem/pdfs/Braumann.PDF>> Acesso em: 10 jan. 2010.
- CHARNAY, R. **Aprendendo (com) a resolução de problemas**. In: PARRA, C. e SAIZ, I. (Org.) *Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 36-47.
- CLEMENT, Luiz; TERRAZAN, Eduardo A. Resolução de problemas de lápis e papel numa abordagem investigativa. **Experiência em Ensino de Ciências**, v. 7, n 2, 2012. Disponível em:< http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID185/v7_n2_a2012.pdf. > Acesso em:
- GRANDO, R. C. et al. Os modos matemáticos de pensar que emergem de tarefas investigativas em um contexto de formação docente. In: Seminário LusoBrasileiro: Investigações Matemáticas

- no Currículo e na Formação de professores, jul. 2005, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Portugal. **Anais...** Lisboa, 2005. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/temporario/SEM-LB/Adair-Reginaartigo.doc>>. Acesso em: 08 set. 2012.
- PONTE, João Pedro da; BROCARDO, Joana; OLIVEIRA, Helia. **Investigações matemáticas na sala de aula**. Belo Horizonte: Autentica, 2003.
- OLIVEIRA, H.; SEGURADO, M. I., PONTE, J. P. Tarefas de Investigação em Matemática: Histórias da Sala de Aula. **Atas do VI Encontro de Investigação em Educação Matemática**. Portugal, 1998. p. 107-125. Disponível em: <<http://ia.fc.ul.pt/textos/p189-206.PDF>>. Acesso em: 08 set. 2012.
- OLIVEIRA, P. **A investigação do professor, do matemático e do aluno: uma discussão epistemológica**. Tese de mestrado. Universidade de Lisboa, 2002
- PAIS, Luís Carlos. Transposição didática. In: MACHADO et al. **Educação Matemática: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1999.
- RODRIGUEZ, J. et al. **¿Cómo enseñar Hacia una definición de las estrategias de enseñanza por investigación. Investigación em la escuela**, n. 25. 1995.
- SILVA, A.; VELOSO, E.; PORFÍRIO, J.; ABRANTES, P. O currículo de Matemática e as actividades de investigação. In: ABRANTES, P.; PONTE, J. P.; FONSECA, H.; BRUNHEIRA, L. (Ed.). **Investigações matemáticas na aula e no currículo** Lisboa: APM e Projecto MPT, 1999. p. 69-88. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fdm/textos/silva-etc%2099.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2012.
- TOMAZETTO, M; NACARATO, A. M. **As tarefas exploratório-investigativas possibilitando a comunicação de idéias matemáticas**. 2005. Disponível em:< <http://www.alb.com.br/anais15/Sem04/miriantomazetto.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2010.

REFLEXÕES E ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA

José Antônio de Oliveira Júnior

INTRODUÇÃO

A escola é um elemento fundamental para a sociedade, pois é um instrumento transformador e formador de consciência crítica. A partir do seu ingresso na instituição, o indivíduo passa a conhecer, isto o conduz ao questionamento e a aprendizagem. Esse despertar só ocorre em ambientes escolares que tem o propósito de formar cidadãos cientes de sua importância na sociedade.

Cabe ao professor a incumbência de transformar o educando em indivíduo crítico. É preciso que ele deixe de achar que detém toda a verdade, e passe a aprender junto com os alunos, e com suas experiências, mostrando-lhes o caminho para se chegar à construção do conhecimento, instruindo-os a formar seu aprendizado de forma segura.

Mas, para que essa construção crítica ocorra de forma eficaz é necessário que o docente constate se realmente houve aprendizagem, por isso, a avaliação é extremamente fundamental para uma eficiente educação, pois, se ela for bem aplicada auxilia o docente na melhoria da prática docente.

Entretanto, apesar das inúmeras discussões teóricas sobre a aplicação da prática avaliativa, a maioria das escolas ainda a utiliza como fim do processo de ensino aprendizagem. Essa forma tradicional de verificar a aprendizagem não reproduz o que realmente os alunos aprenderam. Por isso, é fundamental que os educadores busquem outras formas para avaliar sem prejudicar o ensino.

PRÁTICAS TRADICIONAIS E REFLEXÕES PARA AVALIAR

Era e ainda é comum em escolas o professor de Matemática centralizar as atenções em sua área específica. As aulas eram ministradas através de métodos e regras pelos quais o conhecimento aparecia pronto e acabado, cabia ao aluno absorvê-lo e reproduzi-lo de acordo com o que de certa forma preparava erroneamente o discente e provocava uma certa distância do docente.

O professor caracterizava-se como elemento único que detinha o conhecimento transmitido de maneira superficial, levando os alunos a decorar os símbolos gráficos sem preocupar-se em definir explicitamente os conteúdos conduzindo – os à construção do conhecimento crítico e à formulação de idéias a fim de direcionarem-se as novas situações que:

Nessas circunstâncias, o aluno torna-se um exímio manipulador de símbolos, em situações de ensinamentos padronizados. Mas por não compreender o que está fazendo, é incapaz de resolver problemas que se afastem dessas mesmas situações – modelos. (BICUDO,1999, p.117).

O professor distingue na turma aqueles que têm competência em aprender Matemática criando estereótipos prejudiciais ao desenvolvimento intelectual dos alunos, diante disso, muitas crianças consideram-se incapazes de aprender a disciplina e a definem como “bicho de sete cabeças”.

Essa diferenciação origina dois tipos de alunos: aqueles que não erram e estão aptos a aprender Matemática e os que não têm condições de “acompanhar” a matéria, pois constantemente erram as situações matemáticas propostas, esse fato provoca exclusão a partir do momento em que o professor não trabalha com os erros dos discentes. Desta forma, o educando não se sente motivado a aprender Matemática criando uma aversão à disciplina.

O aluno visto como um depósito de conteúdo tem que reproduzir o que lhe foi ensinado, e a maneira pela qual o professor detecta se

realmente ele conseguiu aprender é por meio da prova escrita, a partir dela, os educadores podem ver de forma superficial o que foi aprendido pelos alunos.

Bicudo(1999) ressalta a necessidade que os professores revejam suas práticas docentes, e que reflitam sobre ser professor de Matemática levando em consideração aspectos importantes como: o saber do aluno, auxiliar o conhecimento importante para o aluno conhecer, sendo assim, cabe ao professor ajudar a aprendizagem do aluno e não ser o instrumento exclusivo na condução do conhecimento.

O professor de Matemática deve encarar a disciplina como uma área de conhecimento que relaciona com as demais, que possui ligação com o homem, com o mundo. É fundamental o elo entre todas as áreas do conhecimento e com os docentes que lecionam a mesma disciplina a fim de em cooperação encontrar meios viáveis para melhor conduzir os alunos no processo de aprendizagem.

Quero dizer que o professor deve assumir a responsabilidade de refletir sobre toda a produção de conhecimento do aluno, promovendo o “movimento”, favorecendo a iniciativa e a curiosidade no perguntar e no responder e construindo novos saberes junto com os alunos. (HOFFMAN, 1993, p.75-76).

Além do envolvimento com o corpo docente e discente é preciso ressaltar a importância da integração com a sociedade, o que espera da escola na formação dos cidadãos, a partir daí o professor percebe que existem diversas realidades que devem ser trabalhadas e entendidas como elemento chave para o desenrolar da pratica docente.

E nessa relação sala-de-aula ↔Escola↔Sociedade que o político explicita-se no pedagógico. Não se trata aqui de uma política partidária, mas do político enquanto uma ação que visa a fins relacionados à formação do homem, do cidadão, e de uma sociedade humana justa em termos de ser organizada de maneira a possibilitar o fluir pleno das possibilidades do modo de ser desse homem no mundo. (BICUDO,1999, p.56).

Entretanto o professor deve proporcionar discussões acerca de problemas cotidianos para, a partir daí, elaborar uma proposta curricular que atendam as necessidades de aprendizagem dos alunos, e não apresentar uma série de conteúdos que julga fundamental serem assimilados. Dessa forma, cabe ao professor incentivar a produção dos alunos no processo de ensino aprendizagem, no qual ele deve prestar mais atenção às estratégias de solução adotadas pelos alunos e às razões dadas por eles para a utilização de tais estratégias.

A partir do momento que o educador encarar sua prática docente como algo que precisa ser transformado, ele também mudará seu processo avaliativo, buscando um amplo leque de sugestões e possibilidades avaliativas que proporcionarão um melhor desempenho das atividades em sala de aula.

FORMAS DE AVALIAR ASPECTOS HISTÓRICOS PREDOMINANTES

A avaliação é uma constante em sala de aula desde tempos remotos, sendo importante ressaltar se o indivíduo está sendo constantemente avaliado. Ela não é um processo recente, é uma prática que foi introduzida ao longo da História da Educação, tida como uma forma de verificar o ensino aprendizagem.

A burocracia chinesa já utilizava o exame desde 1.200 a.C, segundo Mota(2003), para escolher os indivíduos que preencheriam as vagas no serviço público, nesse caso, a escolha não se trata de um processo ligado à educação que visa à promoção para uma determinada série, mas uma questão de seleção entre os membros da sociedade.

No século XVIII, o *Guia das Escolas Cristãs*, descreve o processo de ensino-aprendizagem como processo no qual o professor transmite os conteúdos e os alunos são obrigados a aprender. Para verificar se os alunos conseguiram aprender o que lhes foi transmitido, o professor aplica o exame, por meio deste o discente é castigado ou premiado. A avaliação é vista como uma forma de constatar aquilo que o aluno realmente assimilou durante as aulas.

Em Didactica Magna de Comenius Mota(2003) ressalta que o exame deveria contribuir para repensar as práticas pedagógicas auxi-

liando o professor a diagnosticar quais as melhores formas de conduzir a aprendizagem dos alunos, não ser utilizado para promoção ou castigo. Pode-se constatar que apesar de Comenius ter elucidado a importância da avaliação para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das atividades docentes, esta não surtiu efeito ao longo dos anos.

No Brasil, o sistema avaliativo que vigorou até meados dos anos noventa do século XX, enfatiza a prova escrita por constituiu-se no método eficaz para diagnosticar a aquisição dos conhecimentos. Esta se distinguiu por verificar o que os alunos não sabiam, com isso não considerava o que eles aprendiam, valorizava apenas o aspecto quantitativo da aprendizagem. “A avaliação é praticada como uma atividade de mensuração, em momentos estanques do processo de ensino, com finalidade classificatória,” (BERGUER, 1993, p. 75- 76).

Podemos constatar que a avaliação aplicada na maioria das instituições de ensino aplaina os alunos ao mesmo estágio do desenvolvimento cognitivo e os vê de maneira homogênea, prejudicando a aprendizagem, pois a avaliação se dá de forma generalizada.

No início do século XX foram criados os testes de Quociente de Inteligência (QI) que tinham por objetivo verificar a partir de uma situação o desempenho da criança. Por muito tempo eles foram usados para determinar o grau de inteligência. “Esses testes são procedimentos padronizados e estáticos que buscam avaliar o desempenho individual de uma criança pela referência a uma norma ou grupo” médio e, geralmente, pela atribuição de ponto de QI. (LUNTS,1995, p. 222).

Com o tempo, críticas e debates surgiram sobre falhas e limitações, pois os testes de QI não apresentavam uma profunda análise teórica e assim nivelavam os indivíduos a pontos determinantes.

Na ausência de igualdade de oportunidades para a aprendizagem, a aplicação de um teste de QI perde o significado, pois as diferenças de desempenho nos testes passam a refletir também, se não predominantemente, as diferenças entre as oportunidades de aprendizagem. (CARRAHER,2003, P. 169)

Para contrapor algumas das críticas dirigidas aos testes de inteligência QI, foi criada a avaliação fundamentada no currículo (ABC), ou

testes, listas de verificação e procedimento baseados em critérios, que têm suas origens teóricas na psicologia Behaviorista.

Esses testes partem do princípio de que é preciso veicular o ensino e avaliação, com o objetivo de constatar o resultado dos alunos, mas em geral não fornecem subsídios para detectar quais os meios utilizados pelos educandos para chegar ao conhecimento.

Tanto a avaliação psicométrica os testes de QI quanto avaliação baseada no currículo(ABC) são instrumentos de verificação da aprendizagem que se caracterizam por serem estáticos. “As técnicas de avaliação estática concentram-se no que a criança já sabe e, portanto, no produto da aprendizagem, e no que ela sabe por si mesmo.” (LUNTS,1995, p.229). Vão dessa forma, instituindo níveis de competência, que comumente são como instrumento para medir o potencial.

Através dos testes é medida a capacidade do aluno, aquilo que eles aprenderam durante as aulas, se os conteúdos expostos foram assimilados do jeito que o professor passou, todas esses critérios são observados na realidade da prova. Com relação ao termo medida, Hoffmann(1995) atenta para o fato de que muitos professores acham que tudo pode ser medido, sem se dar conta que muitas notas são atribuídas aos alunos arbitrariamente, ou seja, por critério individuais, vagos e confusos, ou precisos demais para determinadas situações.

Todavia se produz um angústia para os que estão realmente preocupados com a aquisição do conhecimento e com as formas de como verificar se verdadeiramente ele ocorre. A forma de avaliar com aplicação dos testes, priorizam a necessidade de promoção de uma série a outra por meio da nota, um fator negativo para o ensino, pois ela é colocada como o centro de todo o processo educativo, sendo assim, os alunos buscam por todos os meios obter a nota que irá resultar na sua passagem para outro grau de escolaridade.

O uso da avaliação na maioria das instituições de ensino é feito de maneira arbitrária, os professores ameaçam os discentes para manter o controle em sala de aula, frases comuns são ditas e demonstram que a prova serve como instrumento de coerção, é comum os professores elaborarem. “Suas provas para provar os alunos e não para auxiliá-los na sua aprendizagem. Por vezes, ou até em muitos casos, elaboram provas para reprovar seus alunos.” (LUCKESI, 2003, p. 21).

Essa situação é comprovada pelo medo nos discentes, fator preponderante para a dominação, embora se tenha abolido o castigo físico das escolas, o psicológico permanece presente, por meio da ameaça da reprovação, o aluno sente-se pressionado e conseqüentemente não desempenha um bom resultado nas atividades avaliativas.

Sendo assim, a prática avaliativa predominante obedece a um sistema social que visa à seleção, é um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade por isso é utilizado de forma autoritária, seguindo a pedagogia dentro do modelo liberal conservador.

Os alunos são classificados mediante notas que serão somadas, divididas e transformadas em médias que definirão o tipo de estudante. Podemos constatar que na avaliação classificatória “o símbolo que é expressa o valor atribuído pelo professor ao aprendido ao registrado e, definitivamente, o educando permanecerá nesta situação.”(LUCKESI, 2003, p. 21). Dessa forma há uma

Maior no produto do que no processo de aprendizagem dá mais destaque aos resultados do que às estratégias de aprendizagem e não oferece informações sobre a resposta da criança ao ensino, sobre suas estratégias cognitivas e metacognativas, sobre como ele produziu respostas corretas ou incorretas ou mesmo, no caso de uma resposta incorreta, como a criança pode ser ajudada a produzir a resposta correta. (LUNTS,1995, p.229)

Entretanto é preciso rever a avaliação da aprendizagem e seguir uma prática docente preocupada com a transformação social passando de uma avaliação classificatória para diagnosticar.

Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento, Com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência. Como diagnóstica, ela será colocada como ponto a ser atingido à frente. (LUNTS,1995, p.229)

FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO

Segundo SANT'ANNA (1995a) a avaliação pode ser classificada em três modalidades: diagnóstica, formativa e somativa. A primeira consiste em averiguar os conhecimentos prévios dos alunos, e detectar como é que eles aprendem, a segunda contribui para verificar o processo de ensino-aprendizagem possibilitando a reformulação das práticas docentes. E por fim, a última tem por função classificar os alunos no final de cada unidade, semestre ou ano letivo.

O quadro da próxima página demonstra por meio da tabela as funções das três modalidades avaliativas apontadas por SANT'ANNA(1995b), com o intuito de evidenciar os propósitos, o objeto de medida, o período de aplicabilidade e os instrumentos utilizados por cada processo descrito.

FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO			
	Diagnóstica	Formativa	Classificatória
Propósitos	<p>Determinar a presença ou ausência de habilidades e /ou pré-requisitos.</p> <p>Identificar as causas de repetidas dificuldades na aprendizagem.</p>	<p>Informar professor e aluno sobre o rendimento da aprendizagem durante o desenvolvimento das atividades escolares.</p> <p>Localizar deficiências na organização do ensino de modo a possibilitar reformulações no mesmo e aplicação de técnicas de recuperação do aluno</p>	<p>Classificar os alunos ao fim e um semestre, ano ou curso, segundo níveis de aproveitamento.</p>

Objeto de medida	Comportamento cognitivo e psicomotor.	Comportamentos cognitivos, afetivos e psicomotor.	Geralmente comportamento cognitivo, às vezes comportamento psicomotor ocasionalmente comportamento afetivo
Época	No início de um semestre, ano letivo ou curso. Durante o ensino, quando o aluno evidencia incapacidade em seu desempenho escolar.	Durante o ensino.	Ao final de um semestre, ano letivo ou curso.
Instrumentos	Pré-teste. Teste padronizado de rendimento. Teste diagnóstico. Ficha de observação. Instrumento elaborado pelo professor.	Instrumentos especificamente planejados de acordo com os objetivos propostos.	Exame, prova ou teste final.

Fonte: SANTA'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos.** 7ª edição, Editora Vozes, Petrópolis, 2001, P. 38.

Vygotsky (1995) propõe que o processo de avaliação seja dinâmico, avaliação dinâmica, levando em consideração o processo de construção da aprendizagem, verificando como a criança aprende, isso só é possível se o educador assumir o papel de mediador da aprendizagem respeitando o desenvolvimento cognitivo das crianças tomando por base a zona de desenvolvimento próxima.

Sugere-se que os procedimentos de avaliação dinâmica ofereçam um método criativo de exploração dos processos de apren-

dizagem e do potencial de aprendizagem e desenvolvimento de um indivíduo e que forneçam informações construtivas e úteis para professores e outros profissionais. (LUNTS, 1995, p. 229).

PRÁTICA AVALIATIVA: RESSIGNIFICANDO A AVALIAÇÃO

Diante do exposto elencamos diferentes estratégias utilizadas em uma turma com 35 alunos do nono ano da educação básica na Escola Municipal José Romão do Nascimento no município de Areia Branca em Sergipe que partiu do princípio de que as diversas atividades desenvolvidas nas aulas da disciplina matemática serviriam de subsídios para o desempenho da prática avaliativa, não aquela realizada ao final de cada unidade, mas a que deve ocorrer de forma continuada e frequente, levando em consideração a bagagem de conhecimentos trazida pelos alunos no decorrer de sua vida social.

Os conteúdos expostos visaram dinamizar a aprendizagem e alcançar êxito na avaliação, para que isso se efetivasse foram desenvolvidos métodos que proporcionaram aos alunos a melhor forma de alcançar a satisfação em construir o conhecimento matemático. Para isso, foi preciso quebrar alguns paradigmas tradicionais de ensinar Matemática.

O método de ensino passa a ser, assim, um dos elementos possíveis para a estruturação dos caminhos a serem percorridos pela ação didática. Esses caminhos utilizarão em suas trajetórias diferentes procedimentos de ensino, objetivando motivar e orientar o educando para a assimilação do saber veiculado no processo escolar e na relação com os meios: natural, cultural, sócio-econômico, e outro (LOPES, 1991, p. 85).

Dessa forma, toda a atividade foi realizada com o intuito de direcionar o aluno na construção do conhecimento e a partir daí verificar em todos os momentos como estava se processando a aquisição do mesmo, a avaliação se fez presente durante todo o processo de ensino aprendizagem.

Segundo DANTE (2002) a avaliação vista como um diagnóstico contínuo e dinâmico torna-se um instrumento fundamental para repensar e reformular os métodos, os procedimentos e as estratégias de ensino, para que realmente o aluno aprenda.

É preciso mudar essa forma tradicional de instituir o conhecimento matemático, na vida cotidiana dos alunos podemos encontrar exemplos que desempenham um papel de bastante relevância, pois não indicam apenas os números encontrados, mas apontam soluções para decisões a serem tomadas. “O que distingue essas situações cotidianas das situações escolares é o significado que elas têm para o sujeito, o qual, resolvendo problemas, constrói modelos lógico-matemáticos adequados à situação.”(CARRAHER,2003, p. 181).

No entanto, para desenvolver as atividades foi fundamental levar em conta a heterogeneidade dos alunos, adequando os conteúdos aos diversos estágios do desenvolvimento cognitivo então:

O que o aluno pode aprender em determinado momento da escolaridade depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e do ensino que recebe. (BRASIL, 1998, p. 42)

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES COM OS DISCENTES.

As atividades desenvolvidas foram bem aceitas pelos alunos que se mostraram entusiasmados, aqueles que apresentaram dificuldades na realização das tarefas foram instruídos a encontrar soluções que achassem mais fáceis para chegar à conclusão. A partir daí, perceberam como é fácil aprender Matemática e compreenderam sua aplicabilidade no cotidiano de todas as sociedades. Dessa forma, desenvolver “a liberdade de pensar e organizar diferentes formas de solução é essencial para que o aluno recrie um modelo matemático em ação.”(CARRAHER, 2003, p. 181)

O uso de materiais como recortes de jornais, e revistas auxiliaram na construção do conhecimento matemático. Em contato com o ma-

terial a ser trabalhado, a educandos sentiram-se motivados a prender o conteúdo exposto e a expressá-lo na hora da verificação das tarefas. Também foram instruídos por meio de exemplos práticos, e aos poucos motivados a expressar a aprendizagem na execução da tarefa orientada pelo professor. Essas inserções de novas práticas pedagógicas que visam avaliar a todo o momento são fundamentais para a concretização da aprendizagem e para correção de métodos de ensino.

Foi também fundamental na prática matemática, a leitura de textos, a produção da escrita, juntamente com o desenvolvimento das tarefas orais pelas quais os alunos treinaram a argumentação e a comunicação. Por isso, nas aulas os alunos entraram em contato com textos que elucidavam a Matemática.

Dessas atividades fazem parte o texto matemático, tanto o produzido pelos alunos, como por autores matemáticos. Compreender o significado do mundo, partilhar com os companheiros de situação de aprendizagem suas evidências já elaboradas e comunicadas em uma linguagem, ouvir o que o outro tem a dizer, são atividades que estão no âmago do fazer matemático e do fazer a ciência matemática. Elas subsidiam o desenvolvimento de uma postura de leitura ativa, participante e crítica de textos escritos por outros autores. (BICUDO,1999, p.41).

Tomamos como base do processo avaliativo todas essas atividades, com isso, a avaliação tornou-se qualitativa, pois foram executadas pelos sujeitos envolvidos, tomando por base os aspectos social e cultural no qual estavam envolvidos. As produções realizadas pelos discentes os tornam elementos construtivos, cientes de suas responsabilidades e capacidades.

A linguagem sempre esteve adequada ao nível de entendimento dos discentes, possibilitando o envolvimento dos alunos, e os tornando os alunos sujeitos responsáveis pelo produto que permitirá sua avaliação, dessa forma:

Foi preciso ir rompendo, cada vez mais, com práticas tradicionais, para concluir que não estávamos realmente despertando e amadurecendo a imaginação criativa que educandos, mas, ao

contrário, matando-a; foi preciso aprender a propor uma aprendizagem a partir de desafios, isto é, a partir de Situação-problema e não a partir de respostas prontas. (RABELO,1996,p . 27).

Foram também criadas várias situações problemas com o intuito de que os alunos chegassem a uma conclusão. É evidente que foram motivados a fazerem perguntas a si mesmos, e estas permitiram: compreender os problemas, planejar a solução, executar o que foi planejado, verificar se resolveram corretamente, responder às perguntas de maneira consciente.

O que importa nessa nova proposta não é a reprodução gráfica por meio da memorização, o que interessa é a capacidade dos educandos de criar e produzir as soluções e as estratégias de forma coerente e lógica.

Para que os alunos desenvolvessem a resolução de problemas de forma eficiente foi necessário instruí-los a seguir sobre as etapas de compreensão do problema, elaboração e execução do plano, o retrospecto ou verificação. Evidente que estas não são etapas fixas, mas contribuem para orientar os passos a serem seguidos durante a resolução.

Dessa forma fundamental compreender que, para que os alunos aprendam a solucionar problemas é preciso que a atividade torne-se um ato autônomo, espontâneo e transporte-se para o âmbito do cotidiano, habituando-os a questionar. Não quer dizer com isso, que a prática deve ser dissociada da teoria, a explanação de conceitos é essencial para o desenvolvimento dos conteúdos que devem ser compreendidos.

A avaliação nessa fase do desenvolvimento intelectual do aluno efetuou-se em todas as etapas do processo de resolução de problemas, o acompanhamento direto por parte do professor foi essencial para detectar as dificuldades surgidas e para encorajar a discussões e a análise do método utilizado para solucionar o problema. Os alunos que chegaram à resposta correta foram motivados a explicar sobre as formas utilizadas para se chegar à conclusão. “A avaliação só será eficiente e eficaz se ocorrer de forma interativa entre professor e aluno, ambos caminhando na mesma direção, em busca dos mesmos objetivos.” (SANT’ANNA,2001, p, 27).

O professor deve motivar os alunos:

- “Vamos pensar juntos”
- Pense um pouco mais
- É realmente o que problema está pedindo para fazer?
- Discuta isso um pouco com seu colega.
- Mostre ao seu colega o que você fez e peça que ele também lhe conte como planeja resolver o problema.

Dessa forma:

Com essas tarefas, não são somente os professores que passam a conhecer as idéias implícitas que seus alunos possuem, mas o mesmo se aplica aos próprios alunos. Para isso, é muito importante o trabalho em grupo, a necessidade de argumentar e convencer. Mas também é essencial a tarefa do professor, induzindo uma maior. Precisão e diferenciação conceitual, sugerindo outros argumentos e, finalmente, agindo como mediador na aprendizagem e na tomada de consciência dos alunos acerca de suas próprias idéias. (POZO, 1998, P.91)

Outro elemento fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem, e que muito contribuiu para a prática avaliativa foram os jogos. Estes possibilitaram aos alunos o aprimoramento da observação e da reflexão. A partir daí, podemos observar que as atividades lúdicas despertam a criatividade, a imaginação, o sentido de organização grupal e desenvolvem a autoestima dos educandos, visto que durante a realização das brincadeiras todos querem sair vitoriosos. Evidente que é preciso ter cuidado para que o jogo seja efetivado de maneira a conscientizar o aluno de sua função social encorajando-o a aceitar os desafios e seus consequentes resultados.

Por meio dos jogos, o critério do que é certo ou errado é definido ao longo das atividades, possibilitando a argumentação e a organização das idéias. “O jogo é uma atividade natural no desenvolvimento dos processos psicológicos, básicos”(BRASIL, 1998, p.47).

Eles contribuem para o desenvolvimento psicossocial e afetivo, visto que estimulam as crianças a trabalhar em grupo com harmonia e respeito mútuo. Além de aperfeiçoar as habilidades na linguagem oral e escrita no sentido de que

A educação lúdica integra uma teoria profunda e uma prática atuante. Seus objetivos, além de explicar as relações múltiplas dos ser humano em seu contexto histórico, social, cultural, psicológico, enfatizam a libertação das relações pessoais passivas, técnicas para as relações reflexivas, criadoras, inteligentes, socializadoras, fazendo do ato de educar um compromisso consciente intencional, de esforço, sem perder o caráter de prazer, de satisfação individual e modificador da sociedade. (ALMEIDA,1974, p.31- 32).

Outro aspecto bastante importante para o desenvolvimento da aprendizagem é a integração entre as pessoas da comunidade e o ambiente escolar, por isso, é de essencial importância os depoimentos de como elas utilizam a Matemática no seu cotidiano. Um elemento chave é a entrevista, por meio dela os discentes puderam demonstrar como a comunidade utilizava as quatro operações no cotidiano.

Como o trabalho com resolução de problemas é lento foi preciso iniciar com problemas simples, pedindo sugestões e exemplos do dia a dia das pessoas entrevistadas. Os alunos foram incentivados a contar como resolveram os problemas. A avaliação valorizou o raciocínio dos alunos, mesmo naqueles diferentes do que foi ensinado

Não faz sentido um processo avaliativo que tenha como resultado típico à exclusão do avaliado, por estar a serviço da qualidade, e por ser esta, sobretudo participação, a avaliação deve levar a patamares mais intensos de inclusão; no espaço educativo, esta prerrogativa é simplesmente essencial, já que o ímpeto destrutivo da avaliação não pode bastar-se a si mesmo, mas servir para reconstruir as oportunidades de inclusão. (DEMO, 1996, p. 34).

Como toda atividade coerente e condizente com o nível cognitivo dos educandos, aquilo que não foi prontamente aprendido, os educandos absorveram com clareza o conteúdo, isso porquê as dificuldades eram trabalhadas a cada dia “Uma avaliação precisa se alicerçar em objetivos claros, simples, precisos, que conduzam, inclusive, á melhoria do currículo”(DEMO,1996,p 34).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, o processo de ensino aprendizagem não se reduz ao professor como mero transmissor de conhecimentos e ao aluno como receptor, ele é mais abrangente, envolve todos os elementos encarregados na construção do conhecimento, para isso, é preciso que os objetivos e os conteúdos desenvolvidos em sala estejam de acordo com a realidade do aluno, que sejam desenvolvidos por de diversas estratégias que contribuam para a melhor aprendizagem do conteúdo proposto.

Dessa forma na avaliação, não é justo apenas para a escrita no término de cada unidade, já que não é suficiente para saber se o aluno aprendeu ou não, esta deve ser feita constantemente, levando em conta a participação e a bagagem de conhecimento trazida pelos educandos. A metodologia utilizada deve ser propícia à aprendizagem consistente dos conteúdos, para isso é importante a utilização de diferentes estratégias a exemplo da leitura de textos, produção escrita, resolução de problemas, jogos e outras. A partir daí deve-se por meio de diversas maneiras de sondagens, avaliar a aprendizagem, não utilizando apenas a prova escrita, mas observando a “evolução da aprendizagem” dia a dia dos discentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação lúdica. Técnicas e jogos pedagógicos.** São Paulo: Loyola, 1974.
- BERGER, Miguel André. **Avaliação da Aprendizagem: Pressupostos teóricos, vivências e desafios.** Aracaju, 2002.
- BICUDO Maria aparecida V. **Pesquisa em Educação Matemática. Concepções e perspectivas.** São Paulo: UNESP, 1999.
- BOYER, Carl B. **História da Matemática.** Tradução Elza F. Gomme, 2ª ed., São Paulo: **escola zero.** 13ª ed, São Paulo: Cortez, 2003.
- DANTE, Luiz Roberto. **Didática da resolução de problemas de Matemática.** 12ª edição, 4ª impressão, São Paulo: Ática, 2002.

- DEMO, Pedro. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. São Paulo: Papyrus, 1996.
- FRANCO, Creso. **Avaliação, ciclos e promoção na Educação**. Porto Alegre: ARTIMED, 2001..
- GIOVANNI, José Ruy e GIOVANNI JR, José Ruy. **Matemática pensar e descobrir**. 4 v, Editora FTD, 2000.
- HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo Ensino – Aprendizagem**. 6ª ed., São Paulo: Perspectiva, 2001.
- HOFFMANN, J. Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtiva. Porto Alegre, Central Distribuidora de Livros, 1995.
- LIBÂNEO, José Carlos. A avaliação escolar. In: **Didática**. São Paulo, Ed. Cortez, 1994.
- LOPES, Antonia Osima (coord.) [et al.]. **Repensando e Didática**. 20ª ed., São Paulo: Papyrus, 1991.
- LUCKESI, Cipriano C. LUCKEIS. Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 15ª ed., São Paulo: Cortez. 2003.
- LUNT, Ingrid. A prática da avaliação da avaliação, In: **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. Org. Harry Daniels, 2ª ed, São Paulo: Papyrus, 1995.
- MOTA, Sinval. **A avaliação e suas implicações no fracasso / sucesso. Pontos positivos e / ou negativos na Avaliação da Educação Infantil**. Monografia apresenta a Faculdade Pio Décimo, orientada pela professora Delma Teles Umbelino, 2003 / 1.
- Parâmetros Curriculares Nacionais** - Introdução, Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998.
- Parâmetros Curriculares Nacionais** – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Matemática. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998.

Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução

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

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

POLYA, George. **A arte resolver problemas**. Um novo aspecto do método matemático, Tradução e adaptação Heitor Lisboa de Araújo, 2ª reimp. Rio de Janeiro: Intercedência, 1995.

POZO, Juan Ignacio (org). **A solução de problemas, Aprender a resolver, resolver para aprender**. Trad.: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

RABELO, Henrique Edmar. **Textos Matemáticos** Produção e identificação. Belo Horizonte: Lê, 1996.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 7ª edição, Editora Vozes, Petrópolis, 2001.

Vigotsky em foco: Pressupostos e desdobramentos. Harry Daniels, (org), 2ª ed, Campinas: Papirus, 1995.

PET AMIGARE: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM GESTÃO EM SAÚDE PARA FORMAÇÃO ACADÊMICA EM ENFERMAGEM E MEDICINA

Beatriz Oliveira da Cunha

Eduarda Pastana dos Santos

Cleyslla Conde Botelho

Iêda Maria Louzada Guedes

INTRODUÇÃO

No decorrer do século XX, com o crescimento da oferta de cursos e instituições de nível superior, iniciaram-se as discussões sobre a qualidade do ensino. A construção do ensino, nos cursos na área da saúde, como Medicina e Enfermagem, ocorreu, experimentando severas críticas, ao modelo de educação adotado, ao longo dos anos. As deficiências no desempenho enfrentados pelas instituições, resultantes do emprego de metodologias tradicionais, direcionaram esforços para a reformulação do ensino superior. Em vista disso, assegurados pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), e impulsionado pelo Ministério da Saúde e o Ministério da Educação, foi promulgada pela Lei n° 4.024/1961, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (REFERENCIA), com o intuito de regulamentar o sistema educacional no Brasil (FERNANDES;REBOUCAS, 2013).

Em 2001, com a concepção das primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), as Instituições de ensino superior lançavam mão, de um dispositivo de orientação, quanto a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas, bem de direcionamento dos conteúdos curriculares dos cursos de Medicina e Enfermagem. Com as DCNs, o ensino, dos profissionais de saúde, se tornou um dos problemas principais a serem confrontados, frente aos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS) (BRASIL, 2001a; BRASIL, 2001b).

A formação em Medicina e em Enfermagem, dentre outras dos cursos da área de saúde, é um indicador de qualidade em saúde (MORETTI-PIRES;BUENO, 2009), se constituindo em fator relevante e presente nas inquietações da Organização Mundial da Saúde (OMS), Associação Brasileira de Educação Médica (ABEM), Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn) e Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), dentre outras (FERREIRA et al., 2000; FIOROTTI;ROSSONI;MIRANDA, 2007).

As transformações do modelo assistencial, advindas pela instauração do SUS, pressupunham a elaboração de um novo modelo pedagógico na formação e desenvolvimento, dos profissionais de Enfermagem, para estarem aptos ao novo cenário de trabalho (DA FONTOURA WINTERS;DO PRADO;HEIDEMANN, 2016). As propostas de profissionais, entidades de ensino e da sociedade civil foram determinantes para a mudança das matrizes curriculares, que, ainda, eram centradas nos aspectos biológicos, práticas mecanicistas, individualizantes e hospitalocêntricas (COSTA et. al., 2014; XIMENES NETO et. al.,2019). Os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), da graduação em Enfermagem, foram norteados para uma formação crítica-reflexiva, de desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes éticas, onde o Enfermeiro egresso seria um agente conhecedor e transformador da realidade. Essa transformação deveria estar alinhada às demandas dos serviços de saúde e da intersetorialidade, mediante articulação da teoria à prática, de caráter assistencial à saúde de indivíduos, famílias, grupos e coletividades (BRASIL, 2001b; DA FONTOURA WINTERS;DO PRADO;HEIDEMANN, 2016).

Contudo, após dez anos de publicação das DCNs de 2001, estudos apontavam aspectos importantes, para a formação profissional, quanto

às dificuldades encontradas e proposições de modificações (TEIXEIRA, 2017; MARÇAL et al., 2014), bem como, quanto a dissociação entre teoria e prática e deficiência de integração da academia com espaços de prática intra e extramuros, na viabilização do Estágio Curricular Supervisionado (FAUSTINO;EGRY, 2002; NOZAWA, et al., 2003; ARAUJO;BARBOSA, 2004).

No curso de Medicina, as DCNs de 2001 preconizam a interdisciplinaridade, na concepção do princípio da integralidade do cuidado, contudo, não previam uma visão histórico-social e humanística dos usuários, não se alinhando às transformações ocorridas no SUS (GOMES, et al., 2007; COSTA, et al., 2014; SILVEIRA, 2015). Em 2014, as novas DCNs do curso de Medicina recomendavam a adequação do currículo numa concepção interdisciplinar e multiprofissional, onde aspectos biológicos, socioculturais e humanísticos estariam transversalizados, durante todo o percurso de formação (BRASIL, 2014). Nesse contexto, era urgente a preocupação com um currículo, para atuação em todos os níveis de atenção em saúde e para a prática de ações de promoção, prevenção e reabilitação em saúde, pressupondo uma formação reflexiva e crítica, baseado em pressupostos éticos, com respeito ao direito, cidadania e dignidade humana (BRASIL, 2014).

Atualmente, os projetos pedagógicos para a formação em Medicina, no Brasil, preveem a carga horária mínima de 7.200 (sete mil e duzentas) horas e prazo mínimo de 6 (seis) anos para sua integralização (BRASIL, 2014). No curso de Enfermagem, os projetos pedagógicos preveem 4.000 (quatro mil) horas e o prazo mínimo de 5 (cinco) anos, para a integralização (BRASIL,2008; BRASIL, 2014).

Os projetos pedagógicos dos cursos de Medicina e Enfermagem, na Universidade Federal do Pará, foram reformulados em 2010 e 2008, respectivamente. O perfil dos profissionais egressos é um profissional generalista, capacitado a atuar, pautado em princípios éticos, no processo de saúde-doença, em seus diferentes níveis de atenção, com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação à saúde, na perspectiva da integralidade da assistência, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano (UFPA, 2008; UFPA, 2010).

Dessa forma, o Programa de Educação Tutorial, do Ministério da Educação, tem como principal objetivo desenvolver atividades acadêmicas, em padrões de qualidade de excelência, mediante grupos de aprendizagem tutorial de natureza coletiva e interdisciplinar, de acordo com Lei 11.180 (BRASIL, 2005). Assim, os projetos, que compõem o planejamento anual buscam formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino superior, apoiado no tripé ensino, pesquisa e extensão.

Um dos projetos de ensino, o Apoio Acadêmico Maximizando Inclusão e Garantindo Aprendizagem Recíproca e Emancipadora (AMIGARE), também nominado PET AMIGARE, visa a promoção do estudo em grupo, a fim de fomentar o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, incentivar o protagonismo do universitário. Dessa maneira, a atividade se estabeleceu distante da Concepção Pedagógica Tradicional e sob o arcabouço ideológico da Tendência Pedagógica Progressista Libertadora, que prevê relações de ensino horizontais, sem hierarquias entre discentes e tutor, e o processo de ensino-aprendizagem estabelecido como mecanismo dinâmico, sob a perspectiva de adequar o conteúdo e as competências interpessoais, às exigências da realidade social do estudante (KUBO;BOTOMÉ, 2001).

O presente trabalho tem como objetivo, descrever as vivências realizadas no Projeto de Ensino PET AMIGARE 2020, e analisar, a partir da perspectiva pedagógica progressista, as contribuições para o processo de ensino-aprendizagem de PETianos e PETianas, dos cursos de Enfermagem e Medicina.

METODOLOGIA

Este é um estudo de caráter transversal, de abordagem qualitativa, mediante pesquisa bibliográfica e análise das vivências, do PET AMIGARE. Foi realizada entre os PETianos e PETianas, no período de 03 a 10 de março de 2020. Teve como eixo temático a Gestão em saúde, que constitui uma disciplina na matriz curricular da graduação de Enfermagem, realizada durante o 5º semestre, e compõe conteúdos transversais dos módulos de Ações integradas de saúde (AIS), durante os quatro primeiros semestres, do percurso de formação em Medicina.

Os conteúdos e a referência bibliográfica principal, foram decididos, coletivamente e distribuídos entre os PETianos e PETianas. O livro selecionado, é o referencial didático da ementa da disciplina, na matriz curricular de Enfermagem, e tem como título SUS: Sistema Único de Saúde: antecedentes, percurso, perspectivas e desafios, de Zenaide Neto Aguiar, publicado no ano de 2015. Todas e todos, realizavam a leitura prévia dos capítulos selecionados do livro e de outros materiais complementares.

No dia estabelecido, na presença da tutora, o facilitador responsável pelo conteúdo, possuía de 30 a 40 minutos para facilitação, quando realizava socialização, buscando a melhor maneira de transmitir, aos colegas o que aprendeu, por meio de slides, artigos e dinâmicas, podendo ser interrompido, em sua exposição, pelos colegas. Em sequência à facilitação, era aberta a discussão, na qual todos poderiam participar, visando sanar dúvidas e trazer contribuições. Após a realização da atividades, foram coletados relatos das falas, experiências vividas, dificuldades e aprendizados de cada participantes, para análise qualitativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quantitativamente, a atividade contou com a participação de oito PETianos/PETianas, bolsistas do PET Medicina Enfermagem, enquanto participantes e facilitadores dos conteúdos.

Dentre as diversas temáticas possíveis, foi considerado relevante para a formação dos profissionais da saúde, a temática Gestão em Saúde, que contempla o surgimento, organização e funcionamento do Sistema Único de Saúde. A tomada de decisão se justifica, considerando, que os profissionais de saúde, em formação, carecem desenvolver essas competências para a atuação, como liderança, comunicação, capacidade de trabalhar em equipe, conhecimento técnico e científico, para resolver as problemáticas da assistência (CAMACHO, 2015).

A atividade de organização e facilitação dos conteúdos permitiu aos participantes desenvolver habilidades de comunicação, liderança e gerenciamento, como verificado nessa fala de um participante: *...a atividade foi uma ferramenta importante para a compreensão do tema e uma forma*

de preparação para a docência. Outra participante, também contempla esse contexto, em sua fala:

A atividade de ensino PET AMIGARE apresentou um impacto benéfico no processo de ensino-aprendizagem, é uma metodologia inovadora e confortável. Promove autonomia discente e desperta a visão para uma futura formação docente. É libertadora, à medida que oferece os instrumentos e mecanismos para construção do conhecimento”. (Bolsista do PET Medicina Enfermagem).

O exercício de facilitador proporcionou o aprendizado dos conteúdos, pelo facilitador, corroborando com Freire (2002), que postula, que o ensinar não é apenas transferir, repassar o conhecimento, mas buscar possibilidades para a própria produção e construção.

As discussões, realizadas após cada facilitação, ocorreram de forma horizontal e democrática, onde as contribuições eram acolhidas, por meio do diálogo, advindas das percepções individuais e dos relatos de vivências pessoais. A problematização da realidade esteve presente nas discussões e na reflexão prática, o que permitiu a significação dos conteúdos e conceitos, numa definição e utilização de competências, como afirma Nalom et al, (2019): (...) a abordagem de valores, ideologias, interesses e concepções com intencionalidade educativa, para que a aprendizagem não se resuma à individualidade e, sim, a um conjunto de saberes e práticas a serviço do coletivo.

Os debates permitiram a construção de um conhecimento coletivo, com contribuições de todos os participantes, que superaram as dificuldades para facilitar e conduzir o processo, trazendo o conceito de empoderamento, onde Bastos et al (2016), pontua, ao discutir educação permanente (EP):

(...) o conceito de empoderamento dialoga com o conceito de EP, na medida em que o mesmo implica em avanço e superação por parte daquele que se empodera (sujeito ativo do processo), superando a simples doação ou transferência pelo estado de benevolência e realizando, assim, por si mesmo, as mudanças e

as ações que os levam a evoluir e se fortalecer. (MOTA; SILVA; SOUZA, 2016).

Ao participarem da atividade, PETianos/nas utilizaram seus conhecimentos e vivências, como base para um melhor entendimento do assunto, além de escolher as estratégias didáticas, que favorecem o entendimento, por parte dos outros participantes, contribuindo assim, para o aprendizado significativo, que é um processo baseado nas experiências anteriores, no qual a assimilação dos novos conhecimentos ancora-se, em conceitos ou proposições específicas e relevantes preexistentes no sujeito, permitindo a compreensão genuína de uma nova informação duradoura, com significado, clareza, estabilidade, diferenciação e transferíveis (AUSUBEL, 1978 *apud* MOREIRA, 1995). Outrossim, os processos de Aprendizagem e de desenvolvimento, não dependem apenas da ação do mundo externo sobre o sujeito, como também da ação do mesmo sobre o mundo, são trocas que constroem a percepção do sujeito sobre esta realidade, sendo assim, um processo ativo (MAIA; CUNHA, 2017). A atividade foi pautada no favorecimento de experiências, que permitiam ao PETiano ou PETiana vivências, para que, assim, a socialização do conhecimento tivesse fomento e contribuía para a compreensão da realidade, como enfatiza Boiko e Zamberlan (2001).

Ao longo da atividade, os PETianas e PETianos foram confrontados com lacunas e questionamentos, deixando evidente, que o livro escolhido para o estudo possuía informações essencialmente descritivas, desatualizadas e restritas, culminando em conhecimento limitado e não prático, como se constata na fala do participante: *A linguagem rebuscada, o conteúdo desatualizado e complexo, obrigou a busca por outras fontes para fundamentação e complementação.* Houve um consenso, entre os participantes, que, seu conteúdo aplicado isoladamente, somente a partir do livro texto, seria insatisfatório, na produção de um conhecimento significativo, como propõe Núñez et al. (2003), sobre livros didáticos de ciências:

Sendo um representante da comunidade científica no contexto escolar, o livro didático, deve dialogar com outros tipos de

saberes, como uma obra aberta, problematizadora da realidade, que dialoga com a razão para o pensamento criativo. (NÚÑEZ et al., 2003).

A presença da tutora, foi importante para motivar em momentos de insegurança, direcionar, em momentos de dispersão ou incompreensão, sanar os questionamentos, compartilhar vivências, além de, sem hierarquia, orientar, quanto ao domínio de facilitador, estimulando a reflexão crítica e motivando a emancipação do ensino, resultando em autonomia e liberdade dos/as PETianos/as, como protagonistas nessa metodologia. As estratégias de direcionamento das práticas, na interação professor-aluno, são essenciais, pois favorecem os resultados na aprendizagem e permitem ao docente refletir sua importância no decorrer do processo (FREITAS; et al, 2016).

Como uma maneira de facilitar o entendimento, estimular o aprendizado e potencializar a participação, três facilitadoras elaboraram e empregaram dinâmicas. A primeira era denominada “Quem sou eu?”, que consistia na identificação de cartas ocultas, que continham nomes de instituições e agentes históricos antecessores ao Sistema Único de Saúde, a exemplo das Caixas de Aposentadorias e Pensões (CAP) e Instituto de Aposentadorias e Pensões (IAP), a partir da investigação e associação das particularidades, elencadas por PETiano/a, por intermédio do facilitador. Uma participante se referiu a atividade como *proveitosa, pois estimulou, de forma lúdica e divertida, a construção da aprendizagem do conteúdo, que, em outras situações, seria apenas decorado, para a realização de uma prova ou atividade*. Na segunda dinâmica “O conto do SUS”, cada participante deveria criar e contar uma história ou situação, que incluísse princípios do SUS. No decorrer, demais participantes identificariam, qual princípio do SUS encontrava-se na história contada. A importância da dinâmica é verificada, na fala de uma participante: *A dinâmica proporcionou uma oportunidade de criar cenários da vivência na área da saúde, e assim, aplicar os conhecimentos adquiridos no decorrer da atividade (...)*. A terceira dinâmica de associação, para entendimento das funções e competências de profissionais de saúde, participantes precisavam interligar a competência referente aos profissionais de saúde (Enfermeiro, Médico e Agente Comunitário de Saúde), apresentados na metodolo-

gia. Segundo Fialho (2007), a interação coletiva, competitiva e lúdica promovida pela utilização de dinâmicas e jogos de apoio ao conteúdo curricular, promove a dinamização da prática pedagógica, de modo a facilitar o aprendizado, pois a desconstrução da rotina, do processo de ensino tradicional, tende a ser estimulante, e, por consequência, possibilita o maior envolvimento e domínio do discente no processo educacional (FIALHO,2007).

Quanto ao desenvolvimento de atitudes e posturas, se faz contundente a fala de um dos participantes:

Esta metodologia favoreceu a formação de atitudes, com o propósito de desencadear uma transformação no discente, pois, a atividade apresenta diversos resultados positivos, como elevar a eficiência do estudo independente, ampliar a visão acerca do conteúdo e aprimorar o desempenho nas avaliações em sala de aula. (Bolsista do PET Medicina Enfermagem).

A fala, supracitada, corrobora com os resultados de outra pesquisa de grupos de estudos, que demonstra maior rendimento, em sala de aula, bem como maior persistência, nos cursos e programas, devido ao conhecimento mais efetivo, baseado na troca de informações, dúvidas, avaliações e pontos de vista (SPRINGER;STANNE;DONOVAN, 1997).

As premissas da autorregulação da aprendizagem, que é um processo adaptativo, consistindo na junção de habilidades e esforços para o gerir, controlar e desenvolver a si mesmo do ponto metacognitivo, motivacional, e comportamental a fim de alcançar um objetivo (PELLISSONI, 2018). A fala seguinte, trazida por um dos participantes enfatiza a criatividade e autonomia:

Para graduação a atividade é intrigante, diferente da metodologia exposta nas aulas, à medida que apresenta características organizacionais, a exemplo, execução da atividade por discentes; as discussões horizontais, e incentiva o trabalho do conteúdo teórico, de modo criativo”. (Bolsista do PET Medicina Enfermagem).

Desta maneira, potencializar a capacidade de aprendizagem dos alunos, mais autorregulados, tem um aproveitamento significativo do estudo, no ambiente escolar e uma otimização do desempenho, diante dos estudos (BASSO;ABRAHÃO, 2018).

A mudança de ambiente acarreta em dificuldades de adaptação inicial aos PETianos e PETianas, mas a tutoria promove uma experiência positiva, como expresso no relato: *Eu me senti insegura e ansiosa, por ter que administrar toda a atividade diante de todos, mas o desafio me possibilitou desenvolver uma competência de resolutividade, que eu ainda não tinha.* De forma análoga, o ambiente universitário em toda sua extensão, é por diversas vezes associado ao desenvolvimento de frustrações, crescimento de temores e angústias, frente às suas exigências (MONTEIRO;FREITAS;RIBEIRO, 2007).

Na área da saúde, a necessidade de adaptação às mudanças de ambiente, o aumento gradual da complexidade do cuidado, ao lidar com os limites humanos, a sobrecarga da carga horária elevada e as demandas curriculares advindas do tripé indissociável (ensino, pesquisa e extensão), podem corroborar para o adoecimento psíquico dos estudantes, identificando-se baixa capacidade de concentração e memorização, e implicando de forma negativa no rendimento geral acadêmico (MONTEIRO;FREITAS;RIBEIRO, 2007). A atividade PET AMIGARE se mostrou eficaz, indiretamente, na promoção de saúde mental dos PETianos e PETianas, ao promover um espaço de autonomia e resolubilidade, frente aos cenários mais complexos vigentes em suas formações.

CONCLUSÃO

Conclui-se o presente estudo, a partir da observação e relatos dos participantes, frente às análises da literatura, que a utilização da dinâmica e características do PET AMIGARE, possibilitou a construção interativa de conhecimento coletivo, de caráter emancipatório, democrático e crítico. Ademais, a atividade demonstrou ser importante, para fomentar a autonomia e protagonismo dos participantes, no seu processo de construção de competências, visto que, o contato com os conteúdos, sob a perspectiva problematizadora, potencializada por me-

metodologias ativas, resultou na percepção de discentes mais preparados, integrados, com mais confiança, quanto ao seu processo de aprendizado e com mais aptidão para enfrentar as dificuldades, vigentes na graduação, dessa forma, indicando maiores possibilidades de sucesso acadêmico.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, E. A. G.; BARBOSA, V. B. Desafios en la implementación del currículo por competencias. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 57, n. 3, p. 364-365, 2004.
- BASSO, F. P.; ABRAHÃO, M. H. M. B. **Atividades de Ensino que Desenvolvem a Autorregulação da Aprendizagem**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.43, n.2, p.495-512, abr./jun 2018.
- BOIKO, V. A. T.; ZAMBERLAN, M. A. T. **A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 6, n. 1, p. 51-58, jan./jun 2001.
- BRASIL, **Lei nº 11.180** (2005). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111180.htm. Acesso em: 10 de mai. 2020
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Resolução CNE/CES nº4 de 7 de novembro de 2001: Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Medicina**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2001b
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CES n.3 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem**. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p.37, 9 de nov 2001a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 2014.

CAMACHO, T. S. A. GESTÃO: Um desafio para o enfermeiro. **XI Congresso Nacional de Excelência em gestão**, 2015.

COSTA, J. R. B. et al. A transformação curricular e a escolha da especialidade médica. **Rev. Bras. Educ. Med.**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 1, p. 47-58, Mar. 2014

DA FONTOURA WINTERS J. R.; DO PRADO, M. L; HEIDEMANN, I. T. S. B. A formação em enfermagem orientada aos princípios do Sistema Único de Saúde: percepção dos formandos. **Esc Anna Nery**, p. 248253, 2016

FAUSTINO, R. L. H.; EGRY, E. Y. La formación de enfermería en la perspectiva de la educación: reflexiones y desafíos hacia el futuro. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 36, n. 4, p. 332-337, 2002.

FERNANDES, J. D.; REBOUÇAS, L. C. Uma década de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Enfermagem: avanços e desafios. **Rev Bras Enferm**: 95-101.2013.

FERREIRA, R. A. et al. O estudante de medicina da Universidade Federal de Minas Gerais: perfil e tendências. **Revista da Associação Médica Brasileira**, v. 46, n. 3, p. 224-231, 2000.

FIALHO, N. N. **OS jogos Pedagógicos como ferramenta de ensino**. Curitiba: IBPEX, 2007.

FIOROTTI, K. P.; ROSSONI, R. R.; MIRANDA, A. E. **Perfil do estudante de medicina da Universidade Federal do Espírito Santo, 2007**. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 34, n. 3, p. 355-362, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

- FREITAS, D. A. et al. **Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde**. Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v. 20, p. 437-448, 2016.
- GOMES, A. M. T.; OLIVEIRA, D. C.; SÁ, C. P. **A Enfermagem no Sistema Único de Saúde (SUS): repensando os princípios e conceitos de sustentação da atenção à saúde no Brasil**. 9ª ed. Psicologia: Teoria e Prática, 2007.
- KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. **Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais**. V.5. Interação em Psicologia, 2001.
- MAIA, A. M.; CUNHA, F. R. B. **Psicologia da Educação: essência da educação emancipatória**. ID ON LINE REVISTA MULTIDISCIPLINAR E DE PSICOLOGIA, v. 11, n. 34, p. 104-112, 2017.
- MARÇAL, M. et al. Análise dos projetos pedagógicos de cursos de graduação em enfermagem. **Revista Baiana de Enfermagem** , v. 28, n. 2, 2014.
- MONTEIRO, C. F. S.; FREITAS, J. F. M.; RIBEIRO, A. A. P. Estresse no cotidiano acadêmico: o olhar dos alunos de enfermagem da Universidade Federal do Piauí. **Escola Anna Nery**, v. 11, n. 1, p. 66-72, 2007.
- MOREIRA, M. A. Monografia nº10 da série de enfoques Teóricos. Porto Alegre. Instituto de Física da UFRGS. Originalmente divulgada, em 1980, na série “Melhoria do Ensino”, do programa de apoio ao desenvolvimento do Ensino Superior (PADES)/ UFRGS, Nº 15. Publicada, em 1985, no livro “**Ensaio e aprendizagem: enfoques teórico**”. São Paulo, editora Moraes, p. 61-73. Revisada em 1995.
- MORETTI-PIRES, R. O.; BUENO, S. M. V. Freire e formação para o Sistema Único de Saúde: o enfermeiro, o médico e o odontólogo. **Acta Paul Enferm**, São Paulo , v. 22, n. 4, p. 439-444.2009 .

- MOTA, A. S.; SILVA, A. L. A.; SOUZA, A. C. Educação permanente: Práticas e processos da enfermagem em saúde mental. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, n. SPE4, p. 9-16, 2016.
- NALOM, D. M. F. et al. **Ensino em saúde: aprendizagem a partir da prática profissional**. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 24, p. 1699-1708, 2019.
- NOZAWA, M. R. et al. Ensino de graduação em enfermagem da Unicamp: políticas e práticas. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 56, n. 6, p. 683-686, 2003.
- NÚÑEZ, I. B. et al. A seleção dos livros didáticos: um saber necessário ao professor: o caso do ensino de ciências. **Revista Ibero Americana de Educação**, v. 33, n. 1, p. 1-11. 2003.
- PELISSONI, A. M. S. Eficácia de um programa híbrido de promoção da autorregulação da aprendizagem para estudantes do ensino superior. 2016. 1 recurso online (211 p.). Tese (doutorado) – **Universidade Estadual de Campinas**, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 2018.
- SILVEIRA, J. L. G. C. et al. Research and Extension in Health and Cognitive and Affective Learning Levels. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 39, n. 4, p. 550-557, 2015.
- SPRINGER, L.; STANNE, M. E.; DONOVAN, S. Effects of cooperative learning on academic achievement among undergraduates in science, mathematics, engineering, and technology: a meta-analysis (Unpublished Report). Madison, WI: **University of Wisconsin- Madison and National Center for Improving Science Education**, The National Institute for Science Education, April 1997.
- TEIXEIRA, E. Em tempos de novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação em enfermagem. *Revista de Enfermagem da UFSM*, v. 7, n. 2, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Centro de educação.
Projeto Político-Pedagógico, Curso de Enfermagem. Belém: 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Centro de educação.
Projeto Político-Pedagógico, Curso de Medicina. Belém: 2010.

XIMENES NETO, F. R. G. et al . Reflexões sobre a formação em Enfermagem no Brasil a partir da regulamentação do Sistema Único de Saúde. **Ciênc. saúde coletiva.** Rio de Janeiro , v. 25, n. 1, p. 37-46, 2019.

INCENTIVO À LEITURA PARA CRIANÇAS AUTISTAS NA PERSPECTIVA DA LITERACIA FAMILIAR

Viviane Cristina De Mattos Battistello

1. Introdução

As práticas de leitura apresentam papel relevante na socialização de crianças, pois incentiva a interação social e a autonomia, principalmente para as crianças autistas devido às especificidades apresentadas, visto que o transtorno do espectro autista (TEA), também denominado como autismo, é uma desordem do neurodesenvolvimento que se apresenta em graduações do leve ao moderado, trazendo prejuízos qualitativos na comunicação social associados a comportamentos repetitivos e interesses restritos, conforme DSM-5 (APA, 2014).

Todavia as crianças com autismo têm chegado cada vez mais cedo às escolas, gerando obstáculos a serem superados, tanto pelas famílias quanto pelas escolas, que deverão organizar o ambiente, assim como o currículo e a adaptação de metodologias que possibilitam as aprendizagens e a participação das atividades na escola e no contexto familiar. Nesse ínterim, o incentivo à leitura para as crianças autistas, pode ocorrer por um conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem oral, a leitura e a escrita, que as crianças vivenciam com os pais, família ou comunidade, denominada de literacia familiar.

O incentivo à leitura pode acontecer por uma simples contação de histórias, como a leitura de livros ou gibis ou até mesmo de explicações sobre alguma curiosidade rotineira, que instiga a criança a vivenciar experiências. Essas práticas desenvolvem as habilidades relacionadas à oralidade, à leitura e à escrita, ademais são importantes, no período de zero a seis anos.

Desse modo, o presente estudo tem por objetivo geral apresentar uma breve reflexão sobre as práticas de incentivo à leitura para crianças autistas. Através de metodologia de revisão de literatura, buscou-se referencial teórico sobre os conceitos de literacia e literacia digital, a fim de responder a problemática de pesquisa de quais são os programas de incentivo/promoção à leitura com enfoque na literacia familiar. Isso posto, o artigo está estruturado Introdução, na segunda parte conceitua brevemente os termos literacia e literacia familiar, na sequência apresenta os programas de incentivo à leitura.

2. Literacia e literacia familiar

No Brasil, o termo literacia é um termo recente que vem ganhando destaque, visto que sua definição está intrinsecamente relacionada à ampliação do conhecimento lexical, variação linguística e adequação ao registro, sintaxe da língua escrita, referenciação anafórica e catafórica; e estabelecimentos de inferências. De acordo com Morais (2013, p.4), o termo literacia é utilizado em “Portugal e Espanha, e tal como o francês *littératie*, adaptado do inglês *literacy*”, assim, denomina-se o “conjunto das habilidades da leitura e da escrita (identificação das palavras escritas, conhecimento da ortografia das palavras, aplicação dos textos dos processos linguísticos e cognitivos de compreensão)”.

O conceito de literacia vem-se difundindo desde os anos 1980 e nas políticas públicas se reveste de especial importância como fator para o exercício pleno da cidadania. É termo usado comumente em Portugal e em outros países lusófonos, equivalente a *literacy* do inglês e a *littératie* do francês. A opção por utilizá-lo traz diversas vantagens, pois é uma forma de alinhar-se à terminologia científica consolidada internacionalmente. (BRASIL, 2019, p.21)

De acordo com Ferreira, Morais e Cruz (2012), o termo literacia distingue-se em dois sentidos: “por permitir a análise da capacidade efetiva de utilização na vida cotidiana das competências de leitura, escrita e cálculo; e por remeter para um contínuo de competências que se traduzem em níveis de literacia com graus de dificuldade distintos” (p.171). Assim, entende-se que o primeiro sentido está relacionado às habilidades e o segundo sentido, aos “conteúdos em que exerce e em relação ao aproveitamento que o sujeito de literacia, ‘letrado’, retira dela”. (MORAIS, 2013, p.13)

Nesse mesmo contexto insere-se o conceito de literacia familiar, que é o “conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem oral, a leitura e a escrita, que as crianças vivenciam com seus pais ou responsáveis”. Assim, pressupõe atividades de interação, de conversa, de leitura em voz alta com as crianças, de maneira que promova a estimulação e o desenvolvimento através de estratégias simples e lúdicas. A ideia da literacia familiar é que haja envolvimento na educação dos filhos de maneira naturalista, sem a necessidade de investimentos onerosos à família.

Não é preciso ter muito estudo, materiais caros nem morar em uma casa toda equipada e espaçosa para praticar a literacia familiar. As práticas de literacia familiar são acessíveis a todos! Bastam duas coisas: você e seu filho! As práticas de literacia familiar podem começar durante a gestação e se estender até o final da adolescência. (BRASIL, 2019, p.13)

Apesar de algumas famílias já terem o hábito de contação de história para as crianças, de maneira precoce, não existia no Brasil um programa oficial de promoção à leitura. O termo literacia familiar era visto apenas na literatura internacional, porém desde meados de 2019 iniciou-se no Brasil um movimento para a literacia familiar, através do programa do governo federal, no qual instituiu o “Conta pra Mim — Programa de Promoção da Literacia Familiar, da Secretaria de Alfabetização — Sealf/MEC” (Brasil, 2019).

O material fomenta para as práticas de Literacia Familiar que devem englobar a: interação verbal aumentar a quantidade e a qualidade

dos diálogos com as crianças; leitura dialogada interagir com a criança durante a leitura em voz alta; narração de histórias interagir com a criança durante a narração de histórias; contatos com a escrita familiarizar as crianças com a escrita; atividades diversas jogar, brincar, cantar, tocar instrumentos musicais, interpretar, dançar, passear, viajar; motivação aumentar a motivação das crianças em relação à leitura e à escrita, (Brasil, 2019).

3. Programas de Incentivo à leitura

O delineamento do estudo envolveu pesquisa teórica, através de leitura de publicações científicas a nível nacional e internacional, bem como análise de alguns referenciais bibliográficos, documentos normativos e legislações referentes ao assunto. Assim, a problemática de pesquisa visou responder ao questionamento de quais são os programas de incentivo/promoção à leitura com enfoque na literacia familiar.

No Brasil, a nova Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, e conduzida pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf) apresentou o guia do programa brasileiro de leitura “Conta para Mim”, em dezembro de 2019.

O material deste programa fomenta práticas de literacia familiar que devem englobar tais elementos: a) a interação verbal: aumentar a quantidade e a qualidade dos diálogos com as crianças; b) a leitura dialogada: interagir com a criança durante a leitura em voz alta; c) a narração de histórias: interagir com a criança durante a narração de histórias; d) contatos com a escrita: familiarizar as crianças com a escrita; e) atividades diversas: jogar, brincar, cantar, tocar instrumentos musicais, interpretar, dançar, passear, viajar; f) a motivação: aumentar a motivação das crianças em relação à leitura e à escrita (BRASIL, 2019).

Ao analisar o guia de divulgação constatou-se, a priori, que a orientação das atividades são direcionada às famílias de crianças com o desenvolvimento típico, pois apenas salienta aos pais que façam as adequações das atividades de literacia familiar, mas não oferta nenhuma sugestão de como esse processo pode ocorrer caso a criança tenha alguma deficiência. Isto posto, surgiu a necessidade de buscar outros

referenciais que abarcasse para a prática de promoção de leitura para as crianças com desenvolvimento atípico.

Esses programas não são implementados de uma forma correta, pois são instituídos sem conhecerem ou compreenderem as diferentes realidades, aplicam as mesmas práticas e atuações ao mesmo conjunto complexo de diferentes situações sociais. Desse modo é relevante que a criança participe de um ambiente que proporcione estímulos e que as pessoas com as quais convive tenham o costume de lhe contar histórias (Hannon, 1999).

Nos últimos anos, os programas de leitura que empregam estratégias baseadas em evidência, recomendadas pelo NRP¹ (2000), têm apresentado efeitos promissores no desempenho de alunos com desenvolvimento típico, assim como aqueles diagnosticados com dificuldades de leitura nos Estados Unidos (EL ZEIN et al., 2014). Estudos conduzidos por Al Otaiba e Fuchs (2002) revelam, no entanto, que essas metodologias são pouco efetivas para populações com TEA. De fato, em seus estudos, apenas 50% desses educandos apresentaram avanços quando expostos a essas estratégias. É fundamental, portanto, identificar práticas que sejam efetivas para tais educandos. (NUNES, D.R.P. & WALTER, E.C., 2016, p. 621).

Conforme Nunes e Walter (2016), o ensino de leitura para as crianças com autismo deve ser respaldado nas especificidades cognitivas, sociocomunicativas e comportamentais, nessa perspectiva, é relevante identificar na literatura científica as estratégias interventivas mais eficazes. Consoante as práticas de literacia familiar, a principal, é a leitura compartilhada, que consiste na conversa entre adultos e crianças antes, durante e depois da leitura em voz alta.

Desse modo, os resultados de pesquisas internacionais sobre intervenção leitora em populações com TEA mostram que o material denominado *Recall*, termo em inglês (Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning/ Leitura para Engajar Crianças com

1 Conselho Nacional de Pesquisa em Leitura (NATIONAL RESEARCH READING PANEL – NRP, 2000)

Autismo na Linguagem e Aprendizagem), é imperativo ao propósito do desenvolvimento da compreensão leitora.

Em relação às práticas de leitura de histórias estão associadas com as experiências entre pais e filhos no que se refere à leitura de histórias, sendo esta uma atividade muito interativa e realizada socialmente, que se altera conforme a idade da criança, o conhecimento e experiência (Sulzby e Teale, 1991). Salienta-se que as crianças com TEA apresentam dificuldades em reciprocidade social, comunicação e linguagem, atenção compartilhada e inferências (WHALON et al., 2015). Nesse sentido, a prática de leitura mediada pelo programa de *Recall* é um tipo de leitura compartilhada, cujo modelo de leitura interativa visa a desenvolver habilidades da linguagem oral que são essenciais para a compreensão leitora (HOLDAWAY, 1979; WHALON 2013; HOGAN, 2011).

Nessa perspectiva, a ideia é incentivar a participação da criança com TEA em atividades sociais, que tanto podem ser realizadas pelos professores no ambiente escolar como pelos familiares no ambiente familiar. A proposta é conversar sobre histórias lidas, apresentando uma variedade de gêneros literários, de maneira a incentivar a criança a tornar-se leitora, utilizando estratégias que proporcionam a emissão de respostas e iniciativas de interação (WHALON et al., 2015, BATTISTELLO, 2019).

Nesse programa a intervenção ocorre em um contexto em que um contador de histórias (familiares/professores) e crianças leem e releem livros, assim a prática deve ser realizada a partir da leitura de livros previamente selecionados, que são lidos em vários dias. Desse modo, devem-se incluir leituras do mesmo livro, além disso, convém, para cada duas páginas do livro, preparar cartões de perguntas com um conjunto de três imagens para as respostas, sendo uma delas a correta. Pode-se plastificar e encadernar os cartões de apoio visual para facilitar o uso.

Além disso, a estratégia de realizar perguntas de diferentes tipos desenvolve uma melhor compreensão do texto e habilidades da linguagem oral, que são imprescindíveis para o sucesso da compreensão leitora (HOGAN et al, 2011), pois, ao utilizar a leitura repetida (*repeated reading*), cria-se um ambiente contextualizado, com uma rotina previsível para o desenvolvimento da linguagem da criança com TEA (HARN, 2008).

O programa também desenvolve a habilidade de fazer perguntas, pois o cartão de pergunta é usado em determinados momentos para auxiliar a relembrar fatos da história lida, de modo que a criança responda e faça perguntas, estimulando as habilidades comunicativas dos alunos com TEA. Esse programa pode ser utilizado com crianças que se encontram no nível das primeiras palavras (12 e 18 meses), bem como com as que estão na etapa de combinação de palavras-frases simples (18 e 30 meses), (Walter, 2017). Desse modo, o programa emprega os estímulos verbais e visuais para manter a atenção compartilhada, assim, os apoios visuais contribuem tanto na linguagem expressiva quanto na receptiva, por serem uma ferramenta de instrução efetiva para as crianças com TEA.

De acordo com ASHA, (2018) geralmente os indivíduos com autismo, apresentam prejuízos na comunicação social, incluindo déficits na participação em conversas, dificuldades em estabelecer e manter a atenção compartilhada, níveis reduzidos de interesses, de afeto e na maneira de expressar as emoções. Adicionalmente, ocorrem falhas nas tomadas de turno, pobre contato visual e da linguagem corporal, assim como falta de expressões faciais e compreensão e uso de gestos.

Considerações Finais

Salienta-se a relevância dos programas de incentivo/promoção à leitura com práticas sociais de literacia familiar para as crianças com autismo, iniciem o mais cedo possível. Para tanto, é necessário que o uso de atividades de contação de histórias por meio da leitura compartilhada, no caso, usando as estratégias de literacia familiar sejam adaptadas ao nível de desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

Os resultados revelam que são incipientes, na literatura nacional, programas de interventivos de leitura voltados, especificamente, para as crianças com autismo. Ademais, as pesquisas salientam, ainda, que o conhecimento dos professores sobre as práticas pedagógicas que possam atender às necessidades educacionais especiais dessa população é insuficiente.

A literatura internacional recomenda o uso de recursos visuais, bem como da mediação sistemática durante a leitura favorecem a com-

preensão leitora de alunos com autismo, além de recomendar o uso de outras estratégias para as atividades de incentivo à leitura para as crianças autistas na perspectiva da literacia familiar.

REFERÊNCIAS

- APA, American Psychiatric Association. *Manual Diagnóstico E Estatístico De Transtornos Mentais*. Dsm-5, 5ª Edição, Porto Alegre: Artmed. 2014.
- ASHA-American Speech-Language-Hearing Association. *Childhood Apraxia of Speech*: [Technical Report] Ad Hoc Committee on Apraxia of Speech in Children, Rockville Pike, MD: Disponível em: <https://www.asha.org/policy/TR2007-00278/>. 2018.
- BATTISTELLO, V.C.M. *Despertar para a leitura: Uma proposta de letramento emergente para alunos com transtorno do espectro autista (TEA)*. 2019. 85 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.feevale.br/Vinculo2/000019/000019e5.pdf>>. Acesso em 05/02/2020.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *Conta pra Mim: Guia de Literacia Familiar*. Brasília: MEC, SEALF, 2019.
- CARDOSO-MARTINS, C. *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 2014;
- CONTI, L. M. C. *Inclusão escolar e avaliação do letramento emergente e consciência fonológica de alunos com deficiência intelectual*. Londrina, Anais-p. 3647-3657. 2013
- FERREIRA. C., MORAIS, F. & CRUZ, I. *O Processo de RVCC, a promoção da Literacia Familiar e a Escolarização: Estudo Exploratório nos CNO*. Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, vol. XXIII, 169-204. 2012.

- GABRIEL, R. *Letramento, Alfabetização E Literacia: Um Olhar A Partir Da Ciência Da Leitura*. Revista Praksis: Novo Hamburgo, v. 2, 76-88, jul./dez. 2017
- GABRIEL, R.; MORAIS, J.; KOLINSKY, R. *A Aprendizagem da leitura e suas implicações sobre a memória e a cognição*. Ilha do Desterro/UFSC, v. 69, n.1, p. 61-78, 2016.
- HOGAN, T. et al. *Increasing higher level language skills to improve reading comprehension*. Focus on exceptional children, v. 44, n.3, p. 1-20, 2011.
- LANTER, E, *Emergent Literacy Development In Children With Autism Spectrum Disorders, Master of Speech Language Therapy*. Massey University, Albany, New Zealand. 2014.
- MORAIS, J. *Alfabetizar para a democracia*. Porto Alegre: Penso, 2014.
- MUNDY, P.S.J.; TUCHMAN, R. Social and Nonsocial Factors in the Childhood Autism Rating Scale. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v,29, n.4, p. 307-17,1999.
- NUNES, D.R.P. & WALTER, E.C., 2016 Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 4, p. 619-632, Out.-Dez., 2016
- SULZBY, E.; TEALE, W. *Emergent Literacy*. In: Barr, R.; Kamil, M.; Mosenthal, P.B.; Pearson, P.D. (Eds.) *Handbook Of Reading Research*, V.2. P. 727-757, New York: Longman.1991.
- WALTER, C. C. F.; NUNES, L. R. D. O. P. Comunicação Alternativa Para Alunos Com Autismo No Ensino Regular. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, V. 26, N. 47, P. 587-602.2013
- WHALON, K.; Delano, M.; Hanline, M.F. *A Rationale and Strategy For Adapting Dialogic Reading For Children With Autism Spectrum Disorder: Recall, Preventing School Failure: Alternative Education For Children And Youth*, V.57, N.2, P.93-101. 2015.

ARTIGOS – EDUCAÇÃO INFANTIL

A FELICIDADE DE SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AMOR OU OPÇÃO

Enilda Santos da Silva

1. INTRODUÇÃO

O trabalho apresentado é resultado do estágio supervisionado na educação infantil, esse relato teve o público alvo a educação infantil, do segundo período, crianças entre cinco e seis anos. A escola se localiza no Bairro da alvorada na Rua: Dona Hilma Thury, 144 na alvorada I da qual as experiências são vividas na sala, de aula. Este relato tem por objetivo valorar, a relevância da satisfação do professor, quanto ao seu trabalho, ressaltando também sua formação. Então segundo Couto, “ a nossa percepção de formação e profissionalismo dos professores perpassa pelo reconhecimento do professor como indivíduo que se relaciona com a natureza, com os outros indivíduos e consigo mesmo” (2007, p.87)

Diante desse desafio, os objetivos deste trabalho é ressaltar a relevância do professor quanto ao seu profissionalismo, sua satisfação, na educação infantil quanto aos desafios, na sala de aula, não somente com os alunos, e sim juntamente com responsáveis e família que envolve, mostrando que sua formação é também de grande relevância neste relato.

2. CONTEXTO DO RELATO

O relato apresentado é resultado de experiências do estágio supervisionado I, nas series iniciais, em uma escola da Rede privada, localizada na Zona Oeste de Manaus, no Bairro do Alvorada. No decorrer do estágio foi possível, observar várias, situações, que muitas vezes o próprio professor não se dá conta do seu nobre trabalho na sala de aula. Então os dias vão passando e cada ano se torna digamos que Rotina, para aquele educador.

Na primeira semana de estágio, foi observado o seguinte fato; a satisfação do professor quanto na sua profissão, então que o professor está na sala de aula porque ama sua profissão, e seus alunos, ou porque não teve a outra alternativa na sua formação acadêmica. Segundo Couto (2010, p.86) o que é ser professor requereria, mudanças nas condições de seu trabalho, então essas mudanças gerariam satisfação no seu trabalho

2.1 CONCEITO DE FELICIDADE

O conceito de felicidade segundo o dicionário Aurélio é “ um estado da pessoa feliz “nisto compreende-se a felicidade um estado com sentimentos de bem-estar. Antes de Sócrates acreditava-se a que as felicidades estavam nos deuses por muito tempo acreditavam nisto. Buscando em pesquisas de artigos que já foram abordados esse tema, relatam que no século IV, Sócrates, relata que a felicidade é uma responsabilidade individual, de cada um, pregando ou falando e ensinando que o caminho para felicidade seria a filosofia.

Na nossa atualidade a felicidade é considerada um valor, tão precioso segundo (FERRAZ apud LUNT, 2202, p.93-97) o mesmo afirma que o homem busca a sua felicidade, que segundo ele é uma espécie de liberdade a felicidade.

Então podemos a partir desse pressuposto analisar o professor na sala de aula, tendo uma ótica do professor feliz e satisfeito e aquele profissional que por determinados momentos não se senti feliz, ou satisfeito com sua profissional. Nisto o professor satisfeito com o trabalho, a aula passa a ser prazerosa, o mesmo passa ser mediador, facilitador

no que está fazendo. Então as felicidades para as pessoas são subjetivas, pois consiste na experiência interna de cada um. Ou podemos falar das beatitudes, que a mesma não isenta a ausência de adversidades no decorrer da sua caminhada escolar.

2.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Então a educação infantil, nas series iniciais, é primordial na educação básica, quando se fala do professor na sala de aula, entende-se, a importância da sua formação, pela necessidade faixas etárias.

Nesta experiência de estagio supervisionado, observa que a formação do professor, as vezes fica sem entender. Então podemos dizer que “O papel do professor é o de mediador, que tem a função de propiciar o contato com materiais escritos, bem como o de questionar e problematizar situações para as crianças pensarem e elaborarem suas próprias hipóteses” Rosenau (2008, p.77). Então o professor de educação infantil, precisa buscar, cada dia mais informações. O profissional da educação, tem que se qualificar, cada dia, assim como a história.

Então, assim como os profissionais da área da saúde, se qualificam, assim o educador na sua profissão, não se conformar somente com a sua graduação. Pois o que desanima o professor na sala de aula, é o conformismo.

O curso de pedagogia, não desmerecendo outra licenciatura, ela é a graduação que melhor capacita o professor para sala de aula e é principalmente para as series iniciais

Um profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas de educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional (ceep,1999, p apud SCHEIBE,2000, P.13)

A licenciatura habilita o profissional da área da educação e principalmente a pedagogia a exercerem suas funções como uma formação

de qualidade que favorecem o desenvolvimento da criança nesta fase da educação infantil.

2.3 Aspectos legais da formação de professor

Quanto a formação do professor, segundo (Romanowski, 2006) é preocupante pois o mesmo fala que a inovação e mudanças parte do professor, então entende-se que o professor é o responsável como o próprio autor relata no seu livro, a modo grosso, isto quer dizer, a responsabilidade é do professor e de mais ninguém. Isto tem gerado várias discussões, quanto a sua formação, segundo o mesmo autor:

Desde de 1997, estamos em processo de organização do ensino no Brasil em função das políticas advindas de reforma de ensino proposta na lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, LDBEN- Lei 9394/96. Soma-se as determinações legais a reestruturação social. A organização da produção exige um trabalhador capaz de aprender e atuar no grupo. A escolha neste contexto, passa a valorizar o aprender a aprender, o que exige uma nova prática docente

Então este processo de organização tem uma exigência ainda maior, pois exige um profissional que seja qualificado, que procure se qualificar, que busque o desenvolvimento e que possa valorizar o aprender a aprender. Então nessas perspectivas as formações dos professores será diferenciada.

O professor, nesta nova proposta na lei de Diretrizes, faz uma certa exigência ao trabalhador, que o mesmo seja capaz de aprender, isto valoriza, o aprender, ou seja o professor não é mais o detentor do conhecimento, em cada aula o mesmo aprende com seus alunos, e também passa o seu conhecimento, dependendo das aulas aplicadas

Neste presente momento a professora regente, ainda está concluindo o curso de pedagogia, e a mesma já atua, a alguns anos na sala do segundo período, “ a Lei 9394/96, determina no art. 62 que a formação do professor para atuar na educação básica tenha o superior. Esta lei ampara os professores.

É para a educação infantil, o curso normal em nível médio pode constituir-se como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil. Porém em escolas privadas é possível o índice de professores que atuam ainda sem serem formados, isso às vezes acaba prejudicando, a base, geralmente os professores que atuam na educação infantil, vieram de estágio obrigatório, mesmo que os seus papéis sejam somente de observar, sabemos que o estagiário trabalha nas escolas e às vezes chega a atuar como auxiliar, a teoria e prática desse futuro professor é bem prematuro, e isso às vezes prejudica a base na educação infantil, ressalta Romanowski (2006,p.120) “conscientização do potencial da humanidade e do direcionamento da existência para inserção no grupo social” isso faz parte de sua formação

É obrigatório que o professor regente tenha o superior completo, segundo o autor acima, ressalta os aspectos legais do professor. O mesmo diante do cenário da educação básica exige uma formação continuada, e isso acaba parando na vida escolar do professor, o mesmo fica no comodismo apenas de sala de aula e não visa e nem sonha por com mestrado, especializações. Vejamos o que Romanowski (2006, p.133) relata “ O primeiro ano, geralmente, constitui um “choque de realidade “em que o professor aprende intensamente por ensaio e erro a tarefa de ensinar” Isto que foi destacado é de um professor nos seus primeiros anos de sala de aula, agora vejamos o professor que já atua antes da sua formação.

A beatitude ou a felicidade do professor na sala de aula, precisa ser avaliada, quanto ao tempo de trabalho, ou se já terminou sua graduação, ou se o mesmo já atua sem ser formado, existem uma complexidade, quanto a essa felicidade, pois está de bem com a sala de aula e consigo mesmo depende muito do contexto inserido. É válido ressaltar que a alegria de servir, o colegiado, a sala de aula, depende muito do amor, que o mesmo sente por sua profissão, o próprio tema é bem apetitoso amor ou opção? Sempre bom lembrar que alguns relataram seus dilemas e responderam foi uma opção, devido à falta de recursos, porém outros relataram é amor, pois fazem com alegria o que ressalta Romanowski (2006, p.22) “as marcas de identidade dessa profissão apontam para um fazer vocacionado, como um ato de fé, mas que decorrer do desenvolvimento da escola assume a condição de profissão”

VIVÊNCIA DO ESTÁGIO

Então a escolha desse tema sobre a formação do professor, a alegria do mesmo, representados por satisfação, na educação infantil, foi mostrar que existem profissionais na área da educação que são felizes, na área onde estão atuando. Valorizar o profissional que já caminha na nossa frente a um período de tempo, e que com o passar do tempo vão se desgastando.

E nesta experiência de estado perceber que falta algo para completar essa satisfação, misturado com a alegria de ser professor, na educação infantil. Então fiz meu plano de aula com as disciplinas de matemática e português demonstrando sempre com entusiasmo, preparei uma latinha da qual as crianças vão brincar na roda, com músicas, pois o lúdico nesta faixa etária é de muita relevância. A coordenação motora também foi trabalhada, mostrando também que podemos dar uma aula usando objetos reciclados como as tampinhas de refrigerantes.

Ressaltando para minha futura colega de mercado, que o planejar, e a uma aula elaborada com alegria, vai contagiar não somente a sala de aula e sim sua vida terá mais ocitocina, e no futuro, terá a honra de ver seus alunos, inserido talvez na educação, na saúde, ou talvez nas políticas, e isto vai gerar muitas alegrias. Já dizia Pulo Freire “não há educação fora das sociedades humanas, e não há homem no vazio”, é necessário o professor tomar posição, diante de uma sociedade em que a “elite “domina, mesmo em uns pós modernidade, é notório que pouco avançamos, para, e o avanço está na educação, nas mãos dos professores, essa é a arma, para uma sociedade melhor, uma sociedade não sem povo, comandada por uma elite, segundo Paulo Freire

Por uma sociedade que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua história. Opção por uma sociedade parcialmente independente ou opção por uma sociedade que se ‘descolonizasse” cada vez mais. Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras, que lhe são sujeitos. FREIRE (2011, p.52)

Então, este avanço ,é necessário para a sociedade, isto se dar na sala de aula, com professores, que fazem seus alunos a serem críticos, realmente, é necessário, uma descolonização, pois as raízes, estão ai, então teremos pessoas livres, alunos pensantes, não alunos que se detém somente , com o pensamento do professor, e sim alunos, que através da educação, possam fazer a diferença , mesmo nessa pós modernidade, que as vezes parece que nunca avançou, que nunca libertou, as pessoas, pois existe uma necessidade, de profissionais que acreditem em mudanças e libertação, assim dizia Paulo Freire, e isto está na educação.

Então é necessário um pensamento na sala de aula de libertação, mesmo se os alunos, não tem um nível de vida, com padrão altíssimo, o que eles precisam realmente é de pensadores, que tirem da prisão, dos cárceres de uma vida mediana, pois a partir da atitudes do professor , todo o contexto é modificado, isto realmente é libertação, ainda que venham custar sua liberdade de matéria, pois de pensamentos , ninguém pode prender um professor ,um homem, ou até mesmo uma sociedade, para Freire no livro educação como pratica da liberdade, relata que:

Empenho que custou seu autor, obviamente, o afastamento o afastamento de suas atividades universitárias, prisão exílio. Empenho de que não se arrepende e que lhe valeu também compreensão e apoio de estudantes, de intelectuais, de homens simples do povo, engajados todos eles no esforço de humanização e libertação do homem e da sociedade brasileira FREIRE (2011, p.53).

Então ,para cada professor ou educador, sempre existira um preço , a ser pago, as vezes por sua liberdade física , ou até mesmo de pensamentos , pois observa-se que Paulo Freire, em seus pensamentos , atitudes, e ideais , não se importou , com a situação, avançou, e hoje é eternizado, na educação, é o patrono, para Brasil, que mesmo com suas lutas e muitas conquistas deixou um eterno legado ,para o homem e para a educação e para o professor , que todos os dias estão ali, para lutar e conquistar uma sal de aula, para dar asas a quem deseja voar alto. E nesses pós modernidade, é papel do professor ser um mediador na sala de aula, segundo SILVA

Contudo, é correto dizer, que estamos vivendo, em um período de constantes mudanças, com avanços científicos extraordinários, e também mudanças de comportamento, como ausência de valores: “cada um faz o que quer, não está nem aí para com os outros”, entre diversas manifestações, que ocorre no nosso cotidiano. Atualmente vive-se um período de imprevisibilidade nos cenários de constantes mudanças SILVA (2013. p.64)

Neste cenário de constantes mudanças, com avanços de tudo, é necessário também o professor adaptar ao novo cenário, porém com alegria, é notório que Paulo Freire, mesmo privado de tantas coisas na sua época, não desistiu de escrever, nem de pensar em mudanças, principalmente na educação. O profissional na educação, tem inúmeras razões de reclamar, como em outras profissões, pois os mesmos tem suas contas compromissos como qualquer outra pessoa, porém a ausência de valores, na vida do educador jamais poderá faltar, pois, devido essas bruscas mudanças, a maioria das crianças esperam encontrar alguém na sala de aula, alegre, satisfeito. Pois na sala de aula, eles têm liberdade de se expressar, de criticar, e acima de tudo de ser feliz.

O aluno neste cenário, de constantes mudanças, deve ser visto segundo BARUFFI “a menina dos olhos da escola, pois eles determinam a existência da instituição educacional”, e essa menina dos olhos deve ter uma ótica diferenciada, principalmente pelo professor, que irá aprimorar os conhecimentos, ou seja garimpar, lapidar os seus alunos, com o seu melhor, com sua alegria. Pois se hoje nossos alunos não desejam mais serem professores, isto talvez seja culpa nossa, pois não olhamos mais para eles como meninas dos olhos da escola. Então segundo Baruffi:

Frente a essa afirmação, podemos determinar que os profissionais da educação precisam desenvolver um ambiente rico em harmonia, onde a criança tenha desejo de permanecer, que o professor instigue o aluno, dando-lhe a possibilidade de criar novas formas de ordenar as informações e transformá-las em conhecimento. Para que isso ocorra, faz-se necessário uma postura de competência e de conhecimentos, conseguindo, dos alunos, respostas de todo o trabalho desenvolvido na

escola e que venha a refletir na sua comunidade familiar Baruffi (2017, p.157)

Todos fazem parte para que o ambiente se torne agradável, começando desde o porteiro, ao merendeiro, os serventes, os administrativos, todos os setores são responsáveis para que o ambiente se torne agradável, rico em harmonia como relata o autor na citação acima. O aluno tem que ter possibilidades de “criar”, de criticar, e principalmente de transformar, a aqui podemos colocar a palavra metamorfose, cada setor contribui para um melhor andamento da escola. Vale ressaltar que o papel do professor é fundamental na vida do aluno, trabalhar com satisfação na vida do aluno, fazendo sempre o mesmo ter autonomia, e criticidade, quanto ao conteúdo e ensinamentos, pois é necessário, que o aluno se sinta acolhido, respeitado, na base escolar. O bom professor sempre terá uma visão diferenciada dos seus alunos. Cabe ao professor, ser o lapidador nessas minas, que é educação, sendo que a escola, é o espaço organizacional, que forma cidadãos, que na frente também formarão, outras pessoas, seja qual a área que essa, algo da educação, marcou a vida do aluno, isso refletira em marcas positivas ou negativas.

IMPRESSOES DO ESTÁGIO (considerações finais)

Então minha vivência no estágio supervisionado I me trouxeram várias experiências, que ao longo desse período, observei as dificuldades da professora regente, de passar uma aula com alegria, por vários dias observei com duas turmas: vespertino e matutino, que foi a classe que fiquei durante meu estágio supervisionado, e a mesma situação, a professora sempre sentada, os alunos sempre correndo.

Isto com certeza contribuiu muito para meu futuro, como uma profissional que passou pela experiência de estágio, que acredita na educação, e em dias melhores.

O objetivo alcançado são: alunos com boas maneiras, crianças que cantam, que sentem prazer em está na sala de aula, isto reflete muito de como o professor passa suas aulas, aulas alegres, contagiante de vida valores e muito aprendizados.

Durante o estágio, tive as dificuldades, por se tratar de algo novo, sala nova, por se tratar de pratica, da qual estamos acostumados com as teorias.

De maneira nenhuma entramos no estágio ou na sala de aula para julgar o professor regente ou a escola, e sim passamos pelo estágio, para sermos companheiros de nossos futuros amigos de profissão. Acredito que os objetivos foram alcançados.

O professor regente não precisa ter medo dos estagiários, pois os mesmos já passaram pelas mesmas situações, o mesmo tem que ser parceiros, compartilhando suas experiências e ensinando aquele futuro profissional, que hoje sou eu, uma futura pedagoga, educadora e o orgulho de ser chamada de professora.

Portanto o período de estagio para o meu crescimento como futura professora e pedagoga, traz uma compreensão, que a felicidade, é um estado de bem-estar, e ao mesmo tempo é uma responsabilidade individual, isto na visão da filosofia, e na nossa atualidade a felicidade é considerada um valor, ou seja, essa competência de levar o ensino, é uma responsabilidade não somente minha e sim de todos que decidiram a área da educação

REFERÊNCIAS

BOTH, Ivo José. *Avaliação planejada, aprendizagem consentida: é ensinada que se avalia, é avaliando que se ensina*. 2.ed.rev.e ampl/ Ivo José Both- Curitiba: Ibpex, 2008.

COUTO, Ana Cristina Ribeiro. *Ensino Fundamental: caminhos para uma formação integral* / Ana Cristina Ribeiro Couto – I.ed.- Curitiba: Ibpex, 2010- (serie Pesquisa e Pratica Profissional em Pedagogia

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mine Aurélio dicionário da língua portuguesa* / Aurélio Buarque de Holanda Ferreira; coordenação Marina Baird Ferreira. -8. ed.rev. Atual. - Curitiba: Positivo. 2010

FREIRE, Paulo, 1921-1997 *Educação como pratica da liberdade* / Paulo Freire. 14.ed.rev.atual. -Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011

- LUNT, A.** *The implications for the clinician of adopting a recovery model.*
The role of chore in assertive treatment. *Psichiath rellrl* j.28(1)
93-97,2004.
- ROSENAU, Luciana dos Santos.** *Pesquisa e prática profissional: educação infantil.* Curitiba: Ibplex,2008.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin.** *Formacao e profissionalismo docente.*2
eds. Revista e atualizada / Joana Paulin Romanowski. - Curitiba:
Ibplex,2006.
- SILVA, Everaldo da Sociedade, educação e cultura / Everaldo da Silva
e Vilmar URbaneski.** Indail: Uniasselve\i,2013.
- SCHERIBE, L.** Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia:
trajetória longa e inclusiva. Caderno de pesquisa, v.37, n.130, p 43-
62, jan.2000

O PODER DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO E POR QUE DEVE SER INCENTIVADA.

Greice Kelly Marinho de Andrade

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita fazem parte do patrimônio cultural, através da leitura podemos ter acesso a todo o conhecimento produzido pela humanidade. Para as crianças, a porta de entrada da leitura é a literatura, no entanto, muitos não têm acesso em casa, o que aumenta a responsabilidade da escola em oportunizar esse primeiro contato.

Quando lemos para uma criança possibilitamos a ela ter acesso a um objeto da cultura, onde são registradas histórias que falam de famílias, de costumes, de culturas diferentes, de sentimentos, o que aguça a sua imaginação e compreensão do mundo e de si mesma.

Precisamos oportunizar às crianças o acesso a diferentes gêneros textuais, como fábulas, poesias, contos, parlendas, entre outros, observando alguns critérios básicos na hora da escolha e acima de tudo compreendendo que a leitura deve ser algo prazeroso tanto para o ouvinte quanto para o leitor.

Ao trabalhar com leitura na educação infantil, o professor deve observar alguns passos a serem seguidos para obter bons resultados. Neste artigo, através de uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfica e participante, serão apresentados critérios para escolha do acervo de leitura, bem como algumas práticas que foram

realizadas em turmas de educação infantil tendo a leitura como atividade permanente.

Antes disso, eu procurei apresentar os aspectos que envolvem a leitura na educação infantil, o papel do professor como mediador e o livro como objeto da cultura. Com embasamento teórico fundamentado por dois autores principais: Edi Fonseca e Bruna Cardoso e complementação de Ana Carolina Brandão e Ester Calland de Souza, além de minhas práticas em sala de aula.

Espera-se que ao final deste estudo, o professor se sinta motivado a incluir a leitura na rotina com os alunos. Só conseguiremos ampliar o número de adultos leitores se incentivarmos a prática desde a infância.

DOS BALBUCIOS À LEITURA

É imprescindível, antes de se começar a falar sobre a importância da leitura na vida humana, falar sobre a comunicação e a necessidade que o ser humano tem em aprender e ensinar. Desde o nascimento o ser humano busca formas de se fazer entender, através de choro e gestos o bebê expressa seus desejos e necessidades, sua comunicação vai se ampliando conforme o desenvolvimento, surgem os balbucios para em seguida acontecer a fala e posteriormente também será possível se comunicar por meio da escrita.

“A linguagem oral surgiu muito antes da escrita e foi por meio da oralidade que a humanidade guardou na memória os saberes e as histórias dos grupos e culturas” (CARDOSO, 2012, p. 21)

Cardoso (2012) destaca que a comunicação faz parte da vida das pessoas e que ela pode ser utilizada de diversas formas de acordo com a situação vivida.

Historicamente, de acordo com as necessidades de comunicação nos variados grupos sociais e em diferentes épocas, foram sendo criados novas maneiras de se organizar os textos e os escritos. [...] Assim, vão surgindo formas estáveis de enunciados, padrões de estruturas de textos (CARDOSO, 2012, p.23).

Fonseca (2012) complementa que ao longo dos séculos a humanidade vem acumulando conhecimento, transmitindo o que aprendeu

entre gerações: “inicialmente, isso foi feito oralmente, depois com auxílio de desenhos, até chegarmos à escrita” (FONSECA, 2012 p. 13).

Ler nos oferece independência e autonomia, a pessoa que lê tem maior facilidade de achar a solução para algum problema, ela consegue obter informações mais rapidamente em razão de vivermos em um mundo letrado. Através da leitura pode-se desvendar o mundo, buscando diversos conhecimentos existentes.

Como nos mostra Cardoso (2012), existem inúmeros contextos onde a escrita se faz necessária, por exemplo:

Para não esquecer como cozinhar, registra-se o processo: surgem as receitas. Para saber o que acontece no mundo: surgem os periódicos. Para se comunicar à distância: a carta, o telegrama. Para informar as características e a dosagem de um remédio: vide bula (CARDOSO, 2012, p. 23).

Sendo que existem diferentes gêneros textuais e conhecê-los faz parte da construção da cidadania, pois mesmo não sabendo identificá-los eles são muito utilizados.

A escola é uma das instituições responsáveis de construir esse conhecimento, pois segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB (1996), em seu Art. 2º:

A educação, [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O foco deste artigo serão as leituras endereçadas à educação infantil, isto porque queremos formar cidadãos completos, interessados pelo conhecimento, que tenham adquirido o gosto e hábito pela leitura mesmo antes de serem alfabetizados.

É preciso alimentar a imaginação de nossos alunos, compartilhar leituras com eles e oferecer-lhes experiências de fruição para que descubram os encantos da literatura como uma forma de arte que possibilita conhecerem melhor a si mesmos, ao

mundo e aos que os cercam, para que se tornem pessoas mais sensíveis, mais críticas, mais criativas (BALDI, 2010, p.8).

A partir do momento que a criança tem contato com diferentes formas de comunicação através da escrita (revistas, jornais, rótulos de embalagens, livros etc) já se inicia seu processo de letramento. Quando há incentivo à leitura desde a primeira infância, a criança poderá desenvolver maior curiosidade para decodificar a escrita e se tornar um adulto-leitor.

LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Atualmente, a ida para a escola pode se dar já nos primeiros meses de vida quando a criança ingressa no Centro de Educação infantil, mesmo não sendo uma etapa obrigatória da educação básica, muitos pais optam por inserir seus filhos desde cedo num ambiente de ensino.

E quando a criança vai para o centro de educação infantil ela se depara com novo ambiente, composto por pessoas que não fazem parte do seu convívio mas que estão dispostas a receber, acolher e apresentar o mundo com encantamento, para auxiliar o seu processo de desenvolvimento. Neste novo ambiente, a criança terá oportunidades de socializar com outras crianças, interagindo com novas experiências diferentes das que já está acostumada (CARDOSO, 2012).

“O ambiente escolar é um lugar especialmente desenhado para a criança ser e estar no que é próprio dela: brincar e interagir, aprender e se desenvolver” (DEHEINZELIN, 2018, 21).

[...] é importante criar um ambiente que seja confortável e visualmente satisfatório para todos. [...] Um planejamento cuidadoso é necessário para garantir que o espaço seja usado de forma mais vantajosa possível, e para evitar estresse desnecessário para as educadoras. Uma gama de materiais cuidadosamente escolhidos e facilmente acessíveis estimula o brincar iniciado e dirigido pelas próprias crianças e permite ao adulto escolher o papel de facilitador, em vez de sempre dirigir as atividades (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 52).

Ao professor caberá organizar esse espaço para que a criança se sinta especial e única, mesmo na companhia de muitas outras crianças. “Entender o processo de desenvolvimento dos pequenos não é uma tarefa fácil; por isso são necessários o estudo, o interesse e a disposição para cada vez aprender mais” (PINTO, 2018, p. 36).

O PROFESSOR LEITOR

De modo geral, “o papel do professor é criar um contexto interessante para que os bebês e as crianças pequenas experimentem as capacidades e limites do seu corpo” (PINTO, 2018, p. 113)

O professor dessa faixa etária deve estar disposto a ouvir as crianças, sentar no chão para brincar, contar uma história, dar um colinho... É preciso unir o cuidar, brincar e educar. Suas práticas pedagógicas devem levar em consideração que as crianças estão descobrindo o mundo pelas interações, sensações, movimento, repetição e imitação. Em razão disso, suas ações educativas devem sempre estar vinculadas ao lúdico, às brincadeiras proporcionando um aprendizado significativo a cada criança, para que elas possam desenvolver todas as suas potencialidades.

No contexto da literatura, compete ao professor ser um leitor ativo, assim seus alunos o tomarão como exemplo, conforme explanado por Fonseca (2012):

O professor tem papel importantíssimo na aquisição da competência leitora, não só porque promove atividades para tanto, mas porque serve como modelo de leitor. [...] Quando o professor lê um conto para seus alunos, eles não aprendem apenas os conteúdos das histórias e suas características, mas também como as pessoas utilizam a leitura, os comportamentos de um leitor e a compartilhar práticas sociais de leitura (FONSECA, 2012, p. 28 – 29).

Brandão e Rosa (2011) complementam que o ambiente da educação infantil deve ter intencionalidade pedagógica, numa perspectiva que integrem o letramento e a alfabetização desde cedo. Não se limi-

tando apenas em conteúdos, mas em “práticas de leitura e de produção escrita, pautadas por objetivos claros de ensino e de aprendizagem” (BRANDÃO; ROSA, 2011, p.8).

De acordo com Parreiras (2012) é preciso apresentar o livro à criança, informando o título da obra, quem escreveu, quem ilustrou, qual a editora e outras informações, não é necessário interromper a leitura para fazer explicações de vocábulos ou situações, o entendimento virá do contexto ou na conversa ao final da leitura. Sugere, ainda, criar situações de leitura, de acordo com a sua familiaridade com os livros, autores e histórias, podendo apresentar outras obras do mesmo autor às crianças.

Baldi (2010) traz uma visão de que é preciso que o professor amplie seu olhar no contexto da literatura, que pense nela como algo que trará prazer para ouvintes e leitores. Para isso é necessário um planejamento, organização de espaço e seleção de um acervo adequado à faixa etária atendida.

LIVRO COMO OBJETO DA NOSSA CULTURA

“A literatura é, sem dúvida, uma das expressões mais significativas dessa ânsia permanente de saber e de domínio sobre a vida, que caracteriza o homem de todas as épocas” (FONSECA, 2012, p. 20).

Fonseca (2012) acrescenta que existem diferentes formas de narrar: fábulas, apólogos, parábolas, contos, mitos, lendas, sagas, romances e tantos outros, difundidas pelo mundo desde a antiguidade e que permanecem até hoje.

O contato com a leitura deve ser algo agradável tanto para o ouvinte quanto para o mediador. A literatura abre janelas para novas descobertas e suas narrativas trazem vivências próprias da humanidade.

De acordo com Baldi (2010):

Em geral, como professores, pensamos logo em ampliação de vocabulário, melhoria da escrita, nos aspectos de ortografia e conteúdo (ideias), aquisição de informações e melhoria da capacidade de compreensão, entre outras (BALDI, 2010 p. 8)

Fonseca (2012) apresenta a ideia de que a leitura é uma fonte de saber e que existem muitos suportes para encontrar o conhecimento, tais como: dicionários, revistas, enciclopédias, folhetos explicativos, livros paradidáticos, jornal, internet, coleções, etc. O importante é oportunizar o acesso às crianças tendo em vista que são seres inteligentes e capazes de construir os conhecimentos de forma mais participativa e enriquecedora.

Os livros precisam chegar até as crianças, o contato com eles auxilia no conhecimento e compreensão do mundo, “por meio do livro pode se colocar, pode imaginar, pode se divertir, pode compartilhar experiências com outras pessoas” (PARREIRAS, 2012, p. 112).

Para a criança, o livro é como um brinquedo, através dele ela consegue se colocar na história, por meio dele ela consegue se conhecer, se comunicar, interagir com o meio ambiente e com os outros. Cada criança terá suas próprias percepções da história apresentada a ela, sendo uma experiência única, o que, de acordo com Parreiras (2012) qualifica o livro como sendo literário:

Para ser literatura, a obra deve ter um encantamento trazido pelas palavras e pelas ilustrações: o uso de figuras de linguagem, como metáforas, de linguagem poética, de coisas subentendidas, de ludicidade, de duplo sentido, de repetições. Ou o texto deve ser sonoro, com musicalidade, com ritmo. Nem tudo está óbvio, nem tudo é linear na literatura (PARREIRAS, 2012, p. 108).

Ainda complementa que a maior função da literatura é o entretenimento e que quando existem muitas explicações em um livro para crianças, ele fica didático, educativo.

É importante que as crianças tenham a oportunidade de participar de situações diversificadas de contato com a leitura e escrita, de forma prazerosa, onde brincando elas consigam compreender seu lugar no mundo.

IMPORTÂNCIA DE LER ÀS CRIANÇAS

Tudo o que acontece na escola é educativo, a criança não aprende somente com atividades ditas pedagógicas, ela se desenvolve nas dife-

rentes atividades realizadas dentro da rotina da instituição de ensino. Nos momentos de cuidado e higiene, nas brincadeiras de faz de conta, nos momentos de contação de histórias e nas demais práticas sociais que a escola oferece. Para isso é preciso haver planejamento das ações que serão realizadas, favorecendo às crianças a construção de noções de tempo. Em se tratando dos momentos de leitura é fundamental garantir situações agradáveis que auxiliem a formação de uma postura leitora, aprendendo comportamentos determinantes para que a leitura aconteça (FONSECA, 2012).

De acordo com Pinto (2018), os seres humanos se desenvolvem nas interações com os outros e pela linguagem:

O contato com a língua materna ocorre de diferentes modos: conversas, escuta de leitura de histórias, canções, entre outras; ao ouvir e falar, ampliam sua compreensão sobre como se expressar (PINTO, 2018, p. 125).

Ainda complementa que para que a aquisição da leitura e escrita se torne algo significativo na vida das crianças é necessário que o contato com esse universo leitor seja prazeroso, lúdico e criativo, permitindo a inserção em práticas sociais reais, num processo de letramento.

As instituições de ensino têm a responsabilidade de proporcionar às crianças situações que favoreçam a familiarização com cultura escrita, tendo em vista que muitas não tem acesso em suas casas (DEHEINZELIN, 2018).

Fonseca (2012) traz ainda que uma porta de entrada para a leitura com as crianças se faz por meio da literatura, tendo em vista que:

As histórias abordam situações próximas de seu cotidiano, falam de famílias, diferentes culturas e épocas, dos sentimentos, das relações, alimentam a imaginação e a fantasia, e contribuem com a socialização.

Quando a prática de leitura está presente na sala de aula, a professora está contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e para a socialização, ampliando o repertório de experiências e fa-

vorecendo o desenvolvimento da competência sociocomunicativa, onde a criança exercita a capacidade de ouvir e de falar (BRANDÃO; ROSA, 2011).

Ao ouvirem histórias, as crianças são mobilizadas em vários aspectos, envolvendo seu corpo, suas ideias, sua linguagem, seus sentimentos, seus sentidos, sua memória, sua imaginação. [...] Envolve, portanto, uma rede de interações intersubjetivas, circunscritas numa prática cultural, própria de determinados agrupamentos sociais, em contextos históricos bem definidos e que sugerem condutas que têm certa uniformidade e previsibilidade (BRANDÃO; ROSA, 2011, p. 39).

Ler histórias para crianças na sala de educação infantil amplia seu repertório de palavras, oportuniza a familiarização com a linguagem escrita e as convenções de diversos gêneros discursivos, como poemas, fábulas, contos de fada, cordéis entre outros, além de estreitar os vínculos, desenvolver o sentido de coletividade, discutindo temas relevantes para o grupo ou para alguma criança em particular.

Deve-se ter em mente que ler é diferente de contar histórias, ambos são importantes e devem fazer parte da rotina da educação infantil, no entanto é preciso entender que suas finalidades são distintas.

O ato de ler proporciona à criança perceber que o que está sendo dito pelo professor não está saindo da cabeça, da memória ou invenção dele, mas está registrado, além disso, a criança observa que aquelas marquinhas no papel querem dizer alguma coisa, observam também qual a utilidade da escrita e da leitura, as relações do texto com as ilustrações, as diferentes formas de leitura: em voz alta, compartilhada, para si mesmo, para o outro, além de aprender a manusear o livro ou outro suporte de escrita, percebendo que na nossa cultura as páginas são folheadas da direita para a esquerda, que a leitura é feita de cima para baixo e da esquerda para a direita. Todas essas ações são observadas pelas crianças que aprendem sobre o comportamento de um leitor (FONSECA, 2012).

O QUE DEVE SER LIDO?

Como já vimos até aqui é fundamental oportunizar às crianças contato com diferentes gêneros textuais e suportes de escrita. E como em qualquer atividade em sala de aula é preciso que haja planejamento e atenção a alguns critérios essenciais na escolha dos materiais.

De acordo com Faria (2012)

O gênero textual a ser utilizado vai depender de sua adequação às diferentes situações e contextos onde esse compartilhamento de significados ocorrer. O fundamental é que estejam sendo dadas às crianças possibilidades de dizer sua palavra, de narrar sua experiência em contextos reais de enunciação. [...] é preciso trazer para a instituição textos orais literários que compõem o patrimônio cultural da humanidade, como histórias, lendas, mitos, fábulas, poemas, parlendas, trava-línguas, piadas, adivinhas, músicas etc, promovendo, ainda, situações nas quais esses textos ganhem destaque, como saraus, dramatizações, apresentações, dentre outras (FARIA, 2012, p. 132 – 133).

Brandão e Rosa (2011) apontam alguns indicadores que devem ser considerados na escolha dos materiais, como por exemplo: o aspecto intertextual, a qualidade da história, a qualidade estética, além de optar também pelos clássicos que fazem parte do patrimônio imaterial constituindo um bem cultural coletivo.

Fonseca (2012) recomenda que o professor se atente a oito aspectos principais para fazer a escolha dos materiais:

1º Apresentar às crianças os mais variados gêneros literários, como poesias, textos de tradição oral: parlendas, adivinhas, trava-línguas, cantigas, quadrinhas, contos, mitos e lendas, fábulas, contos modernos;

2º Selecionar livros com boa qualidade de texto, observando se é bem escrito, sem infantilizar a linguagem, se tem um enredo com um desfecho interessante, belas descrições, detalhes importantes;

3º Escolher livros de autores de reconhecido valor como por exemplo: Ruth Rocha, Tatiana Belinsky, Eva Furnari, Marina Colasanti, Ricardo Azevedo, Ziraldo, Silva Orthof, Sidônio Muralha, Cecília Meireles, Angela Lago, Pedro bandeira são alguns autores que compõem a obra literária brasileira muito apreciada pelas crianças.

4º Qualidade da ilustração e do projeto gráfico, tendo em vista que as imagens devem despertar sensações e sentimentos.

5º Escolher boas obras adaptadas, optando também por adaptações feitas por autores reconhecidos;

6º Selecionar materiais com textos informativos como enciclopédias, almanaques, revistas, jornais, considerando a procedência do material e qualidade;

7º Livros que apresentem histórias que falam de mar, de diferentes culturas, de castelos, de dinossauros, de fadas, bruxas, de duendes, de desertos, de polos, esquimós, de deuses, histórias que contribuirão para o faz de conta nas brincadeiras;

8º Histórias com repetições: de cenas, frases, versos, pequenas canções e também histórias acumulativas.

Diante dessas recomendações é fundamental analisar os materiais que a escola dispõe para oportunizar um material realmente adequado às crianças.

Para Parreiras (2012, p. 112) “Um livro é bom para a criança quando ela não quer se separar dele: ela o manuseia, passa as folhas, toca, o leva a boca, o experimenta”.

PRÁTICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir deste ponto apresento práticas de leitura para educação infantil, algumas são frutos de pesquisa e outras foram aplicadas por mim nas instituições de ensino em que lecionei.

Segundo Fonseca (2012) é preciso garantir um espaço na sala, mesmo que seja pequeno, para a leitura, com livros ao alcance das crianças.

“Um livro guardado não cumpre sua função oficial e cultural,
de ser manuseado, lido e levado adiante” (PARREIRAS, 2012 p.195).



Fig. 1: Espaço da leitura turma Maternal
Fonte: arquivo pessoal da autora



Fig. 2: Espaço da leitura Berçário
Fonte: Arquivo pessoal da autora



Fig. 3 Cesto de livros
Fonte: Arquivo pessoal da autora



Fig. 4 Baú de histórias
Fonte: Arquivo pessoal da autora

As atividades de leitura precisam ser organizadas conforme a intencionalidade educativa. O professor precisa planejar a distribuição do tempo, dos espaços, os materiais e as interações para as mais

diferentes situações, é preciso oferecer também tempo de ler e falar sobre a leitura.

Também é importante que haja regularidade nas ações educativas, sendo fundamental que a leitura faça parte da rotina diária, como uma atividade permanente que de acordo com Fonseca (2012, p. 42) é “uma situação que acontece de forma sistemática e possibilita a familiarização com novos conteúdos e conhecimentos por meio de reapresentação constante”.

A tabela abaixo apresenta atividades permanentes que eu realizo com a turma do Berçário:

Tabela 1: Atividades Permanentes Berçário II

Atividades Permanentes Berçário II		
Atividade	Período	Organização
Roda de Leitura	Diariamente	Acontece pela manhã. As crianças pegam suas almofadas e se dirigem ao espaço da leitura.
Pasta da Leitura	Semanal	A criança leva para casa a pasta da leitura. Conteúdo da pasta: Um livro para a leitura em família e um caderno para os registros conforme a orientação que consta na folha inicial de apresentação.
Contação de histórias	Semanal	Acontece nas quartas-feiras pela manhã, uma roda de contação de histórias, para esse momento utilizo fantoches, dedoches, fantasias entre outros

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Fonseca (2012) sugere outras atividades que podem ser acrescentadas na rotina da educação infantil como por exemplo, o mar de histórias, que é realizado quinzenal e tem o objetivo de “promover o contato com os livros de uma forma descontraída e agradável, gerando a socialização das leituras e observações de cada participante” (FONSECA, 2012, p. 59).

Acrescenta que para fazer o mar de histórias é muito simples, basta estender um tecido de sua preferência no chão e colocar sobre ele os livros de diferentes gêneros. O professor fala sobre os livros expostos instigando a curiosidade das crianças e depois libera para a leitura e troca de ideias.

Existem diversas formas de trabalhar a leitura com a educação infantil, o importante, segundo Cardoso (2012) é que o professor planeje as situações de leitura contando com a participação das crianças, transformando aquele momento em algo com sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é um patrimônio cultural e faz parte do nosso dia a dia, ao caminharmos na rua por exemplo, nos deparamos com diversos suportes de escrita, como outdoors, placas, nome de estabelecimentos comerciais, além de variadas campanhas publicitárias presentes em revistas, jornais, televisão, smartphones e internet.

E para as crianças não é diferente, mesmo que elas ainda não decodifiquem o código da escrita, elas também têm interesse pela leitura. Quando uma criança lê o rótulo de uma embalagem, ela faz a associação das coisas que já conhece para dizer que uma garrafa de refrigerante, por exemplo, é a coca cola ou que o pacote de biscoito é a trakinhas etc. Vivemos em um mundo letrado.

As crianças são curiosas por natureza e têm muito interesse em aprender. Quanto maior for o incentivo maior será o interesse. Ao ler um livro para a criança possibilitamos a ela construir imagens na sua cabeça sobre como as coisas são ou poderiam ser, através da leitura elas vão percebendo o que é real e o que não é. Ao observar o adulto lendo, as crianças aos poucos, vão se apropriando do comportamento leitor percebendo algumas regras implícitas como ficar em silêncio, prestar atenção, conversar sobre a história após a leitura, guardar os livros na estante entre outras.

Como vimos ao longo deste estudo são inúmeros os benefícios obtidos ao introduzir a leitura na educação infantil, desde as habilidades de coordenação viso-motora, memória visual e auditiva, orientação espacial, articulação adequada das palavras, atenção e concentração, até a interação com as outras crianças e adultos podendo expressar sentimentos e emoções.

Então, o professor como o adulto referência precisa se tornar o exemplo de leitor, mostrando à criança qual a importância que ele dá para esta ação. Se o hábito da leitura não estiver presente na rotina diária das crianças elas entenderão que ler não é algo tão valioso.

Sendo assim, é fundamental que o professor faça da leitura uma atividade permanente, onde haja incentivo para a participação de todos. As atividades não precisam ocorrer sempre da mesma forma e lugar, mas devem ser constantes, planejadas e enriquecedoras. O professor é e precisa ser o exemplo de leitor, precisa conhecer as obras e seus autores, planejar suas aulas e trocar ideias com as próprias crianças que, com certeza, têm muito a dizer.

REFERÊNCIAS

BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais:** uma proposta para formação de leitores de literatura. São Paulo: Projeto Editora, 2010.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Ler e escrever na Educação Infantil:** discutindo práticas pedagógicas. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRASIL. Lei Nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 22 abr. 2020.

CARDOSO, Bruna Puglisi de Assumpção. **Práticas de linguagem oral e escrita na educação infantil.** São paulo: Editora Anzol, 2012.

DEHEINZEIN, Monique. **Aprender com a criança:** experiência e conhecimento: livro do professor da educação infantil: creche e pré-escola: o a 5 anos e 11 meses. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **Currículo na educação infantil:** diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. 2 ed. São Paulo/; Ática, 2012.

FONSECA, Edi. **Interações com olhos de ler:** apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil. São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção InterAções)

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos:** o atendimento em creche. Porto Alegre: Grupo Educação S.S: 2ed. 2006

PARREIRAS, Ninfá. **Do ventre ao colo, do som à literatura:** livros para bebês e crianças. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

PINTO, Aline. **Cadê? Achou!** Educar, cuidar e brincar na ação pedagógica da creche. Curitiba: Positivo, 2018.

O LÚDICO E O TRABALHO DO PSICOPEDAGOGO

Jane Catia Pereira Melo

Rosa de Sousa Guirelli

INTRODUÇÃO

Pretende-se com este trabalho abordar o papel do psicopedagogo e a importância das atividades lúdicas no processo ensino-aprendizagem das crianças que frequentam a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Ressaltamos que as atividades lúdicas no contexto escolar facilitam o processo de ensino aprendizagem, tornando o aprender mais prazeroso à medida que a criança sente-se estimulada através de jogos e brincadeiras, estas devem ser proposta e acompanhadas pelos educadores durante as atividades escolares.

Sabemos que a infância é uma fase que sempre foi caracterizada por atividades prazerosas, construtivas e de total interação com o meio e apreensão de novos conhecimentos, nessa idade o principal trabalho da criança é brincar, nesta fase a criança vive em um mundo de fantasia, sonhos e encantamento, no entanto todas as emoções e interações torna-se muito importante para sua formação.

Considerando que o lúdico é muito importante para o desenvolvimento integral da criança, devem oferecer sempre os recursos necessários e facilitadores da aprendizagem.

Para que possamos ter mais segurança a respeito do assunto abordado foi necessário realizarmos leitura de alguns autores que nos orien-

tam a respeito das atividades lúdicas e também sobre o papel do psicopedagogo, autores como, Vygotsky, Piaget, Kishimoto, Brougère, entre outros.

Temos a intenção de contribuir através deste trabalho para uma reflexão sobre a prática do psicopedagogo e as atividades lúdicas no âmbito escolar, e em contrapartida melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

A PSICOPEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO

O Psicopedagogo é um profissional que desempenha um papel primordial dentro de uma unidade educacional, tem o seu objetivo firmado em colaborar e facilitar o processo de ensino aprendizagem e a relação professor e aluno. Participa também diretamente junto com a coordenação Pedagógica no momento da elaboração de planos de ensino, métodos pedagógicos e projetos educacionais que tem por objetivos a promoção e melhoria da qualidade do ensino

Scoz nos afirma que: *“a psicopedagogia estuda o processo de aprendizagem e suas dificuldades, numa ação profissional deve englobar vários campos de conhecimento, integrando-os e sintetizando-os”* (1992, apud, Bossa et al, 2000, p.2).

Golbert enfatiza que:

“o objeto de estudo da Psicopedagogia deve ser entendido a partir de dois enfoques: preventivo e terapêutico. O enfoque preventivo considera o objeto de estudo da Psicopedagogia o ser humano em desenvolvimento, enquanto educável. Seu objeto de estudo é a pessoa a ser educada, seus processos de desenvolvimento e as alterações de tais processos. Focaliza as possibilidades do aprender, num sentido amplo. Não deve se restringir a uma só agência como a escola, mas ir também a família e à comunidade. Poderá esclarecer, de forma mais ou menos sistemática, a professora, pais e administradores sobre as características das diferentes etapas do desenvolvimento, sobre o progresso nos processos de aprendizagem, sobre as condições psicodinâmicas da aprendizagem, sobre as condições determi-

nantes de dificuldades de aprendizagem. O enfoque terapêutico considera o objeto de estudo da Psicopedagogia a identificação, análise, elaboração de uma metodologia de diagnóstico e tratamento da dificuldades de aprendizagem” (1985, apud, Bossa et al, 2000, p.13).

Weiss enfatiza que a Psicopedagogia, “*busca a melhoria das relações com a aprendizagem, assim como a melhor qualidade na construção da própria aprendizagem de alunos e educadores*”(Weiss, apud, Bossa, 1995, p.10).

Bossa, afirma que:

“Atualmente a Psicopedagogia trabalha com uma concepção de aprendizagem segundo a qual participa desse processo um equipamento biológico com disposições afetivas e intelectuais que interferem na forma de relação com o meio, sendo que essas disposições influenciam e são influenciadas pelas condições socioculturais do sujeito e do seu meio”. (1995, p.12)

Sabemos que a aprendizagem, faz parte de um processo de mudança no comportamento de todo e qualquer ser humano, e é resultante da experiência e tentativas que o indivíduo faz na busca de satisfazer seus motivos internos.

Existem vários fatores que interferem ou facilitam consideravelmente o processo ensino-aprendizagem, um deles refere-se ao uso das atividades lúdicas, atividades estas que tem a finalidade de proporcionar ao educando um aprender brincando, lógico que toda e qualquer que seja as atividades devem serem assistida por um educador e o psicopedagogo é de suma importância nesse contexto educacional

AS ATIVIDADES LÚDICAS E SUA CONTRIBUIÇÃO NA MATURAÇÃO DA CRIANÇA

As atividades lúdicas têm grande contribuição para a maturação das crianças uma vez que abrange a relação com o outro, e faz com que a criança aprenda a lidar com suas próprias frustrações, elas passam a reconhecer que existem regras a serem seguidas e que fazendo assim, mesmo sem que elas saibam aumenta o seu desenvolvimento cognitivo, estimulado pelo desafio do jogo.

Sabemos que na fase inicial do ser humano os jogos e as brincadeiras são atividades constantes.

BROUGÉRE (1998) considera que o jogo é a primeira fase/etapa do desenvolvimento cognitivo, é à base de toda elaboração psicológica.

Para VYGOTSKY (1991, p. 109-110), o brinquedo exerce uma enorme influência no desenvolvimento da criança, *“pois é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas [...]”*.

ALMEIDA (1981, p. 18) nos diz que “na tentativa que a criança faz de assimilar uma realidade, e não possuindo ainda estruturas mentais plenamente desenvolvidas, ela aplica os esquemas de que dispõe, reconstruindo esse universo próximo, com o qual convive”.

Pode-se definir o ato de brincar como uma situação que faz parte do imaginário infantil, onde ela cria condições e busca suprir suas necessidades que vão sendo modificadas de acordo com a maturação da mesma.

Bom Tempo (apud KISHIMOTO, 1997, p. 62) diz que: *[...] para a criança com menos de três anos, o brinquedo é coisa muito séria, pois ela não separa a situação imaginária do real. Já na idade escolar, o brincar torna-se uma atividade mais limitada [...]*. Sendo assim, o brincar tem grande importância no desenvolvimento da criança, pois possibilita a ela criar novas relações entre situações no pensamento e situações reais.

De acordo com VYGOTSKY (1991), a ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação.

Desta forma, o brincar passa a ser o ponto principal e os objetos são deslocados de uma posição dominante para uma posição subordinada, ou vice-versa. As atividades lúdicas são então atividades que transforma o real, por assimilação quase pura para as necessidades da criança, em função dos interesses afetivos e cognitivos de cada criança.

Para Piaget (1926), a brincadeira não tem finalidade adaptativa, não provoca um aprimoramento dos esquemas mentais, ou das ações da criança. Sua importância para o desenvolvimento consiste no fato de possibilitar a transformação do significado dos objetos e a criação de símbolos lúdicos individuais (FONTANA; CRUZ, 1997).

FONTANA e CRUZ afirmam: “*Embora o jogo simbólico seja importante para a constituição de símbolos que servem para representar objetos ou acontecimentos ampliando o campo de ação da inteligência, seu desenvolvimento está subordinado ao desenvolvimento da própria inteligência*” (1997, p. 128).

Vygotsky nos diz que:

“as brincadeira tem um papel importante no desenvolvimento do pensamento da criança. Ao fazer a substituição de um objeto por outro, a criança opera com o significado das coisas e dá um passo importante em direção ao pensamento conceitual, que se baseia nos significados e não nos objetos” (FONTANA; CRUZ, 1997).

Além disso, FONTANA e CRUZ (1997, p. 128) dizem que: “*Quando a criança assume um papel na brincadeira, ela opera com o significado de sua ação e submete seu comportamento a determinadas regras [...]. No jogo a criança faz coisas que ainda não consegue realizar no cotidiano*”.

BENJAMIN (1984, p. 64) afirma que “*as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio*” é neste mundo que as crianças se “libertam” e passam ter ações e imaginações a respeito de algumas situações que ela ainda vai vivenciar.

Pode-se perceber que logo no início a criança nem sempre participa das atividades lúdicas, em um breve momento ela fica em estado de observação para que depois tente imitar, é a parte em que ela participa das atividades propostas, ou seja, do jogo.

A esse respeito VYGOTSKY diz: (1991, p. 117), “*o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário, no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade*”.

Portanto, vale lembrar que, as atividades lúdicas são fundamentais para a aquisição e maturação das habilidades cognitivas das crianças, contribuindo ainda para a criança superar suas necessidades afetivo-sociais.

A APRENDIZAGEM E AS ATIVIDADES LUDICAS

Aprender não quer dizer apenas adquirir conhecimento e habilidades cognitivas. A aprendizagem desperta e ativa uma função que

podemos chamar de central no desenvolvimento pleno do educando. Para que se tenha uma aprendizagem faz-se necessário uma mudança no comportamento e a partir daí surge novos conhecimentos que devem ser mediados e orientados pelos educadores.

O processo de aprendizagem na vida de toda criança se dar de maneira diferente de uma pra outra, mas o importante é que ela inicia-se antes mesmo do nascimento e ao longo da vida de cada um até a morte. É importante que se leve em consideração as habilidades, os interesses, as relações de condutas, a estrutura de personalidade, a maneira de viver, a cultura de cada indivíduo. O indivíduo tem sua interação com o meio físico e social mais aguçada através de sua aprendizagem.

Na teoria de Skinner, o condicionamento operante, vai de encontro ao método tradicional dos ensinamentos, mencionando que a aprendizagem vem através de programas elaborados da forma sistemática e técnica dos programas educativos. Nesta visão a aprendizagem se dar por meio de condicionamentos, o professor é um mero instrutor e segue o programa pré-estabelecido pelo sistema de ensino. As atividades lúdicas não são consideradas como suporte para o processo ensino e aprendizagem.

Segundo PIAJET (1926), o conhecimento é construído cotidianamente pelo sujeito a partir de estímulos ambientais. Ele menciona que estruturas cognitivas (esquemas) são desenvolvidas numa seqüência constante dos estágios de desenvolvimento. A criança modela seu conhecimento de forma espontânea de acordo com sua maturação e dos estímulos externos. Nesta visão, o professor é o mediador do conhecimento, é a partir da teoria de Piaget que surge a proposta construtivista no sistema de ensino, onde as atividades lúdicas são mencionadas ou indicadas como suporte da aprendizagem no ambiente escolar.

Já para Vygotsky, o processo de ensino aprendizagem inicia-se a partir das relações sociais, destacando-se os processos sócio-culturais do indivíduo, a aquisição do saber favorece a criança no sentido que ela aprenda por um processo que não separa o conhecimento do sentimento. A aprendizagem estabelece uma dinâmica e sem papéis estabelecidos.

Ao professor cabe a responsabilidade de medir o conhecimento, enfatizar sempre a realidade da criança (cultura) e o trabalho de grupo

que deve ser mais valorizados na escola, onde a atividade lúdica ocupa um lugar importante para o desenvolvimento da aprendizagem.

Na perspectiva sócia - cultural sobre as brincadeiras Gisela Wajskop afirma que:

“Esta concepção entende que a brincadeira é um fato social, espaço privilegiado e interação infantil e de constituição do sujeito-criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura... é um tipo de atividade cuja base genética é comum à da arte, ou seja, trata-se de uma atividade social, humana, que supõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios. Ao mesmo tempo, é uma atividade específica da infância, considerando que historicamente, esta foi ocupando um lugar diferenciado na sociedade. A brincadeira é o resultado de relações interindividuais, portando, de cultura. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar”. (1999, p. 28-29)

Estudar o processo de ensino aprendizagem, sua natureza, suas características e fatores que nela influenciam constitui, portanto, um dos pontos mais importantes para o psicopedagogo na abordagem de métodos mais eficazes para a o processo ensino aprendizagem dentro do ambiente escolar, abordando aspectos como apoio didático até a formulação de currículos e propostas pedagógicas.

O aprender pode se tornar prazeroso para a criança à medida que está se sinta estimulada através de atividades lúdicas educativas, proporcionando elemento primordial e facilitador da aprendizagem em sala de aula.

AS ATIVIDADES LUDICAS E OS JOGOS

O ser humano por sua natureza é um ser que já nasce com seu espírito sedento por, brincar, rir, saltar, jogar e amar. Analisando a história do ser humano percebe-se que, desde o principio o homem estabelece relações lúdicas consigo mesmo e com os outros a sua volta.

As batalhas, as corridas, jogos de xadrez, amarelinhas, damas, dominó, futebol, as músicas, as festas, os cerimoniais, nos mostram um cenário de arte e beleza.

As atividades lúdicas são gostosas, transmite prazer e nos convida sempre a participar. As atividades lúdicas possuem três características muito importantes que são: a beleza, o jogo em si e o prazer de participar.

Lembrando o que disse Friedman, vamos mencionar algumas definições, de brincadeira, jogos, e atividades lúdicas.

Ao falarmos em brincadeira, lembramos à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que provem de uma atividade não estruturada; já os jogos são compreendidos um tipo de brincadeira que exige regras; quando falamos em atividades lúdicas estamos mencionando todos, os conceitos anteriores. (1998, p.12).

O brinquedo é o objeto utilizado numa brincadeira, isto é qualquer “coisa” que a criança utiliza para brincar. A criança é que escolhe os níveis de dificuldades a ser enfrentada ou desenvolvida com o brinquedo. Friedman enfatiza que o jogo infantil pode ser analisado sob diferentes enfoques:

- sociológico: a influência do contexto social no qual os diferentes grupos de criança brincam;
- educacional: a contribuição do jogo para a educação; desenvolvimento e aprendizagem da criança;
- psicológico: o jogo como meio para compreender melhor o funcionamento da psique, das emoções e da personalidade dos indivíduos; na clínica ele é utilizado basicamente para a observação das diversas condutas e para a recuperação (ludo terapia).
- antropológico: a maneira como o jogo reflete, em cada sociedade, o costume e a história de diferentes culturas;
- folclórico: analisando o jogo como expressão da cultura infantil através das diversas gerações, bem como as tradições e costumes através dos tempos nele refletidos. (1998, p.11-12)

A prática do jogo é muito vantajosa para criança e deve ser praticado por todas as crianças todas

Os dias proporcionando-lhe prazer e alegria

Assim, as práticas das brincadeiras favorecem transformações internas. É no brincar que a criança projeta as atividades adultas de sua cultura e elabora seus futuros papéis e criam seus valores.

A prática da brincadeira ocupa um lugar de grande importância na socialização da criança, pois sabemos que é brincando que a criança estabelece uma ordem social e cria um mundo culturalmente simbólico. A criança consegue se concentrar por um período de tempo bem maior enquanto estão brincando e a partir daí, desenvolve iniciativa, imaginação e interesse. É ato de brincar tornou-se um dos mais completo e importante processo educativo, pois influencia o intelecto, o emocional e a estrutura corporal da criança.

O TRABALHO DO PSICOPEDAGOGO

O profissional da Psicopedagogia tem um vasto campo nos quais podem atuar com eficiência e eficácia, tais como: escola, saúde e empresas.

No âmbito escolar o psicopedagogo pode atuar como Coordenador Pedagógico, Orientadores Educacionais ou Professores. Ainda na escola pode desenvolver a Psicopedagogia Institucional que tem um papel muito importante que é analisar e assinalar quais os fatores que favorecem ou prejudicam o processo de ensino-aprendizagem na escola.

O psicopedagogo sempre propõe e ajuda o desenvolvimento dos projetos favoráveis a mudanças. Quando se trata de psicopedagogo institucional, este atua diretamente nas escolas, identificando os alunos que apresentam dificuldades em sala, Ele pode fazer uma intervenção individualizada, analisar o perfil do aluno e ver se estiver de acordo com a metodologia adotada na escola.

O processo ensino aprendizagem deve ser olhado como parte integrante das atividades lúdicas praticadas pelos indivíduos ou grupos humanos, que mediante a aquisição de varias informações e a ampliação de suas experiências, promovem algumas mudanças na personalidade e na dinâmica do grupo.

A Psicopedagogia na área da Saúde pode diagnosticar orientar, atender em tratamento e investigar os problemas que interferem no

processo de aprendizagem. O psicopedagogo também pode ajudar a esclarecer os obstáculos que interferem para haver uma boa aprendizagem, pode Favorecer o desenvolvimento de atitudes e métodos de aprendizagem adequados.

O profissional desta área pode realizar o diagnóstico - psicopedagógico, com ênfase nas possibilidades e perturbações da aprendizagem; sempre esclarecendo e orientando aqueles que o consultam; são importantes complementares os trabalhos fazendo a orientação de pais e professores.

O psicopedagogo no campo clínico pode empregar como recurso para desenvolver seu trabalho à realização de entrevistas dedicadas a expressão e a progressiva resolução da problemática individual daqueles que a consultam. O profissional da área de Psicopedagogia é um profissional bastante solicitado para trabalhar em hospitais lugar onde o mesmo passa a ser chamado de psicopedagogo hospitalar.

Algumas empresas contratam psicopedagogo para atuarem ajudando a superar as dificuldades de relacionamento no grupo, lá este profissional ajuda a empresa a vencer as divisões de setores e trabalhar de uma maneira interdisciplinar. Fazendo pequenas intervenções o psicopedagogo auxiliará o grupo observando sua movimentação, com funcionam, como lidam com suas frustrações e principalmente como reagem ao erro.

Concluindo, podemos encontrar o psicopedagogo em vários setores como: Educação que vem em primeiro lugar, em seguida nos hospitais, empresas estatais e empresas. Ele atua em locais onde há relações sociais e, portanto, aprendizagem. Fazem-se presentes nas instituições, se faz presente no aprender humano. E com destaque, o psicopedagogo está chegando às empresas de uma forma rápida e muito linda. Se pararmos para pensar o que acontece hoje, e está voltado à relação empresa-empregado que vai deixando de ser a principal matriarca. Pelos que se pode analisar, em poucos tempos o trabalho do psicopedagogo será bem mais valorizado e o espaço por eles ocupados será bem maior e mais proveitoso, porque não dizer mais valorizado.

O Psicopedagogo pode realizar Investigação dentro do processo de aprendizagem do indivíduo com o intuito de entender à origem da dificuldade ou as razões dos distúrbios apresentado, ele Pode fazer essa

investigação partindo de uma entrevista inicial com os pais ou responsáveis pela criança ou adolescente.

Sabe-se que alguns alunos apresentam grande dificuldade de produzir textos, vivemos numa época marcada pelas imagens e pela velocidade das informações, ainda encontramos muitas crianças que demonstram ter grandes dificuldades para se concentrar e escrever. Em casos assim o psicopedagogo trabalhar o desejo de aprender do aluno.

Os obstáculos que podem interferir na aprendizagem são superados através de atividades variadas favorecendo ao educando a reorganizar sua aprendizagem com maior autonomia e sucesso.

O psicopedagogo pode fazer um diagnóstico, antes traça algumas metas, investiga o processo de ensino aprendizagem do indivíduo, o modo de aprender, pesquisa quais são as suas competências e limitações, procura entender as origens das dificuldades e/ou distúrbio de aprendizagem que o aluno apresenta. Sempre que necessário o psicopedagogo recorre ao auxílio de outros profissionais, como o neurologista, psicólogo e fonoaudiólogo para aprofundar alguma investigação necessária e sempre ambos obtêm sucesso.

Quando se trata de avaliações realizadas por um psicopedagogo, este pode incluir vários tipos de atividades e testes padronizados, desde que os mesmo estejam de acordo com as capacidades do educando. É muito importante mencionar que o psicopedagogo é um profissional que precisa estar muito bem estruturado, caso contrário não terá condições de desenvolver seu trabalho com eficiência. Então, este profissional em que estamos nos referindo tem que sempre estar atento em cuidar de sua formação e se aperfeiçoado para que seu trabalho seja mais brilhantado e que tenha êxito.

CONCLUSÃO

Conclui-se, através deste trabalho que as atividades lúdicas são muito importantes e indispensáveis para a educação e que elas favorecem o desenvolvimento pessoal. Para que haja uma boa qualidade ao se praticar deve-se sempre planejar, preparar e dirigir atividades lúdicas com muito carinho e atenção, procurando transmitir para as crianças um conteúdo educacional adequado, desejável e aceitável. Entrelaçan-

do suporte e mensagem, de maneira a tornar-se adequada à formação de cidadãos plenos, autoconfiantes, éticos, críticos e construtivos.

Os jogos são coisas simples na vida das crianças. As atividades lúdicas desempenha um fundamental papel na aprendizagem, não reconhecer o seu papel na escola talvez seja não reconhecer a nossa própria história de aprendizagem. As atividades lúdicas sempre existiram na vida dos educando, embora ao passar dos anos tenha diminuído o espaço destinado a elas o tempo destinado a praticas das mesmas, mas atualmente estar sendo observada a necessidade de ser retomada.

Apesar de existirem varias teorias que defendem uma aprendizagem mais significativa por meio dos jogos e dos movimentos espontâneos da criança, estas estão longe de usufruir de uma pedagogia fundamentada na ludicidade, criatividade e na expressividade livre das ações. Para que isso seja possível de forma bem mais proveitosa faz-se necessário aperfeiçoar e instruir professores, sempre é bom lembrar que a utilização dos jogos de maneira errada é um dos principais pontos negativo deste recurso, pensando nisso, é necessário lembrar que o sucesso no processo ensino aprendizagem de qualquer trabalho vai depender da maneira como professor aplica as atividades didático-pedagógicas, que seja uma atividade baseada na interação coletiva, na criatividade, na ludicidade envolvendo todo o contexto escolar.

Todos nós sabemos que os jogos na vida da criança é apenas o simples ato de jogar, entretanto, é através dos jogos que ela se expressa e conseqüentemente melhora sua capacidade de se comunicar com o mundo; ao praticar os jogos a criança aprende a investigar e decifrar o mundo que a cerca, seja qual for à atividade lúdica deve ser respeitada.

Segundo Piaget, os jogos tornam-se mais significativos à medida que a criança se desenvolve, pois, a partir da livre manipulação de materiais variados, ela passa a reconstruir objetos e reinventar as coisas, o que exige uma adaptação mais completa. Essa adaptação deve ser realizada ao longo da infância e consiste numa síntese progressiva da assimilação com a acomodação.

Ao se falar em atividades lúdicas, sabemos que, a criança passa por varias etapas, sendo que cada uma das etapas possui esquemas diferentes para assimilação do meio. É importante perceber que os jogos sempre representam uma situação-problema e que esta deve ser resol-

vida pelo educando, e a solução deve ser apresentada pela mesma, neste caso uma ótima proposta o jogo na sala de aula, porque proporciona uma boa relação entre parceiros e grupos, e nestas relações, podemos observar a diversidade de comportamento das crianças para construir estratégias para a vitória, e seu comportamento diante das derrotas.

Diante do que foi possível observar e do embasamento teórico utilizado, é possível concluir que as atividades lúdicas são uma ferramenta de trabalho muito importante para o professor, pois é através dela que o professor tem a oportunidade de introduzir os conteúdos de forma diferenciada e bastante ativa. É através de uma simples atividade lúdica que podemos proporcionar um aprendizado ao aluno e este tem a oportunidade de perceber que realmente está aprendendo.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, W. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. 3. ed. São Paulo: Summus, 1984.
- BOSSA, N. A. *A Psicopedagogia no Brasil*. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FONTANA, R.; CRUZ, M. N. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Atual, 1997.
- FRIEDMANN, Adriana. *Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 1998.
- GALVÃO, Isabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 3. Ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 1997.
- MOURA, M. O de. O jogo na educação matemática. Idéias, São Paulo, n. 7, p. 62- 67, 1990.

PIAGET, Jean. *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record, 1926.

SOARES, Ilma Maria Fernandes. *Para além do cognitivo na formação dos educadores* – Revista de Educação CEAP – Ano X – no. 38. Salvador, setembro/novembro 2002.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola*. 3^a ed. São Paulo: Cortez, 1995.

WALLON, Henri. *Psicologia e educação infantil*. Lisboa: Estampa 1981.

PROPOSTA DE UMA PRÁTICA BILÍNGUE: PORTUGUÊS E LIBRAS PARA CONTRIBUIÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NA REDE REGULAR DE ENSINO

Evaneide de Brito Feitosa Aguiar

1 INTRODUÇÃO

A escola apontada como a responsável por formar e educar o cidadão, é capaz de oportunizar à criança o desenvolvimento de seu potencial em inúmeras habilidades, tais como o aprendizado da leitura e escrita. Na presente sociedade, frequentar uma instituição apta em proporcionar um ambiente compatível com a diversidade, socializar-se com pessoas de culturas e vivências diferentes, torna-se dever da escola possibilitar o ensino ao respeito e cooperatividade entre os seus estudantes, para que se tornem cidadãos adultos capazes de respeitar e aceitar as pessoas pelas suas diferenças.

Na escola contemporânea é possível encontrar estudantes que antes não tinham oportunidades de frequentá-la, tais como as pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), uma vez que a escola não se via obrigada a admitir este público, pois a carga de responsabilidade a mais, o desafio que lhe proporcionava e as mudanças metodológicas no currículo escolar, causavam-lhes aversão.

Devido ao surgimento das políticas públicas a favor das pessoas com (NEE), como, por exemplo, a Constituição de 1988, na qual as-

segura o direito de educação para todos, como dever do poder público, oportunizando acesso às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Os documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2001, possibilitaram a acessibilidade às pessoas com (NEE), no ambiente escolar, e pressionam a rede de ensino à inclusão de métodos favoráveis para o desenvolvimento acadêmico deste público.

A favor das pessoas surdas, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamentou a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), indica que, o surdo deve ter uma educação bilingue para seu desenvolvimento escolar. O Decreto traz considerações sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de licenciatura, porém, no que diz respeito à disseminação desta Língua no Brasil, ainda é vaga, sendo vital a propagação do seu ensino nas redes regulares de educação.

Desta forma, é debatido como contribuir no desenvolvimento das crianças no processo de alfabetização, através da inserção da Libras como disciplina curricular na rede regular de ensino.

Na educação infantil, a necessidade de usar métodos e recursos variados para auxiliar no aprendizado das crianças é fundamental, e a implementação de uma língua que é gestual neste processo de aprendizagem, estimulará no desenvolvimento expressivo de sua motricidade. Vale ressaltar que Wallon (2008), enfatiza a relevância da motricidade no desenvolvimento humano, através do pensamento. A prática, na gesticulação da Libras, é necessária para que se tenha organização dos arranjos nos conceitos para a realização desta língua.

Sendo assim, este artigo, visa contribuir na fundamentação de implementar uma língua que já é legal no Brasil, como disciplina obrigatória na educação infantil, para que venha corroborar no desenvolvimento cognitivo das crianças, permitindo que os estudantes, apreendam meios de cooperação e respeitos aos direitos humanos.

Para tanto, esta pesquisa tem como método qualitativo a análise de dados de documentos, presente na base de dados do Ministério da Educação (MEC) e fundamentada por meio do estudo bibliográfico,

em que explora-se a possibilidade da implementação de uma disciplina de Libras para desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes nos anos iniciais.

2 proposta bilíngue sob abordagem das políticas públicas vigentes

A constituição Federal de 1988, teve grande influência no que diz respeito à expansão da educação infantil no país. Ela acolheu esta demanda como direito constituído da criança, e, em seu Art. 30, responsabiliza os municípios com relação ao dever financeiro e técnico na oferta da educação infantil; diz, ainda, em seu Art. 211, que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem organizar-se em cooperação, para atender a educação infantil.

Além da responsabilidade aos municípios, pela educação infantil, a Constituição (1988) apresenta em seu documento, no Artigo 3, incisos I, III e IV, os preceitos que promovem o bem de todos, tem em seus objetivos desenvolver uma sociedade livre, justa e solidária, redução da desigualdade social, além de fomentar meios que possam erradicar qualquer forma de discriminação por raça, sexo, cor, idade e origem.

Sabe-se que por meio da educação é possível alcançar autonomia, sendo assim, é necessário que a escola se responsabilize pela educação em prol da emancipação humana integral dos seus estudantes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, delineia com maior profundidade, dar ênfase para educação infantil e, em seu Art. 9, trata do currículo e dos conteúdos que serão norteados no ensino infantil para uma formação básica comum. Neste sentido vale ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), deve nortear o currículo dos sistemas de ensino, nela se estabelecem as competência e habilidades que os estudantes devem alcançar ao longo de sua vida acadêmica, nela constitui-se como objetivo a formação humana integral do indivíduo para construção de uma sociedade futura que supere a intolerância.

Com a inclusão de novos preceitos, referentes ao respeito para com as diferenças, atendendo à pluralidade e às diversidades culturais presentes no meio escolar, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em

2010, publicou novas medidas para as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que correspondessem às novas recomendações no Parecer CNE/CEB nº 7/2016. Com isto espera-se que as instituições de ensino, incluam, em seu currículo, programas multiculturais, que respondam às orientações do novo parecer.

São significativos os desafios que a escola tem encarado para implantar as decisões da BNCC e sabe-se que o Brasil é marcado por uma diversidade exuberante de identidades étnicas, culturais e, não obstante, linguísticas. A LDB, em seu Art. 32, § 3º e Art. 78, nos incisos I e II, salienta sobre a oferta da língua materna às comunidades indígenas, fomenta sobre a organização que proporcione educação bilíngue e intercultural com valorização de suas línguas.

Porém, no que se refere à disseminação de outras línguas presentes no Brasil, a BNCC e a LDB deturpam-se desta atribuição, enquanto o Decreto 5626/05 indica que a educação dos estudantes surdos, seja bilíngue, que recebam educação através de sua língua materna, as políticas públicas, isentam as escolas desta obrigatoriedade, permitindo uma lacuna em sua redação.

Vale ressaltar que a aquisição da Libras para a criança surda, na primeira etapa escolar, possibilitará desenvolver sua identidade e obter a manifestação de sua cultura. (BASSO; STROBEL; MASUTTI, 2009).

Portanto, a inclusão de uma disciplina curricular da língua majoritária dos surdos, na rede regular de ensino, permite que os estudantes experimentem novas descobertas com o aprendizado de uma nova língua. É necessário que a educação avance, ao passo que, as pessoas compreendam que o aprendizado de uma língua, na qual possibilite a comunicação com outra pessoa, não seja algo obrigatório e imposto, mas, empático, de modo que a diferença seja aceita comumente.

Entretanto, para que as instituições ofertem esta nova modalidade de ensino, é necessário que seu quadro dispunha de profissional habilitado para o ensino da Libras, conforme é apresentado no Decreto 5626/05 no capítulo III, dos Arts. 4º e 5º:

A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação

superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua [...]. A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue. (BRASIL, 2005).

Contudo, encontra-se uma barreira com relação a formação deste profissional, visto que, são poucas instituições de ensino superior que ofertam este curso. Em 2006, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em parceria com nove instituições foi a primeira no Brasil a ofertar o curso para formar professores de língua de sinais.

Perante a coordenação da (UFSC) o curso foi ofertado pelas universidades federais do Amazonas (UFAM), do Ceará (UFCE), da Bahia (UFBA), do Rio Grande do Sul (UFRGS) e de Santa Maria (UFSM), pelas universidades de Brasília (UnB) e de São Paulo (USP), pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines) e pelo Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) de Goiânia. (LORENZO-NI; JACINTO, 2007).

Em 2013, de acordo com os últimos dados levantados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), somente 59 instituições de nível superior ofereciam o curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, correspondendo apenas a 12% das instituições do Brasil. (NWABASIL, 2015).

Conforme o último censo realizado em 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE), o Brasil possui cerca de 10 milhões de surdos, equivalente a 5% da população, variando entre surdez leve, moderada e profunda, usuários ou não da Libras. Dentre os surdos, é possível encontrá-los em diversos lugares no Brasil, e, necessitam, assim como os ouvintes, participar de atividades na qual a sociedade atual oferta, como trabalho, educação, política, comunicação, saúde e lazer.

A primeira etapa da educação para as crianças é essencial para formação de sua personalidade, e a escola deve dispor de compromisso

para formar futuros cidadãos tolerantes perante a diferença, que respeitem as diversas culturas e identidades existentes.

A BNCC, apresenta em seu texto, que a rede regular de ensino deve elaborar seus currículos, de forma que considerem as necessidades presentes de seus estudantes, na qual suas propostas pedagógicas sejam embasadas no princípio de igualdade social. Por este motivo, as Secretarias de Educação devem tomar medidas para que o planejamento das ações didático-pedagógicas, das escolas, seja com o propósito de superação destas desigualdades e oferta currículo diferenciado aos estudantes com (NEE), conforme determinado na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 2015. (BRASIL, 2015).

Ao passo que a BNCC avança, na primeira etapa da educação básica, a educação infantil passa a ser parte fundamental no tocante para a formação humana integral. Neste processo, o currículo escolar determina de que modo se constrói a tolerância para com a pluralidade cultural e linguística existente.

A criança apreende e desenvolve sua identidade pessoal e coletiva através das relações e práticas sociais, por meio do brincar, replica e produz percepção sobre o meio em que vive, praticando cultura, como determina as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), Resolução CNE/CEB nº 5/2009. (BRASIL, 2009).

Para orientar as instituições de Educação Infantil as (DCNEI), direcionam um conjunto de princípios orientadores que devem ser seguidos, são eles: princípios éticos; princípios políticos e princípios estéticos. Neste sentido, as instituições de ensino devem assegurar às crianças a manifestação destes princípios, através de sua organização didático-pedagógica. (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 05/09).

Entre os princípios mencionados, o ético traz em suas abordagens:

- ampliar as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio trazidas por diferentes tradições culturais;
- construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a auto-estima e os vínculos afetivos de todas as crianças, combatendo preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas;

- aprender sobre o valor de cada pessoa e dos diferentes grupos culturais;
- adquirir valores como os da inviolabilidade da vida humana, a liberdade e a integridade individuais, a igualdade de direitos de todas as pessoas, a igualdade entre homens e mulheres, assim como a solidariedade com grupos enfraquecidos e vulneráveis, política e economicamente;
- respeitar todas as formas de vida, o cuidado de seres vivos e a preservação dos recursos naturais.

Os princípios políticos determinam os objetivos para uma educação para a cidadania a serem traçados pelas instituições de ensino da Educação Infantil, são eles:

- promover a formação participativa e crítica;
- criar contextos que permitam a expressão de sentimentos, ideias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem-estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade;
- criar condições para que aprenda a opinar e a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma ideia, um conflito;
- garantir uma experiência bem-sucedida de aprendizagem a todas as crianças, sem discriminação e lhes proporcionar oportunidades para o alcance de conhecimentos básicos que são considerados aquisições valiosas para elas.

Quanto aos princípios estéticos estes devem:

- valorizar o ato criador e a construção, de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências;
- organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover a competitividade;
- ampliar as possibilidades de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e bus-

car soluções para os problemas e conflitos que se apresentam nas diferentes idades;

- possibilitar apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu projeto político pedagógico.

Nesta concepção, Piaget (1971), sustenta que a criança, deve conhecer o mundo, para agir sobre ele, pois é através da interação social que ela assimila determinadas ações. Enquanto, descobrir uma nova língua pode proporcionar seu desenvolvimento cognitivo, e despertar novos aprendizados.

Quanto a aquisição de uma língua, que necessita de estímulos para sua realização, a Libras pode desenvolver outras habilidades relativas à motricidade, como bem defende Wallon (1975), quanto ao desenvolvimento intelectual da criança, está diretamente ligado ao que ele chama de atividade tônica, que congrega o cérebro e os músculos, que combinam entre eles um movimento articulado, que, com o passar do tempo, estes movimentos tornam-se involuntários, e a função simbólica se desenvolve, ou seja, quanto mais a criança praticar o aprendizado de determinado signo, ela será mais bem sucedida no desenvolvimento de seus aspectos cognitivos.

Além do que, é considerável a utilidade da inclusão curricular de uma disciplina que impulse o amadurecimento de suas capacidades intelectuais. Ademais o Decreto nº 5626/05, em seu cap. IV, discorre sobre a difusão da Libras, e determina que as pessoas surdas devem ter acesso à comunicação e informação, no § 1º, nas alíneas a e c, e, no inciso II, reporta-se sobre a obrigatoriedade da oferta do ensino da Libras desde a educação infantil. No inciso V consigna o uso e a difusão da Libras entre os professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares.

Para que obtenha-se uma educação integral humanizadora, que respeite as diferenças e que trabalhe a equidade social no meio escolar, é necessário que as políticas públicas se conversem. Gramsci (1975) discursa sobre a escola unitária que objetiva a autonomia e formação cultural geral, humanista, para uma sociedade justa.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Este trabalho tem como método a pesquisa qualitativa, busca assimilar os comportamentos, estuda suas partes, experiências, relacionando-as, na escolha adequada das teorias apropriadas, analisa seus diversos pontos de vista, e aborda inúmeros métodos. (FLICK, 2008).

Outro método utilizado é o estudo exploratório, cujo objetivo é a análise dos fenômenos, explorando-os para adquirir novas informações sobre o objeto estudado, apresentando nova ideias sobre um ponto de vista examinado. (GIL, 2008).

As pesquisas exploratórias explicitam e transformam concepções, com referência na criação de problemas ou hipóteses auxiliando para futuras pesquisas. Geralmente, utilizam levantamentos bibliográficos, documentais e estudos de caso, métodos utilizados nesta pesquisa.

Este tipo de método foi escolhido porque a temática escolhida para esta pesquisa é pouco explorada, com tema abrangente de interesse nacional, sendo assim, imprescindível a explanação da revisão bibliográfica, para esclarecimento dos fatos.

No estudo de caso abordado por Yan (2018), o pesquisador deve ser capaz de interpretar as informações coletadas durante a pesquisa, e identificar entre as diversas fontes e dados coletados, se as informações se contradizem, considerando-se a necessidade da imposição de evidências adicionais. O objetivo deste tipo de método é observar o cenário na qual são ocorridos os fatos e, o material bibliográfico analisado, constituirá os objetivos da pesquisa, as evidências para um estudo de caso advém através de algumas fontes, como documentos. (YAN, 2018).

Através da abordagem da pesquisa bibliográfica, método do estudo exploratório, foram levantados dados para investigação das legislações nacional e internacionais vigentes, nos bancos de dados dos documentos do Ministério da Educação (MEC), e em artigos e documentos publicados no portal de periódicos da CAPES.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu analisar diversos documentos e identificar que algumas legislações não conversam entre si, e deixam a desejar com relação à obrigatoriedade das suas aplicações.

A pesquisa possibilitou oferecer elementos sobre repensar sobre a organização curricular das redes regulares de ensino, pois chama a atenção sobre a necessidade de implantação de uma disciplina na educação infantil, que possibilite a formação humana integral dos seus estudantes para inserção das pessoas surdas no Brasil; somente assim, através da comunicação bilíngue, no estágio inicial escolar e, progressivamente, até na formação da fase adulta, é possível alcançar uma sociedade justa, que respeite as diferentes identidades e culturas existente no Brasil.

Sabe-se dos enormes desafios para que isto aconteça, e é preciso chamar atenção pela complexidade da introdução desta disciplina; é necessário levar em conta os movimentos sociais, lutas e conquistas do povo surdo, pela reivindicação de seus direitos humanos, dentre eles, o reconhecimento legal de sua língua majoritária.

A inserção de uma disciplina que envolve uma fusão de duas línguas, numa educação bilíngue, abarca, também, criação de novas identidades, obtenção do conhecimento de uma cultura diferenciada existente. (SKLIAR, 1998).

Moura (1996), revela que o multiculturalismo deve estar presente na escola, pois é nela, a primeira instituição formal presente na vida do indivíduo, que aprendem a reconhecer a existência de vários grupos presentes na sociedade, e a respeitá-los pelas suas diferenças. A cultura surda deve ser vista não como uma diversidade a ser defendida, mas compreendida a sua existência presente e inserida na escola, na qual têm seus valores culturais, tal como a cultura ouvinte, assim sendo, todos no mesmo propósito para formar uma sociedade justa.

Esta é uma proposta bilíngue, para muitos provocaria dizer utopia, mencionar a realização de tal, no entanto, a escola é capaz de oferecer um ambiente bilíngue, através de empatia e consciência pela formação humanista dos seus estudantes.

Diante do exposto se faz necessária a implantação de uma disciplina curricular para difusão da Libras, tanto para a inserção dos surdos na sociedade, como para o aprendizado de uma nova língua para os ouvintes, que possibilitará construção de uma sociedade justa.

REFERÊNCIAS

BASSO, Idavania Maria de Souza; STROBEL, Karin Lilian; MASUTTI, MARA. **Metodologia de ensino de Libras – L1**. Florianópolis: UFSC, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009. Disponível em: www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640393/do1-2018-12-18-resolucao-n-5-de-17-de-dezembro-de-2018-55640113. Acesso em: 27 abr. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 27 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 27 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 27 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/lei-13146-6-julho-2015-781174-normaatualizada.pl.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 13 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ver-saofinal_site.pdf. Acesso em: 29 abr. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 7/2016, aprovado em 8 de julho de 2016**. Consulta as habilitações profissionais de nível médio. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 27 abr. 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa-3**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas SA, 2008.

GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. Torino: Einaudi Editore, 1975. (Edição Valentino Gerratana, v. I, II, III, IV).

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

LORENZONI, Ionice; JACINTO, Sonia. Brasil terá primeiro curso de licenciatura em Libras. **Ministério da Educação**, Educação Especial, Brasília, 28 mar. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/205-1349433645/5871-sp-245681699>. Acesso em: 27 abr. 2020.

NWABASIL, Mariana Q. Só 12% das universidades federais oferecem graduação em Libras prevista em Lei. Alunos surdos representam 5% do total de estudantes com deficiência no ensino superior. **Portal R7**, [s. l.], 9 de março de 2015. Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/so-12-das-universidades-federais-oferecem-graduacao-em-libras-prevista-em-lei-16032015>. Acesso em: 27 abr. 2020.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SKLIAR, Carlos. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, v. 3, 1998.

WALLON, H. A importância do movimento no desenvolvimento psicológico da criança. *In:* H. Wallon. **Psicologia e educação da infância.** Tradução de A. Rabaça. Lisboa: Editorial Estampa, 1975. p. 75-82. (Trabalho original publicado em 1956, em *Enfance* nº 2)

WALLON, H. **Do ato ao pensamento:** ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2008.

TEATRAÇÃO² COM BONECOS NA CENA DO ENSINO- APRENDIZAGEM³

Joelson Silva de Sousa

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado das reflexões desenvolvidas no âmbito do trabalho de pesquisa proporcionadas a partir do Curso de Pedagogia, cuja temática se detém a tratar sobre o teatro de bonecos como uma ação lúdica no processo de ensino-aprendizagem de crianças.

Por meio das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integrase na sociedade e constrói seu próprio conhecimento.

O desenvolvimento da criança deriva do lúdico, precisa se divertir para desenvolver. Logo, o teatro de bonecos na escola contribui na educação: estimula a curiosidade, socialização, criatividade, coordenação, boa capacidade de memorização, oralidade, leitura, pesquisa, ex-

2 Teatro + atração + ação = TEATRAÇÃO é um fluxo de circulação atrativa e de ações interventivas que possibilita conexões nos campos das cênicas e da educação lúdica para mover a criação e o criador junto ao processo de ensino-aprendizagem em arte/educação pedagógico e significativo.

3 Versão adaptada de um dos capítulos da monografia de Graduação em Pedagogia do autor, intitulada: LÚDICO: Teatro de Bonecos como facilitador do ensino-aprendizagem, defendido em agosto de 2005 pela Universidade Estadual Vale do Acaraú/Polo Belém-Pa.

pressão corporal, impostação de voz, adquire habilidades para as artes plásticas (pintura, confecção de bonecos e montagem de cenário), lidar com as emoções e sentimentos, trabalha com ética, interdisciplinaridade, proporciona o contato com obras clássicas, fábulas entre outros.

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar e imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas e cabe a escola oportunizar estas condições, como estabelece a legislação educacional. A escola, a sala de aula deve ser motivadora e facilitadora para o processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que os alunos assimilem conteúdos e incorporem atitudes e valores de uma forma agradável e divertida.

Assim, este estudo tem por intuito identificar e analisar como o teatro de boneco é visto frente ao lúdico como facilitador do ensino-aprendizado de modo significativo e prazeroso na prática pedagógica com crianças com faixa etária de 4 a 7 anos de idade.

Contextualizando para melhor compreender

Muitos estudos já comprovaram que com o auxílio do lúdico (jogo, brincadeira e divertimento) utilizado pelos professores, nas situações efetivadas de aprendizagem se torna meio poderoso e eficiente na facilitação do ensino-aprendizagem de crianças.

Muitos estudos em Educação têm corroborado na evidencia que educadores poderão participar ativamente das novas conquistas evolutivas dos seus educandos, entendendo que a ação lúdica é tão importante à aprendizagem e possibilita que ela tome um lugar importante na viabilidade de sua prática pedagógica para uma qualidade melhor do ensinar e aprender.

E a ação lúdica envolve raciocínio, lógica, oralidade, coordenação motora, senso crítico, imaginação, socialização e criatividade, enfim, entre tantas outras habilidades que podem efetivadas e colaborar em prol do desenvolvimento evolutivo do pensar e agir do educando.

Sabe-se que quando os educadores se propõem utilizar ações lúdicas por uma proposta pedagógica que respeita o nível de desenvolvimento e as necessidades do educando, além, de oportunizar uma aprendizagem envolvente, prazerosa e participativa do educando como

todo, isso, sem dúvida é uma forma de aprender, mas, acredita-se que é mais que isso, tem a ver com o brincar que é inerente de todo ser humano, pois, “[...] brincar é experimentar-se, relacionar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar, transformar-se, ser” (SOUSA, FONSECA, SOUSA, 2005, p.44).

Almeida (2003) afirma que a aprendizagem diária de cada criança, parte também da transmissão de novos conhecimentos, por isso quando brinca, passa a aprender novos valores, repassando um mundo diferente, pois as brincadeiras, os jogos e a imaginação da criança, que paulatinamente aprende a descobrir e a conhecer melhor o mundo real.

FREUD (1978) compartilha da ideia que a criança ao brincar toda criança cria um mundo próprio, ou melhor, reajusta os elementos de seu mundo de uma nova forma que lhe agrada. Bordignon & Camargo (2013), dizem que a criança encontra um equilíbrio entre o real e imaginário através do lúdico/brincar. Pois, a ação lúdica no brincar, principia a plenitude da experiência, uma vivência lúdica que exige uma entrega total do indivíduo ao vive-la.

[...]compreendemos que a ludicidade não é um sinônimo de brincadeira, como comumente é afirmada. Além disso, de acordo com essa explicação, podemos entender que as brincadeiras serão lúdicas, somente quando levarem a criança à vivência plena e entrega total no momento de sua efetivação. Assim, nem toda brincadeira é lúdica, nem toda atividade lúdica é uma brincadeira. (BORDIGNON & CAMARGO, 2013, p.5)

A concepção Luckensiana vai considerar que para que as brincadeiras tenham características lúdicas, faz-se necessário que alcancem:

[...]o centro de interesse e/ou necessidade da criança, através de um dos elementos lúdicos, como a curiosidade, a adrenalina, a competição, a diversão, o faz de contas, a música, entre outros, despertando nelas vontade de participar da mesma e contendo uma série de elementos que as mantenham inteiramente na experiência durante o período de sua realização. (IDEM)

As vezes tomam atividades como lúdica, todavia não são, pois não proporcionam ao que vivencia um estado pleno e total da experiência. Por exemplo, a brincadeira com fantoches/bonecos – o indivíduo que praticar por inteiro, pode usufruir de alegria e prazer, mas para outro, pode acontecer o desprazer, talvez por não saber brincar “[...] ou ter tido uma experiência negativa com esse brinquedo que não lhe permita vivenciá-la com alegria e integridade” (IDEM).

Coutinho (2016) afirma que a criança quando brinca, “[...] trabalha com informações e situações do seu cotidiano e, assim, obtêm melhor percepção da realidade”. Além do mais, “[...] brincar inclui a experiência de quem brinca. Desta forma as crianças imitam o que veem e assim reproduzem ações vivenciadas em seu meio”. Isso é, ela brinca por necessidade e aprimora seus sentidos e percepções, motricidade, sua linguagem e pensamento; além disso, “[...] aprende e compreende a cultura; aprende as atividades e os costumes dos (outros) alunos e também amadurece diversas competências para a vida coletiva, através da interação com o outro e da utilização das experiências e papéis sociais”. (COUTINHO, 2016, p. 27)

Todavia, não se pode encarar o lúdico/brincar como um ato para passar o tempo, pois vai muito além, configurando-se na construção do conhecimento em tempo real, no qual a criança brinca, constrói e aprende. Pois, o brincar é algo que concerne à criança, a sua infância; pelo brincar ela experimenta, organiza-se, regula-se, estabelece normas para si e para o outro, trata de uma linguagem que a criança utiliza obter compreensão e interagir consigo, com o outro, com o mundo real e imaginário.

Assim, ao contemplar ações lúdicas por intermédio da brincadeira como atividades didático-pedagógicas para ambiente educacional, isso principiara a nortear possibilidades à criança de uma aprendizagem prazerosa e divertida. Pois, o objeto desse brincar e sua representação na construção do conhecimento da criança, perpassam pela importância que:

O brinquedo é a essência da infância e permite um trabalho pedagógico que possibilita a produção de conhecimento da criança. Ela estabelece com o brinquedo uma relação natural

e consegue extravasar suas angústias e entusiasmos, suas alegrias e tristezas, suas agressividades e passividades. Ao assumir a função lúdica e educativa, a brincadeira propicia diversão, prazer, potencializa a exploração, a criação, a imaginação e a construção do conhecimento. (BORDIGNON & CAMARGO, 2013, p. 5)

Sob a compreensão do exposto pelos teóricos supracitados - se o brincar na escola, garante esses pressupostos; assim, brincar com o teatro de bonecos estabelecerá a ação lúdica que oportunizará o envolvimento da criança como todo dentro dos aspectos sociais, afetivos, emotivos e cognitivos, assim, facilitando o ensino-aprendizagem das mesmas.

A teatração lúdica do brincar: reflexões e possibilidades com o teatro de bonecos

O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los. (KISHIMOTO, 2005, p. 18)

Kishimoto (2005 apud COUTINHO, 2016) que além de representar o modo de vida atual, o mundo técnico e científico, através de bonecos, robôs e aparelhos eletrodomésticos. Os brinquedos representam também, o mundo imaginário criado por desenhos animados e contos de fadas.

Assim, acredita-se que o brinquedo (objeto) é sempre suporte da brincadeira. Isto é, no brinquedo podem ser encontrados alguns benefícios que estimula:

[...] à curiosidade, a autoconfiança, a iniciativa, o desenvolvimento da linguagem e da concentração. O brinquedo é um agente que facilita o desenvolvimento e a aprendizagem, pois através dele, a criança aprende enquanto atua e para que haja um aproveitamento adequado dos benefícios que traz, é conve-

niente que esteja incluído em atividades dinâmicas, ou seja, atividades que exijam uma participação ativa por parte da criança. (COUTINHO, 2016, p. 7)

No que diz respeito aos pressupostos que estão no brincar a partir das ações lúdicas orientadas para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, este estudo se apoia nessas ideias supracitadas para tomar o teatro de bonecos como um meio, um objeto/suporte da brincadeira a *teatração* que pode possibilitar por meio do que segue nossas reflexões.

Estudos sobre o desenvolvimento infantil evidenciam que o primeiro brinquedo utilizado pela criança é o seu próprio corpo, que começa a ser explorado nos primeiros meses de vida, em seguida ela passa a explorar objetos no meio que produzem estimulações visuais, auditivas ou cinestésicas. A partir daí o brinquedo sempre estará na vida da criança, do adolescente e mesmo do adulto.

Ao brincar com bonecas ou utensílios domésticos em miniatura, uma criança exercita a manipulação dos objetos, compondo-os e recompondo-os, designando-lhes um espaço e uma função, dramatizando suas próprias relações e eventualmente seus conflitos. Grita com as bonecas, usando a mesma palavra da mãe, para descarregar sentimentos de culpa; acaricia e afaça-as para exprimir suas necessidades de afeto. Pode escolher uma delas para amar ou odiar de modo especial, caso a boneca lembre o irmãozinho amado, ou do qual tem ciúme. Faz do brinquedo a representação, constituindo uma autêntica atividade do pensamento. (ALMEIDA, 2003, p. 38)

Deste modo, a criança adquire o primeiro contato na infância com a representação de uma dramatização com bonecos ao representar situações em suas brincadeiras de faz-de-conta e a dramatização a partir da manipulação de objetos, no entanto, não é o propriamente dito teatro de bonecos, mas um teatro que utiliza da imitação das pessoas que fazem parte do seu cotidiano, do seu real, que assumem os papéis de personagens nos bonecos nas primeiras manifestações de dramatização.

Na brincadeira de faz-de-conta é onde a criança pode aprender muita coisa sobre o comportamento social [...] dos mecanismos de imitação dos jogos simbólicos, dos desenhos e da linguagem, usando como pano de fundo as atividades lúdicas que são suas formas de manifestação. (SANTOS, 2011, p. 81-90)

Pode-se pensar que o lúdico teatro de bonecos pode ser trabalhado na escola, a princípio através de dramatização, representações, formação de grupos e outras atividades que oportunize as crianças a participarem das representações teatrais, incentivando-as como jogo, brincadeira e divertimento.

Todavia, ao trabalhar com esse instrumento com os educandos é fundamental que o educador primeiramente verifique o nível de desenvolvimento em que as crianças se encontram, através da manipulação dos bonecos e dos vários materiais cênicos (objetos da cena teatral) e na confecção dos mesmos para o jogo-brincadeira da dramatização.

Nesta perspectiva Ladeira & Caldas (1998), dizem existir dois níveis de jogos dramáticos: o jogo pessoal é a representação de fatos da vida real que podem ser dramatizados pelas crianças através da pantomima – peça teatral ou ação interpretada somente através de gestos; E o outro nível é o jogo projetado, que é praticado com apoio de objetos, no caso o boneco. E depois, do jogo pessoal, é introduzido o jogo projetado, no qual os alunos utilizam os bonecos em dramatizações espontâneas, indicadas para a pré-escola e as primeiras séries do 1º grau.

De acordo com os PCN's (1998), a criança possui a capacidade da teatralidade (jogo simbólico) como um potencial e como uma prática espontânea vivenciada nos jogos de faz-de-conta – ou seja:

O ato de dramatizar esta potencialmente contido em cada um, como uma necessidade de compreender e representar uma realidade. Ao observar uma criança em suas primeiras manifestações dramatizadas, o jogo simbólico, percebe-se a procura na organização de seu conhecimento do mundo de forma integradora. A dramatização acompanha o desenvolvimento da criança como uma manifestação espontânea, assumindo feições e funções diversas, sem perder jamais o caráter de interação e

de promoção de equilíbrio entre ela e o meio ambiente. Essa atividade evolui do jogo espontâneo para o jogo de regras, do individual para o coletivo. (PCN's: MEC/SEF,1998, p.57)

Para Piaget (1989) há três classificações de jogos que seus estudos estabelecem junto ao desenvolvimento da criança: jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras. Os jogos de exercícios (predominam de 0 a 2 anos), “[...] onde se destaca a acomodação, quando a criança imita o que os outros fazem, ou seja, ela está mais voltada a apreender o mundo exterior. Quanto ao jogo simbólico (surge entre 2 e 6 anos) “[...] onde predomina a assimilação [...] fase de brincadeiras de faz de conta, de fantasias. Um exemplo típico é o cabo de vassoura representando um cavaleiro”. E por fim, os jogos com regras (prevalecem a partir dos 6 a 7 anos), é o “[...] período da aproximação e da posse da realidade. No jogo com regras está incluso as relações sociais. A regra constitui uma obrigação e é imposta pelo grupo”. (BORDIGNON & CAMARGO, 2013, p. 7)

Nesse momento, a criança consegue aproximar-se do processo de conscientização sobre a responsabilidade, tanto de sua conduta quanto a do seu desenvolvimento social. Trabalhado sobre esse aspecto, passa-se a entender um pouco mais sobre a importância da ação lúdica, na formação psicossocial da criança, e como a escola pode trabalhar esse componente pedagógico, junto aos alunos. Pois, através da brincadeira, ela é introduzida no meio sociocultural do adulto, constituindo-se num modo de assimilação e recriação da realidade. Da mesma forma que o aprendizado é importante ao desenvolvimento intelectual da criança, logo, o lúdico é “peça” fundamental para tal, pois as novidades do dia-dia são cada vez mais mutáveis e velozes, nas diversificadas maneiras de desvendar as curiosidades das crianças e fazê-la construir conhecimento significativo para seu desenvolvimento. (SANTOS, 2011a)

Como já visto, a criança precisa estar envolvida no ato de brincar, para poder organizar suas ideias e, assim, exteriorizar os seus sentimentos mais profundos, que permitam colocá-la sempre em desafios e situações que a façam aprimorar a própria construção do seu aprendizado. Deste modo, Machado (2003) contribui que,

Brincar é também um grande canal para o aprendizado, se não o único canal para verdadeiros processos cognitivos. [...] Ao brincar, a criança pensa, reflete e organiza-se internamente para aprender aquilo que ela quer, precisa, necessita, está no seu momento de aprender; isso pode não ter a ver com o que o pai, o professor ou o fabricante de brinquedos propõem que ela aprenda. (MACHADO, 2003, p. 37)

Além disso, aproxima a relação de interesse da criança pelo cultivo de suas amizades e desenvolvimento de novas situações, que exijam raciocínio, convívio com as diferentes pessoas que a cercam, bem como entre as mais diversas situações apresentadas, no decorrer da própria vida, a cada instante.

Assim, as brincadeiras com o teatro de bonecos, os jogos simbólicos apresentados na representação do faz-de-conta do mundo real com interface com o imaginário na relação da aprendizagem sociocultural e cognitiva, seria muito interessante, a possibilidade na prática pedagógica por parte dos educadores, que incentivassem a construção do brincar aliada ao raciocínio, percepção e ao desenvolvimento da inteligência, como se não fosse perda de tempo e, sim, enquanto aprendizado que é de grande valia ao seu futuro escolar.

Nestes termos, a educação escolar poderia oportunizar mais um viés através da ação lúdica do teatro de bonecos para facilitar no ensino-aprendizado mais prazeroso e divertido. Mas deve-se ter o cuidado da atividade com teatro de bonecos não ser sufocada por um uso didático que a restringe a seu papel técnico, assim, a atividade lúdica esvazia-se e perde sua dimensão lúdica; isso é, a criança explora rapidamente o material, esgotando-o; isso se dá quando, em vez de aprender brincando, o aluno é levado a usar o brinquedo para aprender. Entretanto, de acordo com os PCN's (1997):

A criança ao começar a frequentar a escola, possui a capacidade de **teatralidade** como um potencial e como uma prática espontânea vivenciada nos jogos de **faz-de-conta**. Cabe à escola estar atenta ao desenvolvimento no jogo dramático oferecendo condições para o exercício consciente e eficaz, para aquisição e ordenação progressiva da linguagem dramática. Deve tornar

consciente a sua potencialidade, sem a perda da espontaneidade lúdica e criativa que é característica da criança ao ingressar na escola. (PCN's: MEC/SEF, 1997, p.84)

Logo, é responsabilidade da escola é “[...] oferecer um espaço para a realização dessa atividade, um espaço mais livre e flexível para que a criança possa ordenar-se de acordo com a sua criação” (IDEM, p. 85). Por exemplo, viabilizar o acesso do aluno à literatura especializada, aos vídeos, às atividades de teatro de sua comunidade. Para que desse modo oportunize saber ver, apreciar, comentar e fazer juízo crítico devendo ser igualmente fomentados na experiência escolar.

Todavia, vale ressaltar que a dificuldade dos educadores em não utilizar o lúdico teatro de bonecos com frequência na escola encontra-se pela falta de conhecimento, material para trabalhar com muitos alunos, além da falta de alternativa da escola de possibilitar desenvolver tais atividades em seus planejamentos pedagógicos. (SOUSA, FONSECA, SOUSA, 2005)

Sousa, Fonseca e Sousa (2005) frisam que os educadores por não terem profundo conhecimento sobre os fundamentos essenciais do teatro de bonecos com fins didático-pedagógico, muitas vezes, não sabem por onde começar a trabalhar com os educandos. Contudo, devem ter em vista, se forem tentar: devem compreender o nível de desenvolvimento da criança e, verificar (pesquisar e estudar) quais os fundamentos essenciais (conteúdos e técnicas) do teatro de bonecos que melhor se adequa a ser trabalhado com os alunos, mantendo a dimensão lúdica.

Em contrapartida, quando se utiliza as atividades lúdicas do teatro de bonecos, pode ter certeza, que serão inusitados os resultados com os educandos no processo de ensino-aprendizagem. Ferreira (2016) corrobora citando Obry (1956), onde diz que o teatro de bonecos seja de fantoches, marionetes ou sombras pode conseguir resultados inusitados onde outros métodos não tenham obtido sucesso. Por exemplo, uma educanda das series iniciais do 1º grau, distraída, deixa de assistir aula e não progride nos estudos, mas se apresenta:

[...]capaz de concentrar suas ideias sobre personagens criado por ela com trapos e pedaço de pau, onde a própria anima criando

uma estória e emprestando-lhes sua voz; uma tal “retardada” pode mesmo tornar-se principal animadora do espetáculo, redigindo os diálogos e ensaiando a peça. Tal caso já se deu, num curso de teatro de bonecos, dirigido pela autora (Olga OBRY) na Sociedade Pestalozzi do Brasil. Um gago pronuncia direito, falando por um boneco: por que gaguejaria, escapando a prisão obcecante de sua personalidade, tornando-se mero acessório do fantoche que está manejando? Nas escolas inglêsas e americanas, este método é aplicado com frequência, e com resultados notáveis [...]. (FERREIRA, 2016 apud OBRY, 1956, p. 19)

Na escola, os educadores deveriam criar e oportunizar atividades que possibilite:

[...] a construção de conceitos que preparam para a leitura, para os números, conceitos de lógica que envolvem classificação, ordenação, dentre outros. Motivar os alunos a trabalhar em equipe na resolução de problemas, aprendendo assim expressar seus próprios pontos de vista em relação ao outro. Nessa perspectiva, é que a ludicidade tem que ser cada vez mais utilizada como mediadora da aquisição do conhecimento no contexto infantil. (COUTINHO, 2016, p. 27)

Como já visto, a criança interage brincando, visto que através de sua mente ela cria, e recria, passagens da sua vida, fazendo ligações com acontecimentos, fatos que narram o seu cotidiano. Assim, mexe no próprio baú de emoções, centraliza sua memória para conseguir, às vezes, realizar o impossível, manipulando a boneca como se fosse a mãe delas e, nesse processo, pode-se observar o seu desenvolvimento cognitivo, enquanto pensamento e ação. É, portanto, dessa maneira que ela vive a sua mais pura experiência humana: o brincar.

Piaget, citado por Almeida (2003), defende o desenvolvimento da criança em fases, sendo a fase pré-operacional (compreende 2 a 7 anos) que se explicita no processo de imitação e reprodução do meio social vivenciado. Fase de extrema importância, pois acredita-se que seja nesta fase de desenvolvimento que a criança consegue se firmar, entre outros, no seu papel de ser pensante. Assim como, passa a se apropriar

das ferramentas lúdicas para realizar as próprias tarefas, organizando o seu modo de agir sobre determinadas situações, que lhe são cabíveis, seja no mundo real, seja no universo imaginário, tão peculiar no contexto da pré-escola.

Então, compreende-se a importância do lúdico à aprendizagem onde caminha junto ao desenvolvimento cognitivo e social. E o trabalho com o lúdico na escola/pelos educadores, seria como fonte de aprendizagem. Isso porque, a escola, na maioria dos casos, passa a preocupação que a criança deve deixar de brincar para aprender a ler e escrever, aproveitar ao máximo o que a professora lhe ensina dentro da sala de aula, como se isso não fosse concomitante ao desejo da criança. Deve-se pensar que a escola e seus professores ficam com a incumbência de rever todo o processo de ensino-aprendizagem frente ao lúdico, verificando a veracidade do seu propósito em construir, junto a seus alunos, os alicerces que venham proporcionar benefícios às habilidades sociais e escolares desenvolvidas.

Torna-se fundamental, e interessante, a defesa argumentativa acerca dos propósitos desse trabalho pedagógico lúdico com os educadores, de forma clara e objetiva, para terem a compreensão dos elementos-chave das ações lúdicas que se fazem presentes em todo desenvolvimento criativo, social e cultural da criança. E, como ela faz parte desse contexto, ela precisa de vivências lúdicas orientadas que facilitarão a evolução significativa das etapas do próprio crescimento e aprendizado. (ALMEIDA, 2003)

Logo, se pode pensar a incluir ações lúdicas com o teatro de bonecos, pois, podem se tornar um potencial facilitador do ensino-aprendizagem auxiliando diversas disciplinas do currículo com os conteúdos linguísticos, lógicos matemáticos, interpretação e leitura de mundo.

Utilizar o teatro de bonecos como auxiliar de ensino: matemática, poesia, literatura, línguas estrangeiras. Mas, entre nós deveria ser principalmente usado como motivação para as crianças carentes não só de estímulos educativos como carentes em tantos outros aspectos. Deveria ser usado, por exemplo, na educação de saúde preventiva, para transmitir noções de higiene, deveres e direitos cívicos, alfabetização, entre outros. (LADEIRA & CALDAS, 1998)

Assim, seria surpreendente os resultados em relação ao ensino-aprendizagem como meio facilitador através de uma ação lúdica

educacional utilizar o teatro de bonecos na escola, pois, fariam com que com que os educandos aprendam com prazer, alegria e entretenimento, distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial. Já que a ação lúdica por meio da educação de crianças aparece sempre como uma maneira transaccional apontando para algum conhecimento, que concebe o rearranjo na constituição constante do pensamento individual em modificações frequentes com o pensamento coletivo.

O valor pedagógico do teatro de bonecos

Os bonecos tornam-se valiosos auxiliares da ação pedagógica, quando eles são utilizados diretamente pelos alunos com o professor a penas assumindo o papel de guia e orientador, pois os bonecos desenvolvem múltiplos aspectos educacionais, salientando-se os relativos à comunicação.

Ferreira (2016) destaca que “[...] o ato de fazer teatro de bonecos na escola potencializa o envolvimento do aluno, proporcionando vários benefícios” (FERREIRA, 2016, p.113). Ao estar pronto um boneco, “[...] a criança sente o desejo de animá-lo. Ela o enfia na mão, o segura, motivada a movimentá-lo. Aos poucos, junta as palavras ao movimento” (LADEIRA & CALDAS, 1998, p.12). Assim,

[...]o boneco animado desperta o interesse dos alunos, tornando-os mais dispostos a participar das aulas de teatro e, em consequência, despertando qualidades como curiosidade, observação, concentração, percepção, sensação tátil e leitura pictórica⁴ do boneco, associando-o a diversos signos. (FERREIRA, 2016, p.113)

É importante que inicialmente, deva-se “[...] deixar a criança manipular os bonecos a seu bel-prazer”. Ou seja, aos poucos ela deve ser encorajada a animá-los e, paulatinamente, conduzida a criar através de sua imaginação personagens e a falar com eles, criando diálogos reais com os mesmos. No contato inicial com o boneco a criança o

4 A leitura pictórica trata-se da capacidade de narrar as imagens observadas.

considera um brinquedo. “Ela o explora de todas as formas, satisfazendo o seu eu. Mais tarde, além da criação internamente livre, pode haver diálogos proporcionados por histórias lidas ou ouvidas, além, é claro, de textos prontos para esse tipo de teatro”. (LADEIRA & CALDAS, 1998, p. 12)

As crianças pequenas inicialmente brincam sozinhas com os bonecos. Depois juntam-se espontaneamente e cada uma fala por seu fantoche/boneco. Vivenciando um princípio de socialização; onde cada criança começa a perceber a necessidade de esperar sua hora de falar e ouvir o que os outros dizem, também respeitar a opinião dos outros e ainda, exprimir seu desacordo com argumentos convincentes.

Os fantoches, confeccionados com material de diversos tipos, podem ser bem originais e dar ensejo à criação de história com variados tipos de personagens, além de estimular a criação de cenário. Com isso as crianças desenvolvem a expressão oral e artística. Os fantoches são um permanente convite à imaginação criadora, a incursões no reino de faz-de-conta. Transmitem aos espectadores beleza, alegria e ritmo. (IDEM)

Através dos bonecos, os alunos maiores, “[...] se encorajam e expõem mais livremente”; retratam suas ações, seus desejos, suas aventuras, repetem “[...] fatos e histórias lidas ou ouvidas com suas próprias palavras, criam novas histórias, escolhem textos para representar”. (IDEM)

Ladeira & Caldas (1998) ressaltam que não querem deixar no entendimento do professor que o teatro de bonecos substitui todas as atividades de comunicação – não! Ele é um meio rico e atraente para desenvolvê-la, porém outros exercícios são igualmente necessários.

Também é importante ressaltar que os bonecos confeccionados pelos alunos, mesmo que o professor participe da criação, são os mais adequados que os comprados prontos. Deixamos que as crianças executem seus bonecos. Se elas os criam, gostam mais deles. A educação ganha força ao aliar a expressão oral à expressão plástica e às emoções.

Assim, Ladeira & Caldas afirmam que os objetivos do teatro de bonecos trata jogando e brincando com os colegas e inventando diá-

logos, as crianças alcançam os principais objetivos educativos, ou seja, desenvolvem:

[...] a percepção visual, auditiva e tátil; a percepção da seqüência de fatos (noção espaço-temporal); a coordenação de movimentos; a expressão gestual, oral e plástica; a criatividade; a imaginação; a memória; a socialização; o vocabulário. (IBIDEM, p. 14)

Quanto, as diversas disciplinas do currículo escolar, o teatro de boneco é um excelente auxiliar pedagógico, pois prender a atenção, proporcionando distração. Importante ressaltar que ao ver o boneco como recurso didático, deve-se deixar bem claro que não é conveniente que os bonecos substituam o educador, repetindo simplesmente o conteúdo das matérias. Contudo, orienta Ladeira & Caldas (1998) que deve-se “[...] desenvolver as atividades onde os bonecos estejam presentes para discutir esses conteúdos, em diversas situações de dramatização” (op. cit., p. 14).

O teatro de bonecos pode revelar ao professor aspectos do desenvolvimento da criança que não são observados durante os trabalhos escolares tradicionais; a partir daí, conhecendo-a melhor, o professor poderá proporcionar-lhe atividades educativas mais adequadas às duas possibilidades.

É importante a expressão gestual à improvisação de contos, pequenas quadrinhas, jogos verbais, rimas de palavras ou frases. Para o professor, o teatro de bonecos é uma técnica educativa; para criança um jogo. A lógica infantil é diferente a do adulto: o teatro de bonecos é real para ela, dentro da realidade do jogo. (op. cit., p. 14-15)

Para a utilização de “metodologias lúdicas”, como o teatro de bonecos, que são restritas a alguns poucos educadores que, pois, não estando satisfeitos com a sua prática docente, buscam soluções alternativas. Essas soluções estão hoje pautadas no repensar das questões da aprendizagem significativa, prazerosa, espontânea, empenhada para o

desenvolvimento de valores e atitudes, além da preparação do educando para o exercício da verdadeira cidadania.

Santos (2011, p. 13) corrobora que “[...] algumas experiências têm mostrado sua validade e não são poucos os educadores que têm afirmado ser a ludicidade a alavanca da educação para o terceiro milênio”. Por isso cabe ao educador como profissional de sua área “correr atrás do prejuízo”, da Formação, que é fundamental para a formação da criança e para facilitar o seu ensino-aprendizagem de forma significativa e prazerosa, pois ela:

[...] se assenta em pressupostos que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, a nutrição da alma, proporcionando aos futuros educadores vivências lúdicas, experiências corporais, que se utilizam da ação, do pensamento e da linguagem, tendo no jogo sua fonte dinamizadora. (SANTOS, 2011, p. 14)

Conclusão

Desejou-se com este estudo apontar ações lúdicas através do teatro de bonecos aplicado à educação de crianças como auxílio para o desenvolvimento do aprendizado a partir da prática pedagógica na sala de aula. Por meio da pesquisa foi preciso entender os aspectos do desenvolvimento da aprendizagem da criança construindo relações com os fundamentos essenciais do brincar e do teatro com bonecos.

Nestes termos, o lúdico enquanto função educativa propicia a aprendizagem do educando, seu saber, sua compreensão de mundo e seu conhecimento. Assim, ele é um elemento essencial para o processo de ensino-aprendizagem de qualquer disciplina do currículo escolar. A ludicidade do teatro de bonecos na escola é um meio rico, diverso e fácil de ser trabalhado com crianças.

Com esta pesquisa, observou-se a importância cada vez maior de utilizar esse recurso como estratégia educacional, para transmitir mensagens positivas e eruditas aos educandos, ajuda-los a enfrentar os desafios da vida, pois através do teatro, eles podem expressar palavras, vontades próprias, sentimentos, aumento da capacidade de articulação

da voz, identificação com os personagens, prazer em reproduzir histórias ou situações que os encantam e quem sabe futuramente, possa aflorar algum talento que faça surgir um ator. Isso tudo e muito mais, pois para as crianças, dramatizar é brincar.

A pesquisa possibilitou evidenciar nas várias faces da educação, problemas, dificuldades e principalmente que as crianças se sentem estimulados com o jogo, brincadeira e o divertimento com o boneco como estímulo dinamizador ao ensino-aprendizagem, porém, ficam impossibilitados de irem adiante nesta construção devido às metodologias não abastecerem as necessidades destas.

No entanto, para que as ações lúdicas do teatro de bonecos aconteçam na escola, faz-se necessário que a escola crie espaço adequado e estimule o educador oferecendo curso e oficinas capacitando-os para que desenvolvam um trabalho dinâmico, criativo, participativo e construtivo para contribuir na reconstrução de uma proposta didática mais condizente com a realidade do aluno. Uma vez que, nota-se hoje, um crescente entusiasmo pelas crianças em manterem contato com o fazer teatral com bonecos.

O lúdico teatro de bonecos foi evidenciado como facilitador do ensinar e aprender, contudo, para o educador utilizá-lo, não existe uma fórmula, mas alguns princípios a considerar: mudança de atitude, prazer de ensinar, disponibilidade para pesquisa e planejar, ousadia para tentar (com segurança embasado em pesquisa) experimentar em sua prática pedagógica e buscar junto a escola alternativas para disseminar a utilização desse recurso na construção do conhecimento - na busca de aprimorar as atividades que englobam a aprendizagem diante da realidade dos educandos.

É necessário entender que a educação escolar tem a tarefa de promover a apropriação de saberes, procedimento, atitudes e valores por parte dos alunos, pela ação mediadora dos professores e pela organização e gestão da escola.

O lúdico no processo de ensino-aprendizagem é uma necessidade, pois leva o educando a tomar consciência de si, da realidade e a esforçar-se na busca dos conhecimentos, sem perder o prazer em aprender. Portanto, é preciso habilitar o educador para que este elemento tão necessário à formação e aprendizagem do educando para que possa ser

inserido como aspecto indispensável no tríptico relacionamento educando-aprendizagem-educador.

REFERENCIAIS

ALMEIDA, Paulo N. **Educação Lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 2003.

BORDIGNON, Jacqueline G.C. & CAMARGO, G.B. **Ludicidade e Educação**: uma parceria que contribui para a aprendizagem. Caderno PDE (on-line) - os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor. Vol. I. Paraná: 2013.

BRASIL.MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: SEF/MEC, 1997.

_____. _____. Brasília: SEF/MEC, 1998.

COUTINHO, L. C. **A sala da educação infantil**: um espaço lúdico de aprendizagem. Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

FREUD, Sigmund. **Escritores criativos e devaneios**. In Gradiva de Jensen e outros trabalhos. Rio de Janeiro: imago, 1978.

FERREIRA, R. M. **Reflexões sobre o teatro de bonecos na educação**: experimentações na escola pública. Dissertação de Mestrado Profissional em Artes. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

LADEIRA, Idalina e CALDAS, Sarah. **Fantoche & CIA**. São Paulo: Scipione, 1998.

MACHADO, M. M. **O brinquedo-sucata e a criança**. Edições Loyola, 2003.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O Lúdico na Formação do Educador**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Brinquedo e infância:** um guia para pais e educadores em creche. 11^a ed. Petrópolis: Vozes, 2011a.

SOUSA, J.S.; FONSECA, M.A.; SOUSA, S.V. **Lúdico:** teatro de bonecos como facilitador do ensino-aprendizagem. Monografia de Graduação. Universidade Estadual Vale do Acaraú. Belém, 2005.

DIREITO CONSTITUCIONAL À EDUCAÇÃO INFANTIL: POLÍTICAS PÚBLICAS E FINANCIAMENTO

Barbara Adel Ayoub

1. INTRODUÇÃO

A política educacional infantil no Brasil tem passado por grandes mudanças nas últimas duas décadas. Com a reorganização na estrutura familiar, a educação de base começou a se destacar e posteriormente gerou grande impacto devido a sua importância e necessidade na vida de uma criança.

Inicialmente, esta etapa da vida de uma criança, era vista apenas com o objetivo assistencial. Mas com a introdução da mulher no mercado de trabalho, mães se viam obrigadas a matricular seus filhos em creches e pré-escolas em virtude de sua ocupação profissional que consumia grande parte de seu tempo.

Anos mais tarde, a educação infantil começou a ser vista como uma importante fase da vida de uma pessoa, a partir de estudos científicos. Têm se mostrado diversos benefícios, como um maior desenvolvimento cognitivo, diminuição de repetências, permanência de tempo maior em escolas, entre outros.

A partir daí, a educação de base teve sua importância reconhecida, resultando em direito garantido à criança de 0-6 anos. Atualmente, é uma garantia oferecida pela maior parte dos países por meio de sua legislação interna, e no Brasil reconhecido por vários documentos, como

na Constituição Federal de 1988, Lei de introdução às Normas do Direito Brasileiro e no Estatuto da criança e do adolescente.

Em vista do grande impacto dos benefícios desenvolvidos à criança, promovida pela educação infantil, este trabalho tem o objetivo de analisar e discutir sobre o meio em que essa garantia é assegurada. Bem como sobre a política de financiamento ofertada a creches e pré-escolas. Especificamente irá tratar sobre as políticas públicas para a concretização de tal direito.

O estudo envolveu análise de vários documentos, especificamente de demais estudos científicos sobre os temas tratados. Foram utilizadas revisões bibliográficas, pois fez uso também de livros e doutrinas, com o intuito de analisar a situação da educação infantil no Brasil, bem como verificar os obstáculos existentes na promoção de tal direito.

O estudo está dividido em quatro partes, sendo a primeira a partir de uma análise histórico-cultural, onde verificou-se o processo de consolidação da educação infantil. Na segunda parte foi apresentado os inúmeros benefícios que a educação de base tem no desenvolvimento de uma criança a partir de dados científicos. A terceira parte consiste no modo de concretização do direito da criança à educação, mais especificamente sobre políticas públicas, a quarta parte apresenta um breve estudo sobre a política de financiamento destinado a consolidar tal direito, e por fim a conclusão.

2. CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 Aspectos Históricos

A educação como um todo, assegurada a todas as crianças e indivíduos, ainda é considerada um direito recente na história das constituições brasileiras. Toda sua ascensão é marcada por meio de movimentos sociais, a fim de garantir um Estado mais justo e democrático. (SAVELI;TENREIRO, 2013).

Segundo Elias de Oliveira Motta (1997, p.76 e 77), “quando se fala em preservação da vida a intenção é torná-la digna, plena, produtiva e feliz. Se assim é, a educação apresenta-se como condição dessa dignidade, plenitude, produtividade e felicidade.”. O propósito da

educação em primeiro lugar é conceder ao ser humano a possibilidade de desenvolver um pensamento crítico, tendo possibilidade de se inserir dentro da sociedade. É incontestável que faz parte da construção do Estado Democrático de Direito, sendo de extrema importância tanto para a vida pessoal, como social e política.

Na Europa, com a Revolução Industrial, se inicia a entrada da mulher no mercado de trabalho, provocando uma alteração na educação dos filhos, e reorganização da sociedade. A substituição da força humana pela utilização de máquinas possibilita o emprego de pessoas que não possuem uma força muscular exagerada como necessitava no feudalismo. Além das mulheres, até crianças começaram a trabalhar nas grandes fábricas, independente de sexo ou idade. (MARX, 1986, p. 451).

A inauguração da indústria no mundo modificou drasticamente os costumes da época. As mães que trabalhavam nas fábricas deixavam seus filhos com as “mães mercenárias” aquelas que cuidavam dos outros filhos juntos para que suas mães pudessem trabalhar. Conseqüentemente iam surgindo trabalhos mais informais, como a organização em comunidades para mulheres que não tinham oportunidade de trabalhar nas fábricas, cuidar das crianças das mães operárias.

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornas as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil. (RIZZO, 2003, p.31).

Em geral, o desprezo pelas crianças começou a se tornar hábito na sociedade, o abandono começou a se tornar comum. Assim, a criação das primeiras instituições educacionais na Europa e nos Estados Unidos foi com o propósito de cuidar das crianças enquanto os pais trabalhavam. E conseqüentemente, além de uma característica mais assistencial, a educação começou a fazer parte também dos cuidados da criança. O primeiro jardim de infância foi criado em 1840 em

Blankenburgo, além de possuir um objetivo educativo, também havia a finalidade de mudança na estrutura familiar, para que os pais cuidassem melhor de seus filhos. (PASCHOAL;MACHADO, 2009, p.80).

No Brasil, a criação de tais instituições inicialmente era apenas de caráter assistencial. Uma das iniciativas para tal surgimento era de acolher crianças órfãs abandonadas. (PASCHOAL;MACHADO, 2009, p. 82). Para PINTO,

[...] a infância constitui uma realidade que começa a ganhar contornos a partir dos séculos XVI e XVII. [...] As mudanças de sensibilidade que se começam a verificar a partir do Renascimento tendem a deferir a integração no mundo adulto cada vez mais tarde e, a marcar, com fronteiras bem definidas, o tempo da infância, progressivamente ligado ao conceito da aprendizagem e de escolarização. Importa, no entanto, sublinhar que se tratou de um movimento extremamente lento, inicialmente bastante circunscrito às classes mais abastadas (1997, p. 44).

Apenas no século XVIII, a criança começou a ser o centro para a educação, mas ainda apenas para as famílias que possuem condições financeiras. As que não possuíam, não tinham qualquer tipo de assistência, muito menos de educação. Ao longo das décadas, as instituições foram constituindo para atender as crianças mais carentes. Assim, o mesmo que aconteceu na Europa, começou no Brasil. Com a industrialização no país, a mão-de-obra feminina começou a fazer parte do mercado de trabalho, e aumentou a necessidade de ter instituições para cuidar das crianças durante a jornada de trabalho dos pais. (PASCHOAL;MACHADO, 2009, p. 83).

2.2 Importância da educação infantil a partir de uma análise sociocultural

Após um breve relato sobre os aspectos históricos da educação infantil, sendo necessário para compreender a origem dos fundamentos e princípios desta, neste tópico abordar-se-á especificamente sobre a

importância de creches e pré-escolas para o desenvolvimento como pessoa e também profissional. Nessa etapa de educação infantil, dois aspectos importantes tendem a ser levados em consideração: educar e cuidar. Esse momento na vida de um ser humano pode ser considerado o mais importante para a construção de valores como um todo. (SEBASTIANI, 2009).

Um estudo feito pelo MEC comprova que crianças que frequentaram creches e a pré-escola, têm melhores notas ao chegarem à 4ª série em determinadas matérias, por meio de avaliações feitas pelo Ministério da Educação. Além disso, é a fase em que a criança atribui significados para todas as situações em que a envolve. É o momento que mostra claramente a atuação da educação nos primeiros meses de vida para se desenvolver uma experiência cultural e a partir dela a criação de noções de moral, ética, por exemplo. (SEBASTIANI, 2009).

Para o desenvolvimento de um ensino infantil, a política e programa da creche seguem vários critérios. Por exemplo, respeitar os direitos fundamentais da criança; o direito de um ambiente acolhedor e seguro; direito ao contato à natureza, entre outros para uma formação concisa e valorativa, tendo grande impacto para seu futuro. (SEBASTIANI, 2009).

O que se busca ao matricular uma criança em uma pré-escola é o desenvolvimento da autonomia e aprendizado principalmente desta, destaca:

Na primeira infância a atividade da criança se realiza predominantemente em colaboração com os adultos; na idade pré-escolar, o pequeno se torna capaz de satisfazer autonomamente muitas de suas necessidades e desejos; não é capaz, mas quer atuar por si mesmo. (BOZHÓVICH 1997, p.266):

Estudos feitos mostram que essa independência desenvolvida pela criança indica a ampliação de seu aprendizado sobre o mundo em sua volta, “resultado da superação do funcionamento psíquico elementar ou primitivo”. (PASQUALINI, 2010, p.187). O desdobramento do modo de aprendizagem no cérebro da criança é significativo para seu desenvolvimento pessoal, integrante na sociedade.

a criança (em especial em fins da idade pré-escolar) já sabe observar, generalizar, tirar conclusões, realizar comparações. Surge nela o desejo de penetrar nas causas do fenômeno, descobrir as vinculações e relações existentes entre as coisas. (...)

Tudo isto indica que a consciência do pré-escolar não está simplesmente cheia de imagens isoladas, representações e conhecimentos soltos, mas se caracteriza por certa percepção e compreensão integral da realidade que o circunda e também por uma atitude perante ela. Em certo sentido se pode dizer que a criança tem seu ponto de vista sobre o mundo, no qual se inclui ela mesma e suas relações com outras pessoas. (BOZHÓVICH, 1987, p.270):

Nos últimos 30 anos, a garantia da educação infantil como direito fundamental, precisou passar por inúmeros desafios e lutas até chegar ao *status* de uma garantia constitucional. Portanto, tal direito ainda é recente no ordenamento jurídico, e de extrema importância, pois, como visto acima, pode-se considerar que o direito à educação infantil é um desdobramento do principal fundamento da Constituição Federal, a dignidade da pessoa humana em específico, e também extensão de outros direitos. A obrigatoriedade do direito à educação infantil se tornou possível após a aprovação da EC nº 59/2009.

A mudança drástica na organização familiar, juntamente com a premissa de práticas pedagógicas e orientações na educação infantil comprovadamente eficazes na vida da criança, têm mudado seu impacto no mundo inteiro. A educação para crianças de 0-6 anos tem sido um assunto bastante discutido em face de sua extrema importância comprovada nos últimos anos. (GUIMARÃES;PINTO, 2001, p.93).

Como já exposto, com a Emenda Constitucional nº 59/2009, foi possível a garantia do direito à educação infantil como direito fundamental. Assim, sendo de responsabilidade da família, do poder público e da sociedade. A competência direta de tal direito segundo a Constituição Federal é “exclusiva” dos municípios, portanto sua oferta e conservação envolve o poder público municipal em primeiro lugar, bem como o poder público estadual e o poder público federal secundariamente. (GUIMARÃES;PINTO, 2001, p.95).

Além disso, a Constituição antevê uma série de medidas envolvendo situações de funcionamento, de qualificação dos profissionais, entre outros. Para a concretização da garantia do direito à educação infantil, deve-se constatar as formas de intervenção afim de uma interpretação positiva. Um dos meios assegurá-la é por meio de políticas públicas, analisando seu financiamento, pois está diretamente ligado a sua execução.

3. DIREITO CONSTITUCIONAL À EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1 Desafio de promover o direito à educação infantil através de políticas públicas

A natureza das disposições constitucionais pode ser caracterizada pela normatividade. Ou seja, produzem efeitos na sociedade, são normas imperativas no direito. Além disso, os direitos fundamentais possuem uma posição diferenciada, pois são direitos que visam à proteção e garantia de uma vida digna. Sendo dever do Estado cumprir as leis, pois é submetido à Constituição Federal. Promovendo assim, a atuação de agentes públicos para o cumprimento de tais normas. (BARCELLOS, 2008).

Como a educação infantil possui *status* de direito fundamental, é de competência do Governo público efetivá-la por meio de políticas públicas a partir de programas governamentais. Acontece que ações governamentais geram gastos, e como os recursos são limitados, é necessário dar prioridade a certos direitos.

(...) isto é: políticas públicas são indispensáveis para a garantia e a promoção de direitos fundamentais -, o fato é que toda e qualquer ação estatal envolve gasto de dinheiro público e os recursos públicos são limitados. Essa são evidências fáticas e não teses jurídicas. A rigor, a simples existência dos órgãos estatais – do Executivo, do Legislativo e do Judiciário – envolve dispêndio permanente de recursos públicos, ao menos com a manutenção das instalações físicas e a remuneração dos titu-

lares dos poderes e dos servidores públicos. (BARCELLOS, 2008, p.8)

No Brasil, grande parte da população vive em extrema pobreza. Sendo totalmente dependente de ações do Poder Público para o acesso de direitos básicos como educação e saúde. A presença de corrupção na gestão de políticas públicas é totalmente evidente no país. Assim, pessoas que vivem abaixo da linha da pobreza não possuem garantia dos direitos fundamentais básicos, inexistindo vida digna que tanto contempla a Constituição. (BARCELLOS, 2008).

O impacto de uma educação infantil de qualidade é conspícuo para o desempenho escolar futuro, e conseqüentemente para a formação de um ser humano. E é neste momento que entra as políticas públicas voltadas para o ensino básico. Todavia, a situação escolar de uma criança de 0-6 anos no contexto político nacional é silente.

O campo de programas governamentais no ensino de base durante os últimos 20 anos é considerado defeituoso, a maioria não saiu do papel. Há muitas ideias e planos, porém poucas atitudes e recursos para concretizá-las. As políticas educacionais no ano de 1970 defendia uma educação compensatória, ou seja, tinham o escopo de compensar a escassez cultural e deficiência linguística. Nesta mesma época, já havia uma conscientização da importância de garantir uma educação de base, é o que esclarece Sonia Kramer:

Influenciados por orientações de agências internacionais e por programas desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa, documentos oficiais do mec e pareceres do então Conselho Federal de Educação defendiam a idéia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar. (2006, p.2):

A autora citada acima é uma grande defensora da prestação de uma educação infantil de qualidade, e por meio de um estudo feito, sua conclusão acerca da necessidade de haver políticas públicas para educação de base, será levada em consideração, além da análise de seu estudo propriamente dito, para o desenvolvimento deste trabalho.

O quadro geral esboçado pelos dados disponíveis para a década de 80 caracteriza-se por uma grande instabilidade e por sérios desencontros na direção e gestão das políticas federais de financiamento dos programas de pré-escolares e creches no país. A transição política resultou em expressivos ganhos legais, com a promulgação da Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990. No entanto, os novos direitos reconhecidos para as crianças menores de 7 anos não foram garantidos por nenhuma previsão em relação a uma fonte específica de recursos (...). (CAMPOS, 1992, p. 19)

A partir daí, começou na teoria o avanço de movimentos sociais para modificar a conjuntura da educação infantil que se encontrava naquele momento. Todavia foi constante a formação e a extinção de órgãos de mesma função. A iniciativa de assegurar uma educação infantil está presente no país há mais de 20 anos. Porém a falta de uma política de dotação de recursos específicos para concretizar o ensino de base está presente até os dias atuais. (KRAMER, 2006).

Além disso, outro obstáculo para consolidar o direito em questão na prática, era o reconhecimento da condição de professora, se exigia a formação de profissionais voltados para a educação infantil. Ademais, havia falta de organização dos sistemas municipais, a necessidade de organizar as políticas de educação juntamente com políticas sociais. Estes e outros desafios se encontram para concretizar as políticas públicas no setor do ensino de base. (KRAMER, 2006).

Segundo Campos (1997), e com base em documentos de pesquisas científicas da Grã-Bretanha e Estados Unidos, a assiduidade à pré-escola contribui para o desempenho posterior, independente de origem social. Assim, o investimento no campo da educação é a área que mais recompensa a sociedade os recursos nela investidos. Corroborando, assim, a importância de políticas públicas no cenário da educação infantil. (KRAMER, 2006).

3.2 Financiamento da educação infantil

Ao assegurar o direito constitucional aqui analisado, por meio de políticas públicas e programas governamentais, um ponto que merece

ser discutido é sobre seu financiamento, e a demanda destinada para sua concretização. Apesar de ser um ponto relevante, há certa dificuldade sobre a análise do tema, vez que as pesquisas científicas neste campo são escassas. (VELOSO, 2000, p.16).

Para a análise dos recursos disponíveis reservadas a educação infantil, é importante frisar a atuação dos municípios. Já que, a Constituição Federal de 1988 separou o montante de 25% dos impostos estaduais e municipais para financiar a educação pública. Já a União ficou com apenas 18% para tal orçamento. Sendo o município responsável pelo oferecimento da educação infantil. (BECKER, 2008, p.145).

Deste modo, ficou determinado o gasto mínimo com a educação pública, mas não especificado o percentual a ser gasto com cada etapa que a integra. Os municípios sendo de âmbito mais popular são cobrados incansáveis vezes para atender a população local que às vezes não são de sua competência. (BECKER, 2008, p.156).

Quadro de competências legais:

	Municípios	Estados	União
Educação Infantil	Dever de assegurar a todos os pais que a solicitarem.	Cooperação Técnica e financeira aos municípios (CF, art. 30).	Cooperação técnica e financeira aos municípios (CF, art. 30).
Ensino Fundamental	Dever se assegurar em regime de colaboração com os Estados (LDB, art. 11).	Dever de assegurar em regime de colaboração com os Municípios. (LDB, art. 10).	Cooperação técnica e financeira, visando garantir a equalização de oportunidades educacionais (CF, art. 211 e LDB, art. 75).
Ensino Médio	Oferecer só depois de atendidos a ed. Infantil e o ensino fundamental.	Atendimento prioritário (LDB, art. 10).	Cooperação técnica e financeira, visando garantir a equalização de oportunidades educacionais (CF, art. 211 e LDB art, 75).

Fonte: (BECKER, 2008, p.146)

Assim, grande parte dos municípios conduziu grande percentual dos recursos destinado ao ensino fundamental, deixando investimentos da educação infantil, fase não obrigatória, sujeita à disponibilidade orçamentária. Em 1996 teve-se a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do magistério), órgão que concedia recursos para municípios e estados conforme o número de crianças matriculadas. (BECKER, 2008, p.146).

Porém, a criação do fundo não obteve sucesso, pois dificultou a situação do financiamento da educação infantil, vez que os municípios que não tinham a etapa do ensino fundamental acabavam perdendo os recursos. Posteriormente foi criado o FUNDEF (Fundo de Manutenção da Educação Básica), que reparou o erro do modelo anterior. A partir daí, a pré-escola para crianças de 0-6 anos começou a mostrar grande importância e necessidade. (BECKER, 2008, p.147).

O direito à educação é uma das garantias mais robustas no que diz respeito à proteção do Estado na via judicial (DUARTE, 2003). Quando uma grande parcela de processos judiciais versa sobre o mesmo problema, percebe-se que é uma problemática de ausência ou escassez de políticas públicas. Foi o que aconteceu com a educação, pois se tal direito não foi garantido plenamente pelo Governo, grande parte da sociedade por meio do Poder Judiciário foi em busca de concretizá-lo. (BUCCI, 2006, p.511).

A judicialização da educação tem sido um fenômeno cada vez mais comum atualmente. Assim, o papel do poder judiciário tem-se ampliado gradativamente na educação. Deste modo, não há como mais ignorar o fato da grande maioria da sociedade não possuir seus direitos assegurados na Constituição e não tê-los concretizados. Em suma, os Tribunais têm sido vistos como uma importante ferramenta para efetivação de direitos. Com o crescimento da pré-escola e CMEIS, o mesmo tem acontecido com a educação infantil.

4. CONCLUSÃO

Conforme analisado, a educação infantil tem passado por mudanças drásticas nos últimos anos, em busca de reconhecimento da sua

importância na vida de qualquer pessoa. Passando de um caráter meramente assistencial para um mais educativo e atencioso.

Hodiernamente, é um direito que grande parte da população ainda não possui, mesmo com tamanha visibilidade. Inúmeros são os desafios, como de planejamento, a falta de recursos financeiros em grande parte dos municípios, e o próprio acesso.

Torna-se assim um efeito dominó, onde famílias que se veem prejudicadas com a falta de uma educação infantil de qualidade, procuram o poder judiciário para se valer deste direito garantidos na Constituição Federal, desenvolvendo outro fenômeno da judicialização da educação.

Espera-se que os governos locais e os responsáveis pelo oferecimento e manutenção do direito à educação infantil reconheçam tamanha importância de tal garantia. Além disso, promovam sua execução por meio de políticas públicas bem planejadas e ultrapassem o maior desafio que ainda é o de financiamento para assegurar o amplo acesso da educação nos primeiros anos de vida de uma criança.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCELLOS, A.P. **Constitucionalização das políticas públicas em matéria de direitos fundamentais**: o controle político-social e o controle jurídico no espaço democrático. In: SARLET, I.W.; TIMM, L.B. (Org.). *Direitos fundamentais: orçamento e “reserva do possível”*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

BECKER, F. R. **Educação Infantil no Brasil**: a perspectiva de acesso e do financiamento. *Revista Iberoamericana de Educación*. n.º 47. p 141-155, 2008.

BOZHVÓVICH, E.; LEONG, D. J. **Learning and Development of Preschool Children**. In: KOZULIN, A.; GINGIS, B.; AGEYEV, V. S.; MILLER, S. M. (orgs). *Vygotsy's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge Press University, 2003.

DUARTE, C. S. **O direito público subjetivo ao ensino fundamental na Constituição Federal de 1988**. 328p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

- GUIMARÃES, J. L.; PINTO, J. M. R.; **A demanda pela Educação Infantil e os Recursos Disponíveis para o seu financiamento.** v. 18, nº 74. p 92-105. Brasília, 2001.
- KAPPEL, C. e KRAMER, S. (2001): **Perfil das crianças de 0 a 6 anos que frequentam creches, pré-escolas e escolas:** uma análise dos resultados da pesquisa sobre Padrões de Vida-IBGE. In Revista Brasileira de Educação nº 16.
- KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 5. ed. São Paulo: Cortez,1995.
- MARX, Karl. **Divisão do trabalho e manufatura.** In: MARX, Karl. O Capital. São Paulo: Difel, l. 1, v. 1, 1982. p. 386-422.
- MOTTA, Elias de Oliveira. **Direito educacional e educação no século XXI:** incluindo comentários à nova lei de diretrizes e bases da educação nacional e legislação conexa e complementar. Brasília: UNESCO, 1997.
- PASQUALINI, J. C. **Princípios para a Organização do Ensino na Educação Infantil na Perspectiva Histórico-cultural: Um estudo a partir da análise da prática do professor.** Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2010.
- PASCHOAL, Jaqueline D.; MACHADO, Maria C. G.; **A história da educação infantil no Brasil:** avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line. Campinas, SP, n. 33, p. 78-95, 2009.
- PINTO, José M. R.; ALVES, Thiago. **O impacto financeiro da ampliação da obrigatoriedade escolar no contexto do FUNDEB.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 36, nº 2, p. 605-624, maio/ago. 2011.
- RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento.** 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SEBASTIANI, M.T., (1996). **Educação infantil**: o desafio da qualidade: um estudo da rede municipal de creches em Curitiba. Tese de Doutorado. Campinas, FE-UNICAMP.

SAVELI, E. L e TENREIRO, M. O. V. **A educação Enquanto Direito Social**: Aspectos Históricos e Constitucionais. Revista Teoria e Prática da Educação, v. 15, n. 2, p.51-57, maio/ago. 2012.

VELLOSO, Jacques. **Pesquisas no País sobre o financiamento da educação**: onde estamos? In: POLÍTICA e administração da educação: estados do conhecimento. Brasília: Anpae, 16 p. 2000.

A RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA E A FUNÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NESTE PROCESSO

Jane Eyre Gomes da Castro

Lucas Jackson do Nascimento

INTRODUÇÃO

Esta relação Família/Escola constitui um assunto de muita relevância para o desenvolvimento global da criança, pois é no ambiente familiar, na sociedade e no convívio com os semelhantes que o aprendiz começa a formar-se como cidadão. Desde seus primeiros gestos, ações e palavras, é nas suas interações no seio familiar que elas observam seus exemplos de comportamento e passam a imitá-los, compreendê-los, entendê-los na sua construção de vida em sociedade.

De acordo com Bowlby (1997) as experiências emocionais em estágios precoces da vida mental refletem a produção de efeitos vitais e duradouros. De acordo com estudos do referido autor, a criança que é privada dos cuidados maternos ou que não participa de um seio familiar acolhedor apresenta comprometimento no seu desenvolvimento, sendo ele físico, intelectual ou social.

Neste artigo iremos abordar as intervenções da psicopedagogia no processo de ensino e aprendizagem, a participação familiar neste contexto e ressaltar a importância da parceria entre estas esferas, a fim de

promover o desenvolvimento cognitivo e social deste ser em formação. Esta pesquisa foi realizada através de uma abordagem qualitativa, utilizando o método bibliográfico realizando uma metodologia exploratória e descritiva, que de acordo com GIL, 1995; FIALHO; SOUZA (2003) a é um “tipo de pesquisa que visa descrever as características de determinada população, fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis.”

Neste estudo observou-se que a infância é uma fase de preparação para o sucesso da aprendizagem, é no contexto familiar que a criança começa a construir suas aprendizagens, sendo possível perceber evoluções ou certas dificuldades apresentadas já nos primeiros anos de vida. Esta relação funciona como forte influência neste crescimento cognitivo, proporcionando a criança, maiores evoluções no processo de aquisição do conhecimento e maturação social e emocional. De acordo com Içami Tiba “Criar filhos não significa torná-los perfeitos, pois os pais têm muitas dúvidas e estão sujeitos a muitas falhas; mas o que é necessário é tentar identificar os conflitos e desfazê-los.” (Tiba 1999).

Sabemos que algumas vezes a parceria entre a família e escola é tida como problemática, gerando alguns conflitos e por vezes permanece ausente do ambiente escolar. Partindo desta análise, esse trabalho tem como objetivo apresentar, sob a luz da psicopedagogia, a importância desta participação familiar no contexto escolar e como o psicopedagogo atua diante desta interação, bem como analisar a função deste profissional no processo de aquisição do conhecimento e as diferentes formas de promovê-lo. Quando a escola propicia uma interação junto aos seus pais, transformando os conflitos em um processo de socialização entre professor/família/aluno o conhecimento se amplia e resulta em uma ajuda recíproca onde busca-se compreender o desenvolvimento humano na sua totalidade.

Quando a criança passa a frequentar a escola, o processo de aprendizagem se expande, ela vai se modificando e aumentando seus conhecimentos, surgindo então a necessidade da interação família/escola, pois, quando ambos falam a mesma linguagem, buscando compreender este processo de evolução/maturação, favorecem os avanços, que ocorrem de forma agradável, segura e tranquila. Para Tassoni (2000) o processo de aprendizagem ocorre em decorrência

de diversas interações entre os seres, a partir de uma relação próxima, sendo através do outro que o indivíduo desenvolve novas formas de pensar e agir, realizando diversas conexões neurais e se apropriando de novos conhecimentos.

É importante analisar concomitantemente a teoria das inteligências múltiplas, estudada pelo psicólogo Howard Gardner, onde demonstra que as crianças se desenvolvem em diversos campos, pois para o referido autor, a inteligência deve ser analisada como um conjunto de aptidões humanas, elas se manifestam de diversas maneiras e em níveis de desenvolvimento diferentes, capacitando cada indivíduo para resolver problemas em determinados ambientes, devendo ser mediadas para que haja a evolução. Também vale ressaltar que há a necessidade das devidas assimilações e acomodações, para que haja e efetivação da aprendizagem, como descreve o conceito elaborado pelo renomado autor, Jean Piaget.

Desta forma, o elo entre família, escola e professores apresenta-se extremamente necessária para que haja avanços significativos no desenvolvimento da criança, as aquisições obtidas no decorrer das interações realizadas são de interesse de todos, sendo assim precisam estar comprometidos com o processo e quando houver necessidade articular com o trabalho do psicopedagogo na instituição.

A partir da análise psicopedagógica iremos discutir sobre a aprendizagem e a participação familiar neste contexto escolar. Qual a importância da participação familiar no contexto escolar? Como se dá a intervenção do psicopedagogo neste elo na busca de propiciar a aprendizagem significativa a criança? Qual a função do psicopedagogo no processo de aquisição do conhecimento? Iremos analisar algumas abordagens como forma de aprimorar a reflexão sobre a psicopedagogia na relação família, escola e aprendizagem. Neste sentido iremos analisar as ideias de Beuclair (2008) e Bossa (2011) que têm particular relevância para a área da educação, entre outros autores.

No primeiro item vamos analisar a relação família/escola no processo de aprendizagem e através da ótica de alguns autores, refletindo acerca desta parceria. No segundo momento será discutido sobre o papel do psicopedagogo na intervenção desta relação e como ele intervm para melhorias no processo de aprendizagem.

Por fim iremos examinar a função do psicopedagogo no processo de aquisição do conhecimento e as diferentes formas de promover este. Através do estudo de teóricos como Wolffenbuttel, Beauclair, Bossa e outros, vamos discorrer sobre o processo de mediação do conhecimento.

A RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

É notória, na discussão de diversos autores que veremos a seguir, a necessidade da parceria entre família e escola, pois, mesmo com cada esfera contendo suas particularidades, uma se entrelaça a outra na busca da construção de valores e objetivos específicos para o desenvolvimento da criança como ser social.

Com base no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, apresentado no seu artigo 1º, podemos observar que:

“A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996).

Demonstra então que a educação ocorre em todas as esferas e que a influência familiar é decisiva na aprendizagem dos alunos, como defende Scoz (1994). A família possui “um papel importante no desenvolvimento do filho, pois é o primeiro grupo social do ser humano, responsáveis por suas primeiras interações no mundo” (Guzzo, 1990, p. 53). Percebemos então que a família e a escola precisam ser compreendidas como participantes ativos de uma sociedade complexa em que as relações de comprometimento, de desenvolvimento e da aprendizagem podem ser realizadas de forma a favorecer a criança. Mas, para que essas construções humanas sejam possíveis, ambas devem deixar de lado as diferenças e integrar suas ações na competência para a aprendizagem.

Fica evidenciado, nessa perspectiva, que “a família tem delegado, cada vez mais as escolas, a tarefa de formar, esperam respostas aos seus

problemas e buscam soluções junto aos elementos da escola”. Guzzo, (1990, p. 89). Porém, percebemos que não é justificável esta divergência, pois:

“Tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa instituição. A escola tem sua metodologia filosofia, no entanto ela necessita da família para concretizar seu projeto educativo. (PAROLIM, 2003, p. 99)”

De acordo com Rizzini (2002), sendo a criança o centro do processo ensino e aprendizagem, é da relação entre escola e família que ela terá a oportunidade de tornar-se cidadã íntegra, consciente de sua realidade e atuante no exercício de sua cidadania. A perspectiva de crescimento dependerá, em grande parte, das oportunidades de nossas relações dentro do sistema familiar, social, empresarial e escolar vão favorecer.

Segundo Guzzo “[...] o envolvimento de pais em programas educacionais de suas crianças vem sendo considerado como uma variável relevante e facilitadora do desenvolvimento infantil” (Guzzo, 2010). Isso significa que a participação familiar no âmbito escolar tende a facilitar o processo educacional das crianças e promover o desenvolvimento das sinapses através das interações realizadas entre eles, e da troca de experiências do que é vivenciado no lar e na escola, trazendo conflitos que logo serão solucionados auxiliando-os no processo de crescimento.

Por meio da convivência, ocorre a maturação psicológica, onde a criança permeia realidades e as conecta fazendo conexões de aprendizagem, elevando saberes e criando elos nas sinapses elaboradas. O desenvolvimento social, realizado através das interações e brincadeiras, trocas de experiências relatos de vivências, percepção de si e o respeito pela fala do outro são realizados em atividades concretas e reafirmados nas tarefas cotidianas do lar, em tarefas e afazeres que permeiam a vida social do ser humano. Nesse sentido, o processo de aprendizagem e suas interações com o ensino têm sido alvo de inúmeros estudos e avanços das mais variadas áreas em busca de sua

compreensão, através de contextualizações acerca das relações estabelecidas na comunidade escolar.

Tendo em vista essa aliança e os efeitos benéficos que a mesma produz na evolução dos alunos, Guzzo (2010) retrata que a inserção dos filhos provoca excelentes resultados na aprendizagem. Cientistas do comportamento humano revelam que este envolvimento produz melhorias acadêmicas na criança e melhorou a qualidade das relações interpessoais entre pais e filhos e aumentou a eficiência dos programas educacionais, resultando na melhoria da coesão familiar e enriquecimento de suas relações.

O PSICOPEDAGOGO NA INTERVENÇÃO DA RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA PARA ESTE PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A psicopedagogia é um campo do conhecimento que se propõe a integrar de modo coerente, conhecimentos e princípios das Ciências Humanas com a meta de adquirir uma ampla compreensão sobre os variados processos inerentes ao aprender humano. De acordo com Bossa:

“Pensar a escola, à luz da psicopedagogia significa analisar um processo que inclui questões metodológicas, relacionais e socioculturais, englobando o ponto de vista de quem ensina e de quem aprende, abrangendo a participação da família e da sociedade. (BOSSA, 2011, p.91).

Sendo assim, o psicopedagogo irá analisar todo o processo de desenvolvimento da aprendizagem, tanto na evolução das nas articulações sociais, na interação familiar, como também no contexto da maturação cognitiva.

“ [...] O professor desempenha essa tarefa com dedicação e esforço constante e, geralmente, ao sentir que a família não colabora ou até atrapalha a sua tarefa, sente-se impotente e desvalorizado e faltam-lhe estratégias e habilidades para intervir. Nesses casos, fica difícil ajudar esse aluno, e a relação com a

família torna-se frustrante e difícil. O psicopedagogo pode, então, ajudar a tomar distância, a analisar a situação com maior objetividade e a tentar mediar nessa relação para superar a incompreensão ou rejeição que possa gerar.” (Monereo e Solé, 2000, p.100).

O profissional então, mediará o processo de relação entre a escola e a família, promovendo reflexões por parte de ambas as esferas e intervindo nas adequações de proposta curricular para cada criança, norteando também a atuação escolar para a prática da subjetividade do sujeito, analisando as questões de problema de aprendizagem. “Para entender o significado do problema de aprendizagem sintoma, deveremos descobrir a funcionalidade do sintoma dentro da estrutura familiar e aproximar-nos da história individual do sujeito e da observação de tais níveis operando”. (Fernández, 1991, p.82).

Para entender o que é a psicopedagogia, Beauclair (2008), considera ser importante ir além da simples junção dos conhecimentos oriundos da Psicologia e da Pedagogia, o que ocorre com bastante frequência no senso comum, isso porque, em sua própria denominação aparecem suas partes constitutivas da psicologia mais pedagogia, o que oferece uma definição reducionista a seu respeito. Enquanto área de conhecimento multidisciplinar humano, interessa a psicopedagogia compreender como ocorrem os processos de aprendizagem e entender as possíveis dificuldades situadas neste movimento. Para tal, faz uso da integração e síntese de vários campos do conhecimento, tais como a psicologia, a psicanálise, a filosofia, a psicologia transpessoal, a pedagogia, a neurologia, entre outros.

De acordo com Vivenciar Beauclair (2008) a psicopedagogia é um estado de permanecer em formação, em projeção e em processo de criação. Afirma que todas as ações e produções dos seres humanos estão sempre em processo de alteração e quando colocadas num prisma próprio para novas interpretações se busca significados e sentidos, situados num movimento incessante de desconstrução e de re-construção.

Pode-se afirmar então que, nesse tempo de quebras de paradigmas, os conceitos estão ganhando novos significados. O autor vem nos fazer refletir a ideia de que a psicopedagogia é um estado interessante de

busca, uma vivência onde temos que está sempre em busca de recursos para aprendermos e ensinarmos. É um campo do conhecimento em Educação que estuda o educando em seu processo de ensino-aprendizagem, e está intimamente ligada ao processo de aprendizagem humana. Scoz (2004) afirma que propor este pensamento psicopedagógico sistematizado destas questões educativas, possibilita a visão mais ampla acerca do ensinar e aprender, onde e como ocorre e discorre no sentido de melhor desenvolver a prática educativa.

Observamos assim que nesse processo de intervenção e participação das relações familiares e sociais o profissional da psicopedagogia precisa compreender suas ações e como pode mediar o conflito entre as necessidades das crianças e da escola, ou seja, o profissional psicopedagogo pode criar um elo de interesse demonstrando os desafios e as dificuldades encontradas no cotidiano e que esta relação pode ser fortalecida com a participação familiar, apresentando vivências, relatos, experiências que possibilitem a escola a entender as dificuldades enfrentadas pelo educando e possam juntos fomentar saídas para certas *déficits* que o cerquem.

A FUNÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTO

O psicopedagogo é um profissional que atua em diversos campos como escola, hospitais e empresas. Enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem, na escola atua como coordenador, pedagógico, orientador educacional ou professor (Beauclair, 2008), estudando o desenvolvimento da aprendizagem em crianças, adolescentes ou adultos, identificando barreiras que interferem na assimilação do conteúdo e procurando eliminar tais empecilhos através de análise do comportamento e diversos instrumentos avaliativos.

Tendo em vista os preceitos de Wolffenbuttel (2005), a psicopedagogia dispõe de melhor reflexão em relação à aprendizagem, e tem como objeto de estudo a compreensão deste processo. Onde existirem situações de aprendizagem, haverá espaço de reflexão psicopedagógica. Com seu olhar atento para o processo de desenvolvimento humano, a psicopedagogia considera as dimensões subjetivas e objetivas do apren-

diz, tendo capacidade de identificar os problemas de aprendizagem e a origem dos mesmos, promovendo atividades diversificadas para evolução do indivíduo.

“Pensar a escola, à luz da psicopedagogia significa analisar um processo que inclui questões metodológicas, relacionais e socioculturais, englobando o ponto de vista de quem ensina e de quem aprende, abrangendo a participação da família e da sociedade. (BOSSA, 2011, p.91).”

Um ponto importante é que o psicopedagogo precisa ter qualificação e formação adequada na área de atuação, ao invés de reproduzir as necessidades da escola sem perceber as limitações, as complicações que a criança apresenta. Nesse sentido, o psicopedagogo através da sua experiência e discernimento vai direcionado seu atendimento as necessidades específicas apresentadas pelo aluno, buscando apoio em relatos familiares, fazendo anamnese para remontar a memória do histórico da criança, em busca de possíveis soluções para os problemas enfrentados. Ainda através de seu trabalho é possível realizar o auxílio aos professores a fim de que possam realizar a inclusão dos alunos que apresentem certos distúrbios de aprendizagem, oportunizando a inclusão, tornando o processo acolhedor e estimulante para todos os seus participantes.

A partir dos estudos de Escott (1997), o desenvolvimento da criança na perspectiva psicopedagógica é considerado através de diferentes enfoques, uma vez que o sujeito que aprende também deve ser entendido sob diferentes dimensões, a cognitiva e a afetiva. Certamente a afetividade a privação dela podem ser a causa da aceleração ou atraso no desenvolvimento cognitivo, como postula Piaget em seus estudos. “De fato, os mecanismos afetivos e cognitivos permanecem sempre indissociáveis, se bem que distintos, e isso é evidente se uns dependem de uma energética e outros de estruturas. (PIAGET, 1973, p. 47 apud ESCOTT, 2004 p. 51)”.

A partir da concepção de Guimarães, Rodrigues e Ciasca (2004) que complementam afirmando que na avaliação psicopedagógica, o ser em investigação é considerada como um todo, Sendo necessário um diagnóstico para identificação do problema, pois são diversos as-

pectos que podem estar relacionados ao problema de aprendizagem, devendo ser então investigado pelo psicopedagogo. Na perspectiva de Weiss (2011), todo o diagnóstico psicopedagógico em si, é uma investigação dos problemas que podem estar ocorrendo, são apontamentos do que não vai bem com a criança em relação ao seu desenvolvimento esperado.

“Cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos do grupo, realizando processos de orientação. Já que no caráter assistencial, o psicopedagogo participa de equipes responsáveis pela elaboração de planos e projetos no contexto teórico/prático das políticas educacionais, fazendo com que os professores, diretores e coordenadores possam repensar o papel da escola frente a sua docência e às necessidades individuais de aprendizagem da criança ou, da própria ensinagem. (Bossa, 2011).”

Considerando os estudos de Bossa (2011) a psicopedagogia engloba vários campos do conhecimento, integrando-os e sistematizando-os. Ela tem como estudo o processo de aprendizagem e suas dificuldades, como se dá o aprender, suas variações e as alterações na aprendizagem, formulando novos caminhos para que ocorra o avanço cognitivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim deste trabalho concluímos a importância do bom relacionamento entre família e escola no processo de aprendizagem da criança. Vimos como os valores familiares proporcionam um grande desenvolvimento emocional e social, e confirmamos a responsabilidade da família na aprendizagem da criança, aprendizagem esta que ocorre em várias esferas como visto anteriormente. Podemos observar que esta parceria, se realizada correta e constantemente, oferecem sustentação ao desenvolvimento prazeroso da criança. Quanto melhor for a parce-

ria, melhor serão os resultados desta aprendizagem, pois a vida familiar e a vida escolar se completam.

Desta forma a dificuldade que a criança apresentar, seja persistente ou momentâneo, serão solucionados através do diagnóstico preciso realizado pelo profissional qualificado, através de ferramentas que envolvam todo o ciclo familiar e social do aprendente, pois o processo de aprendizagem não acontece em linha reta, existem curvas suaves que se complementam, sendo por vezes, esta dificuldade o ponto de partida para a nova aquisição. Sem dificuldades não existe aprendizagem, pois a mesma ocorre na busca pelo equilíbrio, conceito desenvolvido pelo psicólogo Lev Vygotsky.

Ao fim deste trabalho concluímos a importância do bom relacionamento entre família e escola no processo de aprendizagem da criança, boas influências nos valores familiares que proporcionam um grande desenvolvimento educativo no desenvolvimento infantil. Confirmando então a responsabilidade da família na aprendizagem da criança, aprendizagem esta que acontece também no lar, como podemos analisar na fala a seguir onde o autor afirma que “A escola nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da família jamais cessará. Uma vez escolhida a escola, a relação com ela apenas começa. É preciso o diálogo entre escola, pais e filhos.” (Reis, 2007, p. 6).

Portanto, vemos que o trabalho conjunto entre família e escola, preocupados e aplicados com a formação integral da criança como pessoa cidadã e ser humano, visando um bom desenvolvimento social desta, é enriquecedor para a criança, para o seu bem-estar e demais pessoas próximas a ela, uma boa educação só enobrece e facilita os demais papéis que desempenhamos na vida.

À família, cabe assumir o papel de formação do indivíduo para inseri-lo na sociedade. À escola cabe o papel de desenvolver suas habilidades para a sobrevivência nesta sociedade, sua profissionalização, ambos devem estar interligados com o que a sociedade almeja do indivíduo e procurar facilitar todo este processo. Ao psicopedagogo cabe o papel de mediador entre a família e a escola neste processo atuando frente a alguma dificuldade que possa surgir. Este processo sendo realizado em conjunto, orientando a criança no caminho a ser trilhado,

a mesma deverá alcançar uma vida plena e satisfatória, sendo provável que esta criança se mostre um adulto de boa formação.

Então, concluímos que além de necessária, é possível que se estabeleça uma relação de parceria e confiança mútua entre as esferas. Que esta relação se torne condição essencial para o sucesso do processo educacional e que esta parceria seja fortalecida através de reuniões entre pais e professores, como também a busca pela família que permaneça distante por um longo período, convidando a família ao envolvimento escolar tão necessário para a formação deste sujeito.

REFERÊNCIAS:

- BEAUCLAIR, João, **O que é Psicopedagogia**. São Paulo, SP: Wak Editora, 2008.
- BOSSA, Nádya A. **A psicopedagogia no Brasil, contribuições a partir da prática**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BOWLBY, J. (1997). **Formação e rompimento dos laços afetivos**. São Paulo: Martins Fontes.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** 9.394/96. Brasília. MEC. 1996.
- CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- _____. **Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las?** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000b.
- ESCOTT, Clarice Monteiro; LEONÇO, Valéria Carvalho de. **Dimensionando a prática psicopedagógica com o adulto**. In: Revista Ciências e Letras, n.20. Porto Alegre: FAPA, 1997. 318p.
- ESCOTT, Clarice Monteiro. **Interfaces entre a psicopedagogia clínica e institucional: um olhar e uma escuta na ação preventiva das dificuldades de aprendizagem**. Novo Hamburgo: Feevale, 2004.

- FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada: Abordagem psicopedagógica da criança e sua família.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: A teoria na prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1995.
- GUIMARÃES, Inês Elcione; RODRIGUES, Sônia D.; CIASCA, Sylvia Maria. **Diagnóstico do distúrbio de aprendizagem.** São Paulo, 2003.
- GUZZO, R. S. L. et al. **Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação.** Psic.: Teor. e Pesq. [online]. 2010.
- GUZZO, R. S. L. **A família e a educação: Uma perspectiva da interação família-escola.** Campinas, 1990.
- MONEREO, Carles; SOLÉ, Isabel. **O assessoramento psicopedagógico: uma perspectiva profissional e construtivista.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança.** Tradução e organização: Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak, 2014.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- REIS, Risolene Pereira. In: **Mundo Jovem.** São Paulo. Fev. 2002.
- SCOZ, Beatriz Judith Lima. FELDMAN, Claudia, et al. **Contribuições para a educação pós-moderna.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- Scoz B. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem.** Petrópolis:Vozes;1994.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e aprendizagem: A relação professor-aluno in Psicologia, análise e crítica da prática educacional.** Campinas: ANPED, 2000.

TIBA, Içami. **Disciplina na medida certa.** São Paulo: Gente,1999.

WOLFFENBUTTEL, Patrícia. **Psicopedagogia: teoria e prática em discussão.** Novo Hamburgo: Feevale, 2005.

WEISS, Maria Lucia Lemme. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar.** Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

O ENSINO DE DESENHO NO DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: UMA ABORDAGEM NA PERSPECTIVA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TRANSDISCIPLINARIDADE

Luís Muengua

INTRODUÇÃO⁵

A educação é indutora do processo de socialização dos indivíduos. A educação infantil é um estágio no qual as vivências dos sujeitos da educação devem ser atenta e minuciosamente acompanhadas pelos/as adultos. Com base neste acompanhamento a criança adquire um leque de informações, apropria-se da realidade envolvente e desenvolve um conjunto de habilidades que permitir-lhe-ão agir com autonomia e segurança, elevar os índices de socialização e motivação educacional (Quist, 2006).

Desde os primórdios da humanidade o Desenho assumiu um lugar de destaque nos processos de socialização. Nos contextos escolar e não-escolar o ensino da disciplina de Educação Visual, e de outros conteúdos a ela associados, é importante pela necessidade natural que a criança tem de se comunicar.

5 Apresentei este trabalho, em comunicação, no III^o Simpósio sobre Estudos Curriculares em Moçambique, organizado pela Universidade Pedagógica – Maputo, em 2015. Nesta versão acrescentei a palavra transdisciplinaridade no título.

A exploração da imagem e de diversos meios de expressão gráfica constituem elementos que permitirão à criança aprofundar as suas ideias sobre o mundo e a realidade envolvente, onde o/a professor/a, partindo de temáticas que possam despertar o interesse nela, possibilite que, por um lado, ela desenvolva as capacidades cognitivas através do aprender fazendo e, por outro, desencadeie um conjunto de habilidades que lhe capacitarão para actuar cooperativamente entre os seus próximos e na sociedade em geral (Ministério da Educação-Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação - INDE, 2003:275).

No ensino primário a figura do/a professor/a, pelas razões muito bem conhecidas, é vital na relação educativa. Joga o facto de estar instituído/a de uma componente social, na medida em que é a quem o Estado e a sociedade confiam a missão de contribuir para (trans)formação dos sujeitos educativos, traduzido pela apropriação e representação de um modelo social que deve ser seguido pelos/as alunos/as.

Como mediador/a educacional, no exercício profissional, o professor deve ser capaz de estabelecer pontes entre os pré-requisitos, enquanto conjunto de saberes de base que a criança comporta para sustentar a acção educativa inicial, e as novas aprendizagens, considerando estes saberes e valorizando as experiências destas no processo de construção do conhecimento, para permitir a sua (re)significação e socialização pelas mesmas (Magalhães & Stoer, 2002; Young, 2010; Freire, 2018).

Tal postura implica atribuir centralidade e protagonismo aos sujeitos da educação (Magalhães & Stoer, 2002; Freire, 2018), para possibilitar que a acção educativa se institua como uma componente indutora e estimuladora no acesso e na construção do conhecimento. Caso contrário, a ausência de uma capacidade mobilizadora da parte do/a professora, manifestamente aberta e capaz de (re)formular criticamente as questões sobre a centralidade na educação, poderá instituir uma relação educativa que se torne inibidora dos progressos almejados nos/as e pelos/as alunos/as, comprometendo, assim, o desenvolvimento de outras valências que poderiam servir de ponto de ancoragem para aquisição de novas aprendizagens sociais e curriculares.

O presente estudo nasce a partir de um exercício de reflexão sobre as práticas pedagógicas dos/as professores/as da disciplina de Educação

Visual do ensino primário, a fim de nos apropriarmos das estratégias adoptadas no processo de leccionação de conteúdos de Desenho partindo da experiência destes/as.

Formulamos a pergunta de investigação para perceber em que medida os/as professores/as da disciplina de Educação Visual, do 1º ciclo do ensino primário, mobilizam os conteúdos de desenho para estimular o desenvolvimento de competências transdisciplinares nos/as alunos.

Num exercício reflexivo, visando a construção de respostas para a pergunta de partida, debruçamos sobre as práticas pedagógicas das quais se servem os professores para o ensino de conteúdos de Desenho, no desenvolvimento e educação da infância (DEI), para percebermos de que forma estas práticas impactuam no desenvolvimento educativo da criança, na motivação para a aprendizagem e na apropriação dos conteúdos curriculares (Campos, 2007).

A investigação estava centrada em 2 acções principais, nomeadamente: Identificar, através do acompanhamento da actividade lectiva de um/a professor/a de Educação Visual do ensino primário, as práticas pedagógicas e curriculares adoptadas na mediação de conteúdos de Desenho neste nível; e Descrever a forma como o/a professor/a mobilizava os conteúdos de Desenho para abordar as temáticas curriculares, inclusive a adopção da expressão gráfica para concretizar as abordagens no domínio da transdisciplinaridade (Ramos, 2014).

Em termos de estrutura, este artigo compreende 3 partes. A primeira, apresentamos uma breve abordagem sobre a perspectiva teórica e metodológica do estudo. A segunda, a conceitualização de algumas temáticas para familiarizar o leitor relativamente ao âmbito do estudo, práticas pedagógicas e sobre as políticas educativas moçambicanas. Na terceira, discutimos os resultados e apresentamos as considerações finais.

Enquadramento teórico e metodológico

A perspectiva teórica do estudo assenta no paradigma fenomenológico-interpretativo e numa abordagem qualitativa (Amado, 2017). Esta opção visava instituir mecanismos, a nível metodológico, que nos permitissem apropriarmo-nos das experiências e práticas dos/as professores/as no ensino de desenho, de modo a que pudessemos com-

preender, a partir das suas perspectivas e actuação pedagógica, a relação educativa que estabelecem com os conteúdos de Desenho.

Optamos pela perspectiva fenomenológica, que privilegia as dimensões do “quotidiano e [da] experiência” (Silva, 2010: 58), para podermos compreender as “intenções e significações – crenças, opiniões, percepções, representações, perspectivas, concepções [...] que os professores] colocam nas suas próprias acções em relação com os outros” (Amado, 2017: 42-43).

Para a recolha de dados realizamos acções de cariz etnográfica, traduzidas pela assistência às aulas de Desenho e sobre conteúdos de desenho, em 8 turmas do ensino primário, da 1ª e 2ª classes, de 2 escolas da cidade de Maputo, no intervalo de 2004 à 2007. Produzimos notas de terreno sobre a assistência às aulas que foram analisadas em conformidade com os fundamentos da abordagem etnográfica.

Silva (2010) refere que a “aproximação ao terreno, e aos sujeitos em particular, realiza-se no investimento de uma escuta das impressões e das expressões contraditórias dos tempos, dos espaços e das práticas” (55). Na investigação tivemos que investir no tempo por conta da natureza do objecto de estudo, também para permitir que sejam os sujeitos e o contexto a revelarem a própria realidade, de modo a que pudéssemos “perceber o significado da experiência e compreender os quadros intersubjectivos no interior dos quais se mostram comportamentos e intenções” (Silva, 2010: 58).

Orientamo-nos pelos pressupostos da heurística para fazermos o levantamento de documentos que se mostrassem relevantes para a pesquisa, de modo a que pudéssemos construir um “raciocínio demonstrativo” sobre as “ideias presentes nos textos” legislativos e as dinâmicas operadas nas escolas, cujo processo de análise permitisse articular “os raciocínios do investigador” (Severino, 2007: 133-134) no esforço de construção do conhecimento sobre o fenómeno em estudo.

Analisamos manuais do professor, programas de ensino e documentos atinentes às políticas educativas. Para a análise de dados foram usadas as técnicas de análise documental, para a legislação e documentos das escolas, análise bibliográfica, para manuais do professor, manuais que abordam temáticas sobre a educação e práticas pedagógicas neste domínio (Severino, 2007).

Políticas educativas moçambicanas e o ensino de Desenho

Como disciplina ou conteúdo integrado o Desenho desempenha um papel importante nos processos cognitivos, a nível da facilitação, apropriação e consolidação de conteúdos curriculares, assim como no desenvolvimento da motricidade. Porém, o papel e o estatuto atribuído ao Desenho na escola continuam a suscitar alguns questionamentos.

Para Arno Stern, citado por INDE (2003:275), a Educação Artística pertence à Pedagogia e não à Estética. Por isso, as artes e, especificamente, o Desenho desempenham um papel importante no processo educativo, visto que podem estimular a criatividade, a capacidade de abstrair e desenvolver na criança mecanismos diversificados para a apropriação da realidade.

Importa referir, que no contexto das artes visuais o desenho assume um lugar privilegiado pelo facto de ser transversal às outras disciplinas artísticas.

Em Moçambique, as políticas educativas sobre o ensino de Desenho, após a consulta de Programas de Ensino, Planos Curriculares e Manuais do Professor, mostram que sempre existiu uma preocupação governamental de incluir, nos diferentes subsistemas de ensino, elementos ou conteúdos temáticos que mobilizem o desenho, principalmente no ensino primário.

Pela natureza do nosso objecto de estudo recordamos que no contexto moçambicano, considerando os depoimentos de professores/as do ensino primário e a experiência do investigador, os conteúdos Desenho foram encarrados, nalguns circuitos educativos, embora não menos significativos, de forma simplista e secundarizada, chegando a desempenhar o papel de passatempo, ao serem empregues quando fosse necessário ocupar os tempos lectivos livres ou preencher os espaços quando estivessem esgotados os conteúdos curriculares das disciplinas nucleares, por exemplo português e matemática.

Esta situação revela, em parte, que o ensino de conteúdos de Desenho na infância não se manifestava preocupado para com os efeitos educativos e pedagógicos que a sua adopção intencionada pode propiciar no desenvolvimento da infância. Contudo, não podemos deixar de

frisar que no domínio das políticas educativas sempre foi atribuída uma importância ao desenho, tal como ilustram os objectivos plasmados nos programas e planos curriculares a seguir indicados:

- Comunicar através da imagem;
- Desenvolver o sistema psicomotor;
- Aprofundar os conteúdos de outras áreas disciplinares através das técnicas de expressão (INDE, *Programa do Ensino Básico, 1º ciclo – ensino primário*, 2007:280);
- Demonstrar a capacidade de visualização no espaço e representação gráfica de formas reais ou imaginadas (INDE, *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral*, 2007:60).

Estes objectivos traduzem a relevância atribuída aos conteúdos de Desenho no sistema educativo moçambicano, como revelam um reconhecimento do seu papel pedagógico no processo de (trans)formação da criança. Como já referimos, o Desenho permite estabelecer paralelismos e criar cruzamentos entre os conteúdos das diferentes disciplinas, possibilitando ao/à professor/a o desenvolvimento de mecanismos que proporcionem maior familiarização com o aluno através das suas representações gráficas.

Através dos seus desenhos a criança pode exteriorizar, reconstruir as suas imaginações e interpretar o mundo a sua volta, embora de forma ‘explodida’. Numa primeira fase, pode ser estranho aos olhos do/a professor/a uma vez que os grafismos saem de uma mente ainda ‘não formatada’, mas são significativos para a criança porque é a partir dessas representações gráficas que ele/a exterioriza a sua noção de mundo e a relação que estabelece com ele.

Ensino de Desenho e desenvolvimento de habilidades

Na educação a experiência joga um papel crucial no desenvolvimento intelectual (Young, 2010; Freire, 2018) na medida em que dá “versatilidade, organização, integração e compreensão dos conteúdos que veiculam o conhecimento holístico, tendo em conta a dimensão da vida ao nível do sentimento, emoção e sensibilidade” dos sujeitos da educação (Ramos, 2014: 105).

Porém, não devemos criar ilusões em relação ao processo educativo, com a ideia de que basta submeter o sujeito a uma experiência ou demonstração para que ele atinja os objectivos educacionais. Algo mais é sempre necessário. É preciso que o sujeito seja estimulado para que, de forma activa, manifeste a capacidade de transformar as coisas, se descubra e descubra o efeito gerado pelas suas acções sobre os objectos e conteúdos educacionais (Drew, Olds & Olds Jr., 1997).

A escola, como um espaço de convergência multi-cultural, desempenha um papel fundamental na socialização da criança, visto que nela a criança é confrontada com novas realidades sociais e curriculares, consolida os conhecimentos sobre o mundo e se apropria dos diferentes domínios do saber, do fazer, do estar e do conviver. A materialização de cada um destes domínios é processual, pode acontecer formal ou informalmente, conscientemente ou não.

Para o efeito, contam de forma significativa as boas práticas, quer a nível dos/as professores/as e gestores/as da educação, como a acção dos companheiros de turma, que assumem uma função catalisadora, visto que na hierarquia dos contextos da sala de aulas, do ambiente escolar ou extra-escolar ambos os sujeitos coexistem. Por isso, deve ser privilegiada uma relação assente no pressuposto da horizontalidade dialógica (Freire, 2018) e que atente para as particularidades e qualidades da criança.

Sobre o desenvolvimento de habilidade no campo do Desenho, Rodrigues (2003: 9) explica que desenhar não só implica um gesto controlado da mão, envolve processos mentais e capacidades de abstracção tão complexos. Neste seguimento, o exercício de desenhar não deve ser encarrado como um mero acto mecânico, onde o/a desenhador/a se limita a fazer uma representação gráfica no campo visual em cumprimento de uma simples tarefa. Mas, sim, resultar de uma conjugação de vários factores de modo a que os efeitos sobre a criança se traduzam, simultaneamente, em produções objectivas e subjectivas.

Para o efeito, é necessário atentar para a pré-disposição do/a desenhador/a, a componente material, os contextos social e educativo, a natureza do que deve ser representado em desenho, os/as interlocutores/as, etc, visto que o desenho de uma criança pode gerar a sensação de vazio por conta da simplificação das formas. Simultaneamente, são

um oásis visto que as narrativas que comportam são guiadas por outras lógicas, diferentes das dos adultos.

Neste seguimento, é importante anotar que a disciplina de Educação Visual constitui, por si só, “uma abertura para o conhecimento do Mundo. Estabelece um elo de ligação entre o sentir e o conhecer. Sentir o Belo e conhecer o científico” (INDE, s/d: 4).

A partir das palavras do INDE (s/d) e Rodrigues (2003) acrescentamos que se uma criança for confrontada previamente com conteúdos de Desenho e ambientes que favorecem à sua integração educativa facilmente se apropria do conhecimento curricular, do mundo que lhe envolve e se identifica com as diferentes realidades que daí emergem, possibilitando, desse modo, que as experiências sirvam de ‘fertilizante’ para as futuras aprendizagens. Isto é, apropriação do conhecimento passa a ser assumida na totalidade dos seus factores.

Drew, Olds e Olds Jr. (1997) afirmam que ao transformarmos a aula num lugar estimulante, que desperte a curiosidade e dispõe de uma variedade extensa de materiais e actividades, verificamos com satisfação que as crianças sabem seleccionar as actividades e utilizar os diversos materiais de forma a descobrirem as suas próprias inclinações. Os autores acrescentam que todas as crianças são habilidosas, criativas e se interessam por muitas coisas que desconhecemos.

Arnheim (2006) recorda que há diferenças importantes entre as atitudes e os produtos das crianças, reitera que existem diferenças entre as crianças que resultam das particularidades do seu contexto educativo. Contudo, adverte que é útil enfatizar as similaridades e a predisposição que têm para a aprendizagem, ao invés das diferenças em relação as suas capacidades.

Na escola o acompanhamento da criança deve ser feito de uma forma diferenciada, isto é, tendo em conta as suas particularidades individuais. Daí, as acções do/a professor/a devem não perder de vista estas particularidades de modo a que sejam criadas âncoras significativas com os objectivos educacionais. Por isso, o ensino de Desenho joga um papel importante na aprendizagem da criança, tal como alude Arnheim (2006: 253) ao referir que “os estágios de desenvolvimento são evidenciados na sua forma mais pura e mais completa na arte infantil”.

Arnheim corrobora com INDE (2003) quando este anota que “o desenvolvimento mental do aluno está correlacionado com o seu modo de exprimir através da arte” e que “a linguagem plástica da criança revela a sua expressão afectiva” (275). Assim, “a comunicação através da imagem acompanha um processo mental que percorre todas as etapas do desenvolvimento da criança”, pelo que é importante que o/a educador/a respeite o que é natural na criança, algumas vezes apenas como um observador ‘passivo’ (*ibidem*).

Logo, é importante criar ambientes educativos que estimulem a expressão livre para que a criança se descubra através da experimentação, do contacto e da confrontação com diversas realidades e técnicas, onde, por via dos desafios proporcionados por cada realidade, fique aberto um campo para que ela se expresse/exteriorize os seus sentimentos/emoções/aprendizagens de forma profunda e significativa.

Esta postura permite a preparação do ‘terreno’ e a entrada nas entranhas do mundo da criança, possibilitando conhecer as suas necessidades individuais e aprimorar as estratégias na relação pedagógica. Estudos no campo da psicologia revelam que o Desenho é utilizado como instrumento de diagnóstico da personalidade ou determinação do nível mental (Campos, 2007: 14-17), o que mais uma vez mostra o contributo que esta disciplina pode dar à pedagogia.

Práticas pedagógicas e o ensino de Desenho na Infância

A infância é uma fase marcante e preponderante nos estágios de desenvolvimento do indivíduo, há atitudes típicas e se caracteriza pelo facto de desenvolver-se uma aprendizagem assente na ‘imitação’, ‘cópia’ ou ‘repetição’ do mundo a sua volta. Por isso, torna-se extremamente importante, nesta fase, que a criança seja confrontada com boas práticas. O contrário pode inibir o seu crescimento cognitivo e comprometer o processo de apropriação da realidade envolvente.

Por esta razão, reiteramos que o papel e a experiência do adulto são vitais, quer em termos de atitudes assim como em relação ao que planifica para o trabalho com a criança.

Na educação escolar o professor é a pessoa mais experimentada social e profissionalmente, daí as suas práticas devem ser cuidadosamente eleitas, sob pena de os objectivos curriculares não produzirem os efeitos desejados nos/as alunos/as.

Claramente, o alcance dos objectivos educacionais depende de vários factores. Contudo, é importante referir que o professor, considerando a sua competência técnica, é quem deve dinamizar os processos educativos para que os/as alunos/as “participem na construção das suas próprias aprendizagens, aprendam com os colegas e valorizem os seus diversos saberes” (Cortesão & Torres, 2018: 84).

A efectivação da aprendizagem pode ser feita de várias formas, independentemente das adversidades colocadas pelo trabalho pedagógico. Mesmo se as condições de trabalho forem difíceis, o “professor precisa ter uma atitude positiva para com o seu trabalho” (Quist, 2006: 5).

Recorrentemente apreende-se de alguns professores, do ensino primário, as seguintes expressões: *Este aluno é preguiçoso; Este aluno não sabe desenhar; Este desenho é feio; Este desenho não é bom...*

Estas expressões não só desmotivam a criança, como abrem um precedente para que ela perca o gosto pela escola, pelos conteúdos, pela disciplina e contribui para a construção de rótulos que podem marca-la eternamente. Cortesão e Torres (2018) anotam que “o modo como os alunos [e alunas] se vêem pode ter influência no seu rendimento escolar [...] provavelmente terão a sua capacidade de aprendizagem diminuída” (86)

Mais, a relação professor/a – aluno/a pode ficar comprometida, ou beliscada, na medida em que a criança começa a cultivar uma imagem negativa sobre o/a professor/a e, conseqüentemente, apaga a de pessoa modelo/espelho. Importa referir que as práticas menos recomendáveis do/a professor/a para com os/as alunos/as podem traspolar os limites da sala de aulas e assumirem uma dimensão institucional, onde, para além de desenvolverem uma apatia pelo/a seu/sua professor/a, passem a gostar menos da escola e de estar na escola, porque o ambiente na sala de aulas começa a tornar-se incómodo.

Quist (2006: 4) anota que os alunos registam mais progresso quando sentem que o/a professor/a se preocupa e se move por eles, valoriza o que fazem e suas impressões. Quanto maior forem os índices de empa-

tia professor/a – aluno/a, maior serão os resultados na relação educativa. É necessário que a escola se institua como um espaço relacional, não pautado pela “menorização dos[/as] alunos[/as] como actores educativos” e não valorize a “centralidade dos[as] professores[as]” na retórica de que existe “um saber escolar” único (Trindade, 2009: 35).

Atenção, um/a bom/boa professor/a não é aquele/a que deixa o/a aluno/a fazer deliberadamente o que quer, mas sim aquele/a que consegue cultivar a sua consciência e encaminhá-lo para o alcance dos objectivos educacionais, que considera as suas particularidades e necessidade individuais, que valoriza as suas experiências e conhecimentos prévios. Sousa (1995: 23) anota que qualquer “sistema de formação que minimize a natureza criativa do Homem [, que não privilegia a dinâmica e a reciprocidade na relação entre os actores educativos] está condenado à falência”.

Motivação e a facilitação de conteúdos de Desenho

A motivação é um elemento chave para efectivação dos objectivos educacionais e no processo de ensino-aprendizagem ela joga um papel fundamental, quer para os/as alunos assim como para o/a professor/a.

A motivação desempenha o papel de catalisador para o/a aluno/a, na medida em que estimula o interesse em relação às novas aprendizagens. No caso do/a professor/a é importante que tenha sempre presente, no seu exercício profissional, que um/a aluno/a motivado/a pode ser equiparado a um solo fértil e arável, que está pronto para receber uma nova ‘semente’, que vai ‘germinar’ e dar ‘frutos’.

Com o exemplo da semente, pretendemos aludir para o facto de que os processos educativos também têm etapas e que não podem ser ignoradas ou minimizadas, a motivação é uma delas. Por isso, é importante que os/as professores/as, na planificação das aulas considerem os objectivos educacionais, não assumam a postura de “meros transmissores de conhecimento [, mas sim a de] estimuladores do processo de crescimento global dos seus alunos” (Cortesão & Tores, 2018: 85–86), o que significa na prática centrar o processo educativo nos/as alunos/as (Magalhães & Stoer, 2002; Trindade, 2009) e planificar segundo as particularidades individuais destes/as.

O professor deve investir na motivação dos/as alunos/as e continuamente estimular a reactivação da aprendizagem para que esta se torne significativa.

Relativamente ao ensino de Desenho, lembramos que o processo de aprendizagem é contínuo e pode requerer horas aturadas de trabalho continuado. Santos (2008: 65), ao debruçar-se em torno da educação pela arte, refere que ela processar-se-á como “uma via contínua e ascende ao longo da vida, e, dela decorrendo, a certa altura, mais ou menos intensamente”.

Dito doutro modo, ensinar conteúdos de Desenho à criança implica deixar que ela dialogue com o seu desenho, para permitir que a representação gráfica institua a realidade sobre a visão dela de mundo, cujas relações advém da sua destreza manual, da capacidade cognitiva e do papel de estimulador que deve ser desempenhado pelo/a professor/a.

Transdisciplinaridade e o ensino de Desenho

O fenómeno da globalização, as dinâmicas sociais e os novos paradigmas na educação propiciam um debate no qual o papel dos/as actores/as educativos é sistematicamente posto à prova, na medida em que os efeitos provocados pelas intervenções de cada um podem repercutir-se em forma de cadeia, ou não, sobre os diferentes níveis de objectivos educacionais.

No campo pedagógico, impera a contínua necessidade de se desenvolverem plataformas que permitam um entrosamento, que se quer cada vez mais complexificado, entre os diferentes níveis de objectivos educacionais e as práticas dos/as professores/as, da disciplina, da classe ou do ciclo com as reais necessidades formativas da criança e os anseios da sociedade.

Não se pode falar de facilitar ou mediar conteúdos curriculares sem considerar a complexidade dos factores que enformam as problemáticas e os processos educativos. Estes podem ser de vária índole: socioeconómica, política, pedagógica, didáctica, psicológica, antropológica, motivacional, etc.

Contudo, cabe ao/à professor/a, como profissional, o dever de desenvolver ou mobilizar mecanismos para lidar com a diversidade e com-

plexidade das problemáticas educativas, construindo respostas diferenciadas de modo a que as soluções sejam enformadas pela realidade sobre a qual se propõe fazer a intervenção, e não o inverso. Esta postura abre possibilidades para que a aprendizagem se torne significativa para os/as alunos/as, sejam registadas transformações nos processos educativos e que se erga um quadro de relações pedagógicas que assenta na alteridade.

A este respeito, Quist (2006) nos lembra que os “professores cativantes nem sempre são os mais qualificados, mas sim aqueles que lecionam as suas aulas com criatividade: associam as aulas com algo de que os alunos estão familiarizados, levam o aluno a pensar e sabem estimular o debate sobre a matéria da lição” (23).

Os conteúdos de Desenho pela sua natureza são versáteis, na medida em que abrem espaço para que sejam abordados e aplicados em qualquer domínio disciplinar ou contexto educativo, o que significa, na prática, que estarão sendo mobilizados os pressupostos da transdisciplinaridade.

Adoptamos o conceito de *transdisciplinaridade* **para referir “àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina” (Nicolescu, 2000: 11). Ela “visa a unidade do conhecimento, articulando os conteúdos de forma a contribuir para a construção da realidade conjunta e complexa representando uma cooperação e um pensamento organizador que ultrapassa um mero somatório – pensamento complexo” (Ramos, 2014: 106).**

A transdisciplinaridade, enquanto domínio que visa a produção do conhecimento, objectiva a “compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento” (Nicolescu, 2000: 11), cujo interesse assenta na “dinâmica gerada pela acção de vários níveis de Realidade ao mesmo tempo” (12), por isso “apresenta-se como um território de desenvolvimento da criatividade, procurando o contributo” de outros domínios científicos (Ramos, 2014: 106).

É aqui onde reside a peculiaridade do Desenho, pelo facto de a sua característica lhe permitir circular pelos vários domínios disciplinares, possibilitando a ‘unidade dos conhecimentos’ das várias disciplinas, o ‘desenvolvimento da criatividade’ nas crianças e, *porque* não, também nos/as professores/as.

Sobre a adoção de conteúdos artísticos para finalidades pedagógicas Ramos (2014) lembra que trabalhar com base nos pressupostos da transdisciplinaridade “não é sinónimo de facilitismo”, na medida em que esta opção, para que manifeste a riqueza dos efeitos desejados, requer a “exploração de pedagogias diferenciadas [e] próximas do indivíduo” de modo a que estes efeitos se traduzam de forma “mais eficientes nas aprendizagens” (120).

No caso do estudo que realizamos, como já referimos, a terciarização dos conteúdos de desenho no ensino primário tem sido um elemento que compromete a obtenção dos efeitos pedagógicos gerados pela mobilização do Desenho, na medida em que este é usado de forma não intencional e cumprindo, não poucas vezes, a função de passa tempo.

Estas posturas não só comprometem o alcance dos efeitos pedagógicos desejados com a adoção de conteúdos de Desenho, a transdisciplinaridade, como

exige do docente um esforço acrescido para ser capaz de responder às múltiplas solicitações resultantes dos percursos individuais, uma vez que tem que trabalhar fora da sua área de conforto (especialidade) de forma a ser transversal [, requerendo] um investimento ao nível da actualização dos conteúdos e das didácticas (Ramos, 2014: 120).

Resultados e discussão

Os resultados do estudo apresentam uma perspectiva bifocal. A partir da assistência às aulas foi notória a utilização recorrente dos conteúdos de Desenho pelos professores e professoras, embora tal situação nem sempre fosse aplicada com finalidades pedagógicas objectivas, ou planificadas intencionalmente, para estimular desenvolvimentos nos processos de construção do saber nas crianças.

O estatuto atribuído à disciplina de Desenho e aos conteúdos a ele associados era oscilante, na medida em que a relação pedagógica, no momento em que os mesmos eram abordados/mobilizados, traduzia-se pela ausência da reciprocidade. Isto é, os/as professores/as orientavam as crianças para realizarem um desenho, temático ou não, e no

final se limitavam a corrigir o mesmo sem dar lugar para que o aluno exteriorizasse a sua narrativa sobre a representação gráfica resultante do exercício. Importa reiterar que reconhecemos a pressão à que estavam sujeitos/as os/as professoras pelo discurso da performatividade curricular das crianças.

Era notória a satisfação das crianças sempre que fossem orientadas para fazerem um desenho, interagem com mais frequência entre elas e registamos atitudes potenciadoras do desenvolvimento individual no domínio da cooperação, visto que se emprestavam os materiais – lápis, borracha, afiador/aparador de lápis, lápis de cor –, incluindo a troca de impressões sobre os seus trabalhos.

Ao desenharem as crianças circulavam com algum à vontade na sala de aulas.

Importa ressaltar que da análise de documentos legislativos e manuais do professor é notória a valorização que as políticas educativas atribuem ao Desenho e aos conteúdos a ele associados, visto que em todo o material consultado encontramos uma referência ou indicação nesse sentido. Contudo, registamos algum desfasamento entre as intenções enunciadas pelo documento político e as práticas no contexto de sala de aulas, visto que os/as professores/as, na sua maioria, usavam os tempos reservados à abordagem de conteúdos do Desenho como um ponto de escape, ocupando o mesmo por outros, diga-se, até para sacudir algum cansaço.

Embora reconhecessem as vantagens educativas do Desenho, registamos casos de professores/as que revelaram não terem desenvolvido abordagens, durante a formação pedagógica, sobre as vantagens do uso de conteúdos de desenho na educação da infância, o que pode ser enunciativo da necessidade de estes profissionais serem capacitados continuamente sobre estas, e outras, matérias.

Considerações finais

Crianças expostas desde cedo à representação gráfica de conteúdos curriculares ou temáticas de expressão livre com recurso ao Desenho, em ambientes pedagógicos que propiciem a exteriorização dos seus sentimentos e emoções, tem maior tendência para desenvolver várias valên-

cias nos domínios da transdisciplinaridade, ampliar a sua visão do mundo e aquisição de novas aprendizagens. Para que sejam logrados estes pressupostos a figura do/a professor/a é fundamental, na medida em que deve ser capaz de desenvolver estratégias e abordagens pedagógicas que atentam para as particularidades individuais das crianças e do contexto.

Referências Bibliográficas

- AMADO, João. A Investigação em educação e seus paradigmas. In Amado, João (Coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. 3ª Edição. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017, pp. 21-73.
- ARNHEIM, R. *Arte e Percepção Visual – uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Pioneira – Thomson Learning, 2006.
- CAMPOS, D. *O teste do desenho como instrumento de diagnóstico*. 39ª Edição. São Paulo: Editora Vozes, 2007.
- CORTESÃO, Luiza & TORRES, Maria. *Apesar de tudo... Que podemos nós, fazer?* Porto: Edições Afrontamento, 2018.
- DREW, W.; OLDS, A. & OLDS Jr., H. *Como motivar os alunos – Atividades e métodos para responsabilizar os alunos*. 3 ed. Lisboa: Plátano, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 3ª Edição. Porto: Edições Afrontamento, 2018.
- MAGALHÃES, António & STOER, Stephen. *A escola para todos e a excelência académica*. São Paulo: Cortez Editora/Instituto Paulo Freire, 2002.
- Ministério da Educação & Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação. *Programa do Ensino Básico – 1º ciclo – 1ª e 2ª classe*. Maputo: INDE, 2003.
- Ministério da Educação & Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação. *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG)*. Maputo: INDE, 2007.

Ministério da Educação & Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação. **Livro do professor – Educação Estética – 5ª classe.** Maputo: INDE, (s/d).

NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. In NICOLESCU, Basarab; PINEAU, Gaston; MATURANA, Humberto; RANDOM, Michel & TAYLOR, Paul (Org.). *Educação e transdisciplinaridade.* São Paulo: UNESCO-Brasil, Universidade de São Paulo, Companhia de Energia de São Paulo, 2000, pp. 9-25. ISBN: 85-87853-01-5. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127511?posInSet=2&queryId=e0e9e2bc-25cb-4af7-82ae-1479c64f2f41>, consultado em 13/05/2020, 23:50.

QUIST, Dawn. **Métodos do Ensino Primário.** Maputo: Macmillan, 2006.

RAMOS, Conceição. Artes visuais e transdisciplinaridade na era da complexidade – uma prática pedagógica continuada. *Revista Lusófona de Educação.* Lisboa. 26 (2014), 103-122.

RODRIGUES, A. **O que é Desenho?** (op cit): Quimera, 2003.

SANTOS, A. **Mediações Arte Educacionais.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

SEVERINO, António. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23ª Edição. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SILVA, Sofia. **Da casa da Juventude aos Confins do Mundo. Etnografia de fragilidades, medos e estratégias juvenis.** Porto: Edições Afrontamento, 2010.

SOUSA, R. **Didáctica da Educação Visual.** Lisboa: Universidade Aberta, 1995.

TRINDADE, Rui. **Escola, Poder e Saber: A relação pedagógica em debate.** Porto: Livpsic, 2009.

YOUNG, Michael. **Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação.** Porto: Porto Editora, 2010.

ARTIGOS – ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

GEOMORFOLOGIA: ABORDAGENS A PARTIR DO CONTEÚDO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Ester Medeiros de Albuquerque Katharenhuka

1 – Introdução

A geomorfologia é um campo da ciência geográfica que busca trabalhar a estrutura do Sistema da Terra como: os agentes modeladores dos relevos a, formas do relevo e rios, classificação das rochas e minerais. Ou seja, se ocupa em estudar processos que ocorrem há muito tempo no planeta e que são responsáveis pela estrutura que podemos notar atualmente. Diante disso entende-se que os conteúdos referentes a geomorfologia devem compor o currículo da disciplina de geografia na educação básica. No entanto ocorre que a disciplina de geografia tem sido trabalhada de maneira fragmentada, e dissociada da realidade dos educandos. Para Amorim et al (2004) os livros didáticos em sua maioria não conseguem estabelecer uma integração dos elementos naturais entre si, e muito menos destes com os sociais. Desse modo, VESENTINI apud CAVALCANTI (2000) enfatiza sobre o papel do ensino de geografia na atualidade:

Mas que tipo de Geografia é apropriada para o século XXI? É lógico que não aquela tradicional baseada no modelo ‘A Terra e o Homem’, onde se memorizam as informações sobrepostas (...). E também nos parece lógico que não é aquele outro modelo que

procura ‘conscientizar’ ou doutrinar os alunos, na perspectiva de que haveria um esquema já pronto de sociedade futura (...). Pelo contrário, uma das razões do renovado interesse pelo ensino de Geografia é que, na época da globalização, a questão da natureza e dos problemas ecológicos tornaram-se mundiais ou globais, adquiriram um novo significado (...). O ensino de Geografia no século XXI, portanto deve ensinar – ou melhor, deixar o aluno descobrir – o mundo em que vivemos, com especial atenção para a globalização e as escalas local e nacional, deve focar criticamente a questão ambiental e as relações sociedade e natureza (...), deve realizar constantemente estudos do meio (...) e deve levar os educandos a interpretar textos, fotos, mapas, paisagens. (VESENTINI apud CAVALCANT, 2000)

Posto isto, o trabalho busca compreender como a geomorfologia é trabalhada no ensino fundamental. Sabe-se que a geomorfologia é uma área extremamente importante da geografia que estuda as formas do relevo do planeta e os processos de sua formação e transformação, levando em consideração os fatores endógenos e exógenos. Esse conteúdo tem certo grau de complexidade e, portanto, o artigo busca também apresentar alternativas acessíveis para auxiliar o docente, visando a melhor compreensão do aluno quanto ao conteúdo.

O trabalho será realizado a partir de entrevista com professores de geografia, onde será abordada a metodologia utilizada em aulas, como também será feita uma análise nos livros didáticos do Ensino Fundamental II com o objetivo de expor à qualidade do conteúdo e sua adequação a realidade do aluno.

O livro didático tem grande representatividade no processo de ensino e aprendizagem, ele é tido como a base metodológica para os docentes, por tanto esse artigo busca ressaltar a necessidade de se preocupar em elaborar um bom livro didático.

2 - Revisão Bibliográfica

A geomorfologia é um ramo da geografia que objetiva a estudar as formas do relevo da superfície terrestre. A ciência geomorfológica está interligada com diversas áreas do conhecimento geográfico,

como: a geologia, climatologia e hidrologia entre outras, através dessa ligação possibilita uma análise mais ampla do ambiente, podendo-se perceber os componentes envolvidos na construção da paisagem do espaço geográfico.

A geografia constitui-se em uma disciplina de excelência por tratar da relação sociedade e natureza, e a geomorfologia, pode-se apresentar como um caminho de integração dos elementos ambientais (AB'SABER, 2003; ROSS, 2006). Dessa forma, a geomorfologia deve apresentar uma configuração clara e esclarecedora das relações com as outras áreas da geografia. Sendo que necessita de informações para a realização de um trabalho completo.

Os estudos científicos na área da geomorfologia surgiram no século XVIII com grande influência do pesquisador James Hutton autor da frase “sem vestígio de um começo, sem perspectiva de um fim”. Hutton foi um precursor ao pensar na idade da Terra e no tempo dos processos cronológicos como conhecemos atualmente. No entanto apesar da dedicação de James Hutton a geomorfologia só foi consolidada como ciência no século XIX sobre os princípios da escola anglo-americana de Willian Morris Davis.

A teoria de Davis tem aplicação em termos gerais e foi retificada aperfeiçoada e validada através dos contributos de reconhecidos cientistas ao longo dos últimos anos. Willian Morris Davis foi, sem dúvida, um dos maiores geógrafos acadêmico do século e por isso é conhecido como o “pai da geografia americana” (COSTA, 2017)

No Brasil os estudos científicos nessa área ganharam notoriedade, somente nos últimos 50 anos. Como os principais pesquisadores da geomorfologia: Christofolletti, Ab'Saber e Margarida Penteadó.

Segundo Carvalho (2004, p. 1), os conteúdos escolares da geomorfologia propiciam uma das formas de compreensão da superfície terrestre, possibilitando ao estudante inferir na dinâmica das vertentes, com as suas variações de forma, processos, evolução, área, altitude, inclinação, orientação. Como também na integração e complementação da aprendizagem que correspondem à espacialização dos fenômenos

naturais e humanos. Corrobora com o educar do aluno na valoração estética cultural. Para batista e Souza (2012) o ensino de geomorfologia deveria ser mais valorizado, visto que:

O estudo ambiental e a compreensão do meio onde se vive se dá sobre o relevo. É o relevo quem determina a infraestrutura das cidades, das rodovias, ferrovias, o uso e ocupação das terras, os processos erosivos, entre outros fatores fundamentais para a vida humana. É claro que outros fatores físicos atuam, mas o relevo é sempre uma peça fundamental na análise da paisagem. (BATISTA, SOUZA; 2012,P.18)

Nesse sentido, o ensino escolar da geomorfologia, visa despertar no aluno valores humanos, proporcionando uma relação entre ser humano e o espaço, buscando a valorização do ambiente natural.

Para Ross, (2006, p. 9) A geomorfologia é uma disciplina das ciências da Terra mais diretamente utilizada e proporciona suporte absoluto nas atividades humanas. Desse modo, destaca-se que o relevo da superfície terrestre é o “piso,” o “chão,” onde a humanidade constrói e desenvolve suas atividades, produz, organiza e reorganiza seus espaços territoriais. A geomorfologia ajuda a explicar como os espaços territoriais terrestres se organizam por meio das ações humanas. Dessa forma, o ensino da geomorfologia contribui em muito para o desenvolvimento social do aluno, visto que o mesmo adquire conhecimentos sobre a formação do solo, os impactos ambientais entre outros conteúdos. Ainda contribuirá para a formação de um cidadão consciente, que possibilita a diminuição da degradação ambiental causados pela ação humana.

3 – Metodologia

Para a produção do trabalho, foi utilizado o método de análise indutivo, que conforme Lakatos e Marconi (2000, p.71) Revela-se quando o exercício metódico do ser afirma uma posição indutiva do sujeito em relação ao objeto, na qual a investigação científica é uma questão de generalização provável construída por meio de resultados obtidos através das observações e experiências. Para se estabelecer esse

método utilizou-se da pesquisa bibliográfica, de modo que o mesmo foi desenvolvido através de embasamento teórico científico sobre O ensino da geomorfologia no Ensino Fundamental II. Somando-se ao material bibliográfico levantado, realizou-se também a pesquisa de campo, onde foram realizados diálogos com professores de geografia, como ministram o conteúdo do livro didático de geografia correspondente aos anos de 6º, 7º, 8º, e 9º ano, com a finalidade de analisar a distribuição do conteúdo e sua relevância para o cotidiano do aluno. A forma da linguagem trabalhada em sala, o uso de imagens e mapas, propostas de atividades lúdicas para os estudantes. Buscou-se também referenciar os conteúdos geomorfológicos trabalhados com os escritos de diversos pesquisadores importantes para a geomorfologia dentre eles: Ab'Saber, (2003); Penteadó, (1980); Florenzano, (2008).Desse modo, compreende-se que a pesquisa possui cunho qualitativo, descrito por Minayo (1995).

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis.(MINAYO,1995,P.21)

Assim sendo, o diálogo com professores buscou-se compreender o método que trabalha a geografia e os conteúdos de geomorfologia, a disponibilidade de recursos extras que as escolas oferecem para auxiliar no desenvolvimento das aulas do docente.

4 – Resultados

Para Santos, (2003) na escolha de um livro deve-se considerar os aspectos pedagógicos, políticos e mercadológicos, fatores que interfêrem de forma direta na elaboração e conseqüentemente nas concepções construídas pelo aluno através desse instrumento. Nesse sentido, o livro didático funciona como a base teórica presente no decorrer de

toda a vida escolar do educando, e é também uma ferramenta essencial para auxiliar o professor no desenvolvimento da metodologia de ensino, desse modo é necessário a preocupação com o desenvolvimento e conteúdo do livro didático.

A análise dos livros didáticos de geografia nos anos de 6º, 7º, 8º e 9º ano que estão sendo trabalhados na Escola Estadual Deputados Carneiro da Rocha, localizada na Gleba Nova Alvorada, zona rural pertencente ao município de Comodoro-MT, e na Escola Estadual Cora Coralina localizada na zona urbana do município de Comodoro-MT, notou-se que os livros foram bem elaborados, possuem uma linguagem clara, adequada aos anos para quais são destinados, no entanto observou que os conteúdos de geomorfologia é tratada de forma superficial, e por se tratar de um conteúdo que exige uma amplitude maior, faz-se necessário uma complementação do material, com outras atividades que possam despertar maior interesse dos alunos e assim facilita a compreensão.

Os livros analisados do 6º ano foi o que mais apresentou conteúdos direcionados a geomorfologia, o mesmo traz uma unidade completa, abordando os conteúdos, uma abordagem da formação geológica do planeta, as ações dos seres humanos, a estrutura da crosta terrestre, do relevo, e dos agentes modificadores e modeladores da superfície terrestre. O livro ainda faz uma aproximação detalhada do conteúdo, além de propostas de atividades relacionadas ao cotidiano do aluno, com o uso de linguagem adequada a idade dos mesmos. Para o livro do 7º ano concentra a geomorfologia de forma ainda mais superficial, evidência as formas do relevo e os domínios morfoclimáticos, utilizando de mapas e imagens para representação do conteúdo. No entanto para promover uma melhor compreensão dos educandos, das abordagens dos conteúdos da geomorfologia é necessário maior aprofundarão do conteúdo, visto a complexidade do mesmo. Já o livro didático do 8º ano o conteúdo que se refere à geomorfologia tem um foco no continente americano. Abordam conteúdos como a geologia e relevo da América, Placas Tectônicas na América, Estrutura Geológica na América e bem como as unidades de relevo na América, com o uso de mapas e imagens para melhor explanação do conteúdo em sala de aula, além disso, o livro não dispõe de conteúdo para um estudo mais aprofundado. Por

ultimo o livro do 9º ano é representado as formas de relevo dos continentes Africano e Europeu, expressado também de forma superficial a temática. Conforme na tabela 1 a seguir.

Tabela-1 Conteúdos relacionados a Geomorfologia presentes nos livros analisados

TÍTULO DO LIVRO	AUTOR(A)	ANO	QUANTIDADE DE CAPÍTULOS	CONTEÚDOS RELACIONADOS A GEOMORFOLOGIA
Geografia Homem & Espaço	Elian Alabi Lucci Anselmo Lazaro Branco	6º	18	-A estrutura interna da Terra e da Crosta terrestre. -A formação do planeta Terra. -O relevo terrestre -Forças ou agentes modificadores do relevo. -O relevo do meu estado.
Por Dentro da Geografia	Wagner Costa Ribeiro	7º	12	-As formas de relevo. -Domínios morfoclimáticos: natureza e impactos ambientais.
Geografia Homem & Espaço	Elian Alabi Lucci Anselmo Lazaro Branco	8º	16	-Geologia e relevo na América. -As placas Tectônicas da América. -Estrutura Geológica da América. -As unidades do relevo da América.
Projeto Araribá Geografia	Fernando Carlo Vedovate(editor Responsável)	9º	32 (temas)	- O relevo do continente Europeu. - O relevo do continente Africano.

Fonte: KATHARENHUKA (2019)

Os conceitos desenvolvidos nos livros didáticos estão referenciados nos pesquisadores mais importantes para a geomorfologia, exemplo como os domínios morfoclimáticos do professor Ab'Saber presente no livro do 7º ano.

Com a pesquisa foi possível notar que há uma grande carência no ensino quando se trata da geomorfologia, pelo fato, que os livros didáticos são a base do professor para ministrar suas aulas. Lembrando que não é única forma de ministração de conteúdos, mas alguns não apresentam clareza e não aprofunda no assunto. A geomorfologia por si só, é um conteúdo complexo tornando mais difícil para aprendizagem e interesse do estudante.

O diálogo com professores de geografia relatou a importância da geomorfologia no ensino básico, contudo, enfrentam dificuldades em trabalhar o conteúdo, os professores ainda destacaram que buscam alternativas para tornar a aula mais atrativa, no entanto, na maioria das vezes, as escolas não dispõem de recursos pedagógicos, o que inviabiliza a qualidade de ensinar.

Para o professor Antonimar Freitas que ministra a disciplina de geografia no 7º ano na escola Estadual Cora Coralina, os conteúdos da geomorfologia são de extrema importância, ele considera que o livro que esta trabalhando com a turma do 7º ano, intitulado Por Dentro da Geografia do autor Wagner Costa Ribeiro, deixa a desejar em se tratar da geomorfologia, o professor ressalta que nota a dificuldade dos alunos em absorver o conteúdo, e considera as atividades lúdicas como um bom auxílio, no entanto enfrenta grandes dificuldades para executá-las pois segundo ele no momento a escola não possui recursos para tanto, segundo ele nem o aparelho data show da escola não esta funcionando. Já a professora Luciana A. M. Silva, que leciona geografia na escola Estadual Deputado Carneiro da Rocha, considera que os conteúdos de geomorfologia são importantes para que o aluno compreenda a geografia do lugar onde vivem e como se deu a formação do Planeta Terra, ela acredita que os livros estão adequados as necessidades dos alunos, a professora salienta que considera importante o desenvolvimento de atividades lúdicas para auxiliar na explanação do conteúdo, e afirma que a escola em que trabalha dispõe de vários recursos para isso, como biblioteca, laboratório de informática com acesso a internet, entre outros.

O ensino de geomorfologia, menos dependente do livro didático, com maior articulação entre os fenômenos ambientais próximos do cotidiano, pode favorecer que o aluno tenha maior integração com o ambiente em que vive, para que desenvolva uma postura crítica em relação às ações da sociedade na dinâmica da natureza. (HOLGADO, 2012 p 10; ROSA, 2012 P 10). Dessa forma diante das dificuldades relacionadas ao conteúdo do livro didático com a vivência do aluno, o trabalho buscou apresentar sugestões de atividades lúdicas, ou seja, trabalhar com vídeos e slides, relacionados ao cotidiano dos alunos, também desenvolver maquetes do relevo da região, do município ou do estado, confecção de mapas, jogos da memória, aulas a campo na região ou até mesmo no entorno da escola para observar as formas de relevo. Enfim há uma infinidade de opções na rede de computador (*internet*) para ajudar o professor (a) no dia a dia de sala de aula, grande parte das atividades não dispõe de muitos recursos financeiros para colocá-las em prática.

Nesse sentido, Godinho (2007) salienta que a utilização de atividades lúdicas e dinâmicas no processo de ensino e aprendizagem, exige uma preparação prévia do professor. É necessário delimitar o passo a passo do desenvolvimento da aula, primeiro, observar o conteúdo a ser trabalhado e identificar o recurso metodológico mais cabível ao assunto, traçar o método de desenvolvimento e verificar a disponibilidade da instituição em fornecer o recurso necessário. Em consonância a isso, Freitas (2009) argumenta que as estratégias de ensino são uma forma de organizar o saber didático, por meio de técnicas e recursos, que tem o intuito de cumprir com os objetivos propostos na atividade.

5 – Considerações Finais

Ao fim do trabalho que teve por objetivo compreender os conteúdos geomorfológicos que são abordados no Ensino Fundamental. Ofereceu sugestões para auxiliar na prática do docente, concluiu que, o livro didático é essencial para o processo de ensino e aprendizagem, por isso deve ter preocupação na elaboração e posteriormente na escolha pela escola. Notou que os livros analisados, a geomorfologia, apesar da importância, é trabalhada de forma superficial, e alguns casos os conceitos desenvolvidos não possibilita uma conexão com a realidade dos alunos, o que dificulta na compreensão do conteúdo.

Enfim identificou ainda, uma grande carência por parte das escolas em oferecer recursos pedagógicos que possibilite ao professor trabalhar de forma diferenciada. Ou seja, propor aulas atrativas para os educandos, dessa forma cabe ao professor atentar-se a necessidade dessa prática e buscar alternativas a fim de aprofundar os estudos na área, e conseguir maior êxito na missão de promover o conhecimento.

Referências

- AB’SÁBER, A. N. **Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- AMORIM, R. R. et al. **A evolução da abordagem dos agentes exógenos do relevo em livros didáticos de Geografia do Ensino Médio editados entre 1985 e 2003**. In: V Simpósio Nacional de Geomorfologia e I Encontro Sul-Americano de Geomorfologia: Anais. Santa Maria: UFSM, 2004.
- BATISTA, Daiane Ferreira; SOUSA, Flávio Alves de. **Ensino de Geomorfologia nas Escolas. II Congresso de Educação – UEG/UnU Iporá**, 2012.
- CARVALHO, Alcione L. P. (2004). **Necessidades na produção acadêmica em Geomorfologia escolar**.
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 2000.
- CHRISTOFOLETTI, A. **Geomorfologia**. São Paulo: Edgard Blücher, 1974.
- GODINHO, Edna Maria Silva Oliveira. **A Dificuldade Encontrada Pelos Professores Em Utilizar Os Recursos De Apoio Didáticos Pedagógicos No Processo De Ensino Aprendizagem De Geografia Na Rede Estadual Da Região Metropolitana De Goiânia – 2007**. Disponível em: www.webartigos.com. Acesso em: 10 set 2018.
- FLORENZANO, T. G (Org.). **Geomorfologia: conceitos e tecnologias atuais**. São Paulo: Oficina de textos, 2008.

- FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.
- HOLGADO, F.L. & ROSA, K.K. da. - **Geografia, Meio Ambiente e Ensino**. Vol. 03, Nº 02, 2º SEM/2012 Revista GEOMAE
- LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Metodologia Científica**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2000.
- LUCCI, E, A & BRANCO, A. L. **Geografia Homem & Espaço, 8º ano** 27.ed.-São Paulo: Saraiva 2015.
- LUCCI, E, A & BRANCO, A. L. **Geografia Homem & Espaço, 6º ano** 26.ed.-São Paulo: Saraiva 2015.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- RIBEIRO, V, C, **Por dentro da Geografia 7º ano** 3.ed.-São Paulo: Saraiva,2015.
- ROSS, J. L. S. **Ecogeografia do Brasil**: subsídios para planejamento ambiental. São Paulo: Oficina de Textos, 2006.
- SANTOS, Clézio. **A cartografia nos livros didáticos de geografia**: contrapostos de uma pesquisa. Ver. Ciên. Hum. Taubaté.V.9, n.2, p.107-114, jul-dez 2003
- VEDOVATE, F, C,**Projeto Araribá: Geografia** 3.ed.-São Paulo:- Moderna,2010.
- PENTEADO, M. M. Fundamentos de Geomorfologia. 3. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1980.
- COSTA, **Willian Morris Davis e o ciclo Geomórfico** .Scientificus,Disponível em: < <https://scientificusblogpt.wordpress.com/2017/09/11/william-morris-davis-e-o-ciclo-geomorfico/>> Acesso em 12/03/2019
- RIBEIRO,**A.Geomorfologia**.Alunosonline.Disponívelem:<https://alunosonline.uol.com.br/geografia/geomorfologia.html> Acesso em 17/03/2019

A INDISCIPLINA ESCOLAR NAS SÉRIES INICIAIS

Antônia Edivania Xavier da Silva

Clescía de Carvalho Abreu Pessoa

Domingas Rocha Rodrigues

Vásti Correa de Paula

INTRODUÇÃO

Nas séries iniciais os professores convivem com alunos indisciplinados trazendo vários problemas e dificultando a aprendizagem. Os mesmos afirmam que são famílias desestruturadas, onde o filho não tem limites e os pais perderam o controle na educação de seus filhos.

A família deixa a responsabilidade de seus filhos para a escola, esperando que os professores sintam-se responsáveis pela sua formação, para que eles estejam preparados a conviver com a sociedade.

Os pais ainda não se conscientizaram que a escola não trabalha individual que ambos contribuir na formação do educando, adquirindo valores, responsabilidades e contribuindo com o progresso na sociedade, onde os deveres e direitos são fatores essenciais na convivência educacional. A escola é à base do desenvolvimento de um País, através dela o educando atingirá método que poderá aprender às normas disciplina que o transformará em um cidadão com atitudes dignas no seu processo de aprendizagem, que leva o educando a estimular para uma nova contribuição no mundo social. A escola deve ter a preocupação reeducar-se de forma contínuo, uma vez que a nossa sociedade ainda traz no contexto social indisciplina com falta de compromisso dos pais,

estrutura familiar, condições financeiras e a falta de conhecimento dos pais perante o projeto pedagógico da escola. Se esses objetivos não forem bem planejados não alcançará as necessidades para bom desenvolvimento do educando. Essas desigualdades sociais causam transtorno escolar gerando intrigas, evasão escolar, afetando a educação, desrespeitando as regras, dificultando a aprendizagem e a convivência entre colegas causando fórmula indisciplinar.

É necessário que a escola e a família trabalhem juntas em reuniões, debates fortalecendo o objetivo escolar, criando métodos priorizando o ensino de qualidade incentivando o interesse democrático cultural, deve ser entendida como processo de aprendizagem, que leva tempo e esforço de todos aqueles que se preocupam com formação do cidadão, envolvendo coordenação pedagógica, professores e familiares para planejem juntos e coloquem em prática uma proposta de trabalho diferenciado e significativo as necessidades reais do educando.

A ORIGEM DA INDISCIPLINA

A indisciplina vem afetando a aprendizagem na escola, tornando-se um obstáculo pedagógico.

Nos dias atuais. Diante desses distúrbios de comportamentos, professores, diretores, coordenadores e pais procuram entende-se a causa ou razão de comportamentos estanhos que aparecem no cotidiano escolar. Qual a origem da indisciplina?

Segundo CAMI TIBA (1996). “Ainda protegida pelo útero materno a criança já está imersa na dinâmica do casal, simplesmente, pelo fato de existir pode ser alvo da rejeição ou aceitação, pois a criança trará consigo toda carga adquirida na gestação”.

A família é base fundamental na geração e no desenvolver do ser humano até os dias atuais. O papel da família é importante para um bom desempenho na vida humana.

O homem é o princípio básico da existência humana é casar e ter filhos, apesar das diversidades de comportamento do ser humano. O lar é parte necessária para o desenvolvimento do ser, atribuindo também sua formação de personalidades. Como diz BYINGTON (1996) “Queira-se ou não, toda pessoa será a vida adulto o que foi de pequena”.

A permissão dos pais para com os filhos é necessária ter limites para que eles possam saber o que é certo ou errado. Portanto os pais teriam que observar os atos da criança para dar-lhes noções de comportamento sem a quebra dos limites. É fundamental para que a criança perceba qual é o seu lugar no mundo. É necessário ter clareza para que ela possa vencer e desenvolver os limites dentro das regras familiares. Segundo Carlos Amadeu B. Byngton (1996) “A criança sentindo-se amada pelos pais, perceberá que os limites que lhe impõem são necessários e bons para ele”.

A criança ao descobrir que realmente seus pais são seus amigos na certeza terá uma infância, sem nenhuma frustração na adolescência.

A disciplina não pode ser de forma rígida, mas através do diálogo, carinho, troca de experiência e compreensão entre ambos é fundamental no alicerce do crescimento e no desenvolvimento da criança.

REFLEXOS DA INDISCIPLINA NA ESCOLA

A indisciplina escolar é um reflexo da vida familiar que pode gerar graves problemas na vida escolar. As famílias desequilibradas, desorientadas transferem toda a responsabilidade diante á educação.

Nos dias atuais os pais têm dificuldade de se dialogarem com seus filhos, devido o trabalho do dia a dia e isso causa transtorno na vida familiar afetando a educação dos filhos, levando os mesmos para caminhos obscuros: drogas, prostituição, violência e outros.

GROSSI diz que “O dia a dia numa família é feito de encontros e desencontros, de amasso e crises. E isso reflete diretamente no convívio escolar”.

Educadores de um modo geral não estão conseguindo interagir com as situações de indisciplinas nas escolas devidas o mau comportamento entre pais e filhos e os valores estão esquecidos. No que diz a Revista Mundo Jovem (2001) ”O que desejamos para nossa vida pessoal e social vai depender da escola dos valores que realmente vamos assumir”.

Para conseguirmos reconquistar os valores e harmonia na família e na escola é necessário cultivar a disciplina na vida familiar através dela podemos sentir o respeito para um mundo de autogoverno.

A indisciplina na sala de aula é uma reação do aluno decorrente do seu desinteresse, de sua inadaptação insatisfeita, frustração ou revolta, devido cada aluno sofrer um desajuste familiar, e nessa situação a escola deixa a desejar com a falta de normas disciplinares.

EXCESSOS DE PRESSÃO

Do professor autoritário em classe; regras rígidas na escola intolerância; podem provocar natural onda de revolta principalmente naquele que não sejam passivamente submissas e queira saudavelmente participar das atividades. Assim a indisciplina pode surgir como não aceitação do absolutismo e autoritarismo excludente. A repreensão não educar.

EXCESSOS DE LIBERDADE

Professor permissível em classe; escola sem direção ausência de regras na escola; quando os alunos ficam entregues aos próprios critérios de convivência os mais absurdos podem não respeitar as autoridades naturais inerentes aos educadores, nem poupam os próprios colegas. Ausência de limites também não quais os acordo com IÇAMI TIBA (1996) "se cada professor tiver de tomar uma atitude porque chegou seu ponto máximo de tolerância isso significa que a escola não estabeleceu uma regra mínima de proteger a integridade de seus funcionários".

O AVENTAL DO PROFESSOR

A sua função pedagógica; o professor tem ter consciência de ser um representante da escola. Quando um aluno desrespeita em classe, é a escola que está sendo atingida e não somente ele. Quando o professor toma como problema pessoal, cria na escola um clima de anarquia; visto os professores serem diferente entre si. Dá anarquia nasce á indisciplina. O professor representa o comportamento padrão da escola em relação ás indisciplinas. Este padrão é estabelecido no início do ano letivo com todo corpo docente, que após mapear quais as indisciplinas mais comuns que ocorrem na escola. Voltam quais os procedimentos

que todos professores devem tomar. A indisciplina do aluno deixa de ser somente um problema, quanto um determinado professor passa a ser entendido como um desacato à escola. Diz TIBA (1996) “O avental preserva a escola. A roupa resguarda a função do professor. A pele protege a integridade física do professor”. Assim como o professor é resguardado pelo avental ele precisa defender a escola a qual faz parte. Defendendo a escola ele estará se protegendo.

EDUCAR OU PUNIR

O professor reclama sobre a falta de respeito em classe, a criança não dar atenção interrompe a aula sem pedir licença o autor IÇAMI fala (1996) “A escola deve educar quem não conhecem “boas maneiras” reeducar aqueles que sabem, mas não aplicam seus conhecimentos. A punição deve existir quando nenhuma combinação entre as partes for eficiente”.

A indisciplina inicia na vida familiar. Os próprios pais não respeitam o professor não agradece esse profissional e nem transmitem noções de ética, não exigem respeito e não o ensinam a respeitar. Esses desajustes denunciam a carência de educação básica. Muitas vezes a criança não consegue chegar a 3º nível de integração. Devido mal alicerce familiar.

A ESCOLA TEM TAMBÉM A FUNÇÃO DE EDUCAR (IÇAMI TIBA)

Quando o aluno está em classe aquele é seu ambiente deve fazer o possível para preservá-lo, talvez em casa ele jogue papel no chão, uniforme e material escolar pelo chão que a mãe muitas vezes não se encarrega de recolher. A escola tem um papel fundamental entre a família. Na escola é o momento de aprender não jogar seus objetos em qualquer lugar, a fim de conservar um ambiente agradável. Segundo o autor TIBA (1996) “O filho que não arruma seu quarto pode ser o aluno que não conserva sua escola e poderá ser a pessoa que não vai cuidar de seu ecossistema”.

A escola poderia trabalhar junto no incentivo com os alunos desde séries iniciais até o ensino médio mostrando a importância da lim-

peza e como preservá-lo. A falta d ética entre as pessoas chega a um ponto que não podem confiar nos colegas, nas salas de aula crianças se queixam com desaparecimento de seus objetos escolares. Esse tipo de roubo o professor e alunos nem suspeita quem é culpado. Caso a escola encontra o culpado ele terá que ser identificado e punido perante a classe. Para IÇAMI TABA (1996), “A providência mais eficaz contra roubos é uma investigação minuciosa”.

O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA NO COMBATE A INDISCIPLINA NAS SÉRIES INICIAIS

Comunidade escola busca incansavelmente uma forma de combater indisciplina nas séries iniciais, mesmo que o desajuste familiar e os filhos sem limites são os fatores que predominam essas atitudes. Portanto a indisciplina não é novidade. Novo é a intensidade com que vem ocorrendo nos últimos anos; de tal forma a escola deve buscar formação continuada para professores, para que juntos a comunidade encontre a origem da indisciplina, e que lutem para combater a mesma, orientando a participação do educando nas dimensões (família, escola e sociedade).

A escola tenta resgatar na família os valores e a ética que a família, por sua vez deixou despercebido por melhoras financeiras, outros faltam de conhecimento deixa seus filhos a mercê da educação.

É necessário que a escola procura desenvolver suas ações em um projeto político pedagógico é o fruto da interação entre os objetivos e a prioridade estabelecida pela coletividade, de que através de uma reflexão, as ações necessárias para construção de uma nova realidade. É antes de tudo, exige comprometimento e envolvimento no processo educativo; professores, equipe técnica, alunos, seus pais e a comunidade como um todo. Esses agentes educadores devem conquistar essa proposta, pois terem postura comprometida e responsável. É de grande importância o contrato pedagógico quando atualidade minimizará a ação indisciplinar. Freller (2001), afirma que “A indisciplina é uma das maneiras que as crianças e os adolescentes têm de comunicar que algo não vai bem”. Portanto, os pais precisam conhecer as atitudes enfrentadas no cotidiano, para se tornar conhecedor das decisões que serão colocados. É necessário

que tenha uma relação de harmonia entre a escola e os pais para que eles se sintam seguros, só assim eles terão bons relacionamentos na escola, e porem na formação do cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pequenas dificuldades citados, foram percebidas, pelos pais e educadores a fim de encontrar um rumo para melhorar a aprendizagem e a indisciplina nas séries iniciais. Diante desse trabalho notamos que uma boa acolhida, um olhar e uma escuta especial dos professores e dos pais envolvidas poderão ter suas pequenas dificuldades, portanto evitará transtornos no futuro. Geralmente nas classes iniciais de alfabetização é o momento em que a criança necessita de regras disciplinares, para uma construção do sujeito na interação de escola – família – professor – aluno. Como educadores queremos que a nossa ação tenha efeito sobre a formação do aluno. Para isto há uma exigência imprescindível: Precisamos estabelecer algum vínculo (material, afetivo, simbólico) com o aluno. O objetivo é que a criança adquira conhecimento e, sobretudo tenha competência de raciocinar sobre os mesmo.

A indisciplina escolar é uma grande preocupação dos educadores, em busca de melhoria. Os educadores reúnem-se com os demais profissionais da educação e com a comunidade em geral para buscar uma solução. O presente documento organiza-se em quatro capítulos. Sendo que o primeiro busca a origem da indisciplina. Quais as causas indisciplinar? Como os pais participam da educação dos filhos? Vimos que a indisciplina pode ser desde sua concepção ou frutos da má educação familiar. Falta de limites dos filhos. Vimos que a vida escolar do aluno é o reflexo da família, não adequada em regras e não tem limites. Mostra a indisciplina na sala de aula como problema que a educação enfrenta destacando os fatores como roubos e desinteresse dos alunos. A educação contínua em busca de valores e formação de um cidadão responsável. A escola tenta resgata a dignidade do aluno, envolvendo a família e a comunidade em busca da formação do educando e promovendo ações que contribuem para a melhoria da construção da cidadania.

REFERÊNCIAS

- BYINGNTO, Carlos Amadeu Botelho. O arquétipo de mestre – aprendiz. *Pedagogia simbólica: a construção amorosa do conhecimento do ser*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996.
- FRELLER, Cíntia Copit. *Historias de indisciplina escolar: o trabalho de psicólogo numa perspectiva winnicotiana*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2001.
- REVISTA MUNDO JOVEM. Porto Alegre: mas/2001, p. 19.
- TIBA Içami. *Ensinar aprendendo: como superar os desafios do relacionamento professor – aluno em tempo de globalização*. São Paulo Gente, 1996.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. *Disciplina: Construção da disciplina consciente e interativa em Sala de Aula e na Escola*, 14ª Ed. São Paulo: Libertad Editora, 2003.

O PERCURSO METODOLÓGICO DE UMA PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO SEXUAL

Hanielly Cristinny Mendes Carvalho

Ricardo Diógenes Dias Silveira

Marcos Fernandes-Sobrinho

Introdução

Temos acompanhado em artigos científicos, noticiários de televisão e demais veículos de comunicação o aumento dos índices de gravidez na adolescência, de infecções sexualmente transmissíveis e de violência sexual contra crianças e adolescentes em território brasileiro. No período de 2011 a 2017, foram notificados 141.105 casos de violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, sendo a faixa etária mais vitimada do 0 aos 12 anos (BRASIL, 2018).

Perante esta realidade, conforme sinaliza Santos (2018), há um significativo crescimento das investigações acadêmicas que tem a educação sexual como uma de suas categorias ou mesmo como seus objetos de estudo. Vários eventos científicos têm se aberto para essa discussão, visto que a educação sexual propõe práticas formativas e educativas, no sentido de conscientizar e sensibilizar para cuidados com a saúde física e mental, sendo também um importante instrumento na prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes, visto que suas ações favorecem o desenvolvimento do autocuidado, da cidadania, do respeito e do compromisso consigo mesmo e com o outro (SAITO; LEAL, 2000).

Falar sobre educação sexual na escola, mesmo diante dos avanços dos últimos anos e desse cenário de consolidação dos estudos, não é tão simples e corriqueiro. Há ainda um conjunto de desafios àqueles que se propõe entrar nesse terreno por vezes bastante movediço. A temática exige do pesquisador conhecimento teórico profundo e um percurso metodológico bem delineado e sistematizado. Os dilemas envolvem, em sua grande maioria, a rica diversidade de correntes teóricas desses estudos e as resistências encontradas ao tentar acessar possíveis participantes das pesquisas (SANTOS, 2018).

Furlani (2011), com base no Art. 10º da Declaração dos Direitos Sexuais, organizada pela *World Association for Sexual Health* (WAS), em 1997, argumenta sobre o direito de todos à educação e, ainda, a uma educação sexual que seja esclarecedora, sendo esta última um processo que dura a vida toda, desde o nascimento e pela vida afora, com o envolvimento de todas as instituições sociais.

Nessa perspectiva, sendo a escola uma instituição social, ela se torna responsável em ser um espaço que além da aprendizagem, vise ao desenvolvimento pleno do aluno em suas esferas morais, culturais e éticas e, portanto, assume a responsabilidade de abrir um caminho de comunicação para que temas em relação à sexualidade sejam discutidos sem nenhum preconceito (FERNANDES; LORENZETTI, 2019).

Neste sentido, Paes, Favorito e Gonçalves (2015) apontaram em seu estudo alguns fatores que dificultam a educação sexual no contexto escolar, dentre eles: 1) o preconceito presente no seio das famílias, 2) a falta de conhecimentos sobre o assunto, 3) a precariedade da formação docente para abordar a temática, e 4) a imaturidade dos alunos devido à pouca idade.

Adicionalmente, a Carta de Aveiro (2010) propõe que a educação sexual deve ser desenvolvida de forma integral, abrangente, baseada em informações científicas, com adequação à idade daquele a quem se destina. Deve, ainda, evidenciar uma cultura importante, tendo como base o respeito aos Direitos Humanos. Aponta também que a educação sexual deve fazer parte dos currículos escolares em todos os níveis e contextos de educação e ensino, ou seja, a partir da infância ao Ensino Superior.

Partindo dessas conclusões, Fernandes e Lorenzetti (2019) reafirmam por meio do seu estudo intitulado “Educação Sexual nos anos

iniciais: um estudo a partir de dissertações e teses”, a necessidade de realização de pesquisas em educação sexual, pois apesar da literatura e das pesquisas sinalizarem a sua importância, ainda é pouco vista quando inserida no contexto escolar, principalmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, o presente artigo tem como objetivo descrever o percurso metodológico de uma investigação qualitativa construído no desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado em andamento sobre a educação sexual. Essa pesquisa, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica, do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, tem como título “Educação sexual e formação de professores: caminhos para a prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes”.

Percurso Metodológico

Para desenvolver o caminho metodológico de uma pesquisa, é preciso a priori, compreender o que é uma pesquisa científica, por que e para que se pesquisa. Nessa perspectiva, Gil (1999, p.45) conceitua pesquisa como:

procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos (...). A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos técnicas e outros procedimentos científicos (...) ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados (GIL, 1999, p. 45).

A partir desta formulação e da revisão da literatura sobre a temática da educação sexual, a pesquisa intitulada “Educação sexual e formação de professores: caminhos para a prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes” tem como principal objetivo responder ao seguinte problema: como os gestores e coordenadores da rede municipal da cidade de Pires do Rio – GO tem trabalhado as ações voltadas para

a educação sexual em seu cotidiano profissional? Essa demanda surgiu a partir de (re)construções teóricas e práticas, levantadas por meio de revisão bibliográfica e levantamento da literatura que apontam que a educação sexual realizada dentro do espaço escolar é de extrema importância para a prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes.

Para efetivação do estudo a investigação qualitativa foi eleita a metodologia a ser adotada, uma vez que, para alcançar o objetivo proposto, é necessário conhecer os significados, as dificuldades, as dúvidas dos participantes envolvidos na pesquisa e, sendo o enfoque qualitativo àquele que permite focar o que as pessoas vivenciam e a forma como estas interpretam suas vivências. Nesse sentido, a escolha de um estudo de natureza qualitativa apresenta-se como o mais adequado, pois se aprofunda no mundo dos significados das ações e das relações humanas (MINAYO, 2001).

Moreira (2003), em seu texto “Pesquisa em Ensino: Aspectos Metodológicos” esclarece que o uso acentuado da investigação qualitativa na pesquisa em ensino é um movimento atual, iniciado há pouco mais de duas décadas. O autor aponta que na pesquisa qualitativa a realidade é socialmente construída, sendo que a verdade é questão de concordância em um contexto. Este tipo de pesquisa focaliza os significados e experiências dos atores envolvidos, procuram a explicação interpretativa e usam técnicas que permitem ao pesquisador ficar imerso no fenômeno de interesse, anotando, ouvindo, observando, registrando (com detalhe) os significados a serem interpretados.

Ainda para Moreira (2003), as pesquisas em ensino (área do programa de mestrado cursado), de modo bem abrangente, procuram responder questões sobre os fenômenos de interesse relacionados ao ato de ensinar, à aprendizagem, ao currículo, ao contexto e à avaliação. A partir do esquema “V” epistemológico de Gowin (1981), representado na Figura 1, Moreira (2003) nos leva a refletir sobre o passo a passo do delineamento de uma pesquisa científica, propondo que existe uma constante interação entre o pensar – domínios conceituais – (lado esquerdo do “V”) e o fazer – domínios metodológicos – (lado direito do “V”) e, a partir desta interação podemos chegar a novos conceitos ou à reformulação de conceitos já existentes.

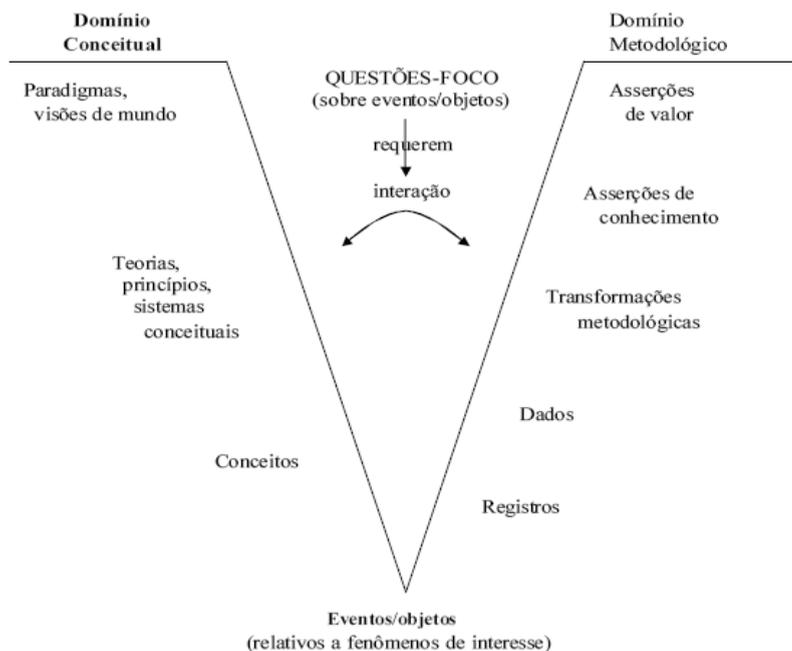


Figura 1. O “V” epistemológico de Gowin (1981). Disponível em Moreira (2003, p. 4).

Assim, alicerçados nessa proposta, a referida pesquisa de investigação qualitativa em educação sexual será composta por uma amostra de aproximadamente de 24 gestores e coordenadores de 08 escolas públicas de 1ª fase da cidade de Pires do Rio – GO. Tais escolas foram definidas como campo devido ao levantamento da literatura apontar a necessidade de pesquisas no âmbito da educação sexual nos anos iniciais da escolarização (FERNANDES; LORENZETTI, 2019).

Inicialmente serão realizados contato e parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Pires do Rio – GO bem como com a Prefeitura deste município, atendendo a todas as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano. Firmado o apoio será realizado contato com os representantes da amostra (gestores e coordenadores). À essa amostra serão fornecidas informações acerca das condições de realização da pesquisa, esclarecendo sobre os possíveis riscos e as diferentes etapas do estudo para que a partir do exposto possam tomar a decisão de participar ou não. Mediante aceitação, será assinado

um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Àqueles que se recusarem a participar da pesquisa, serão excluídos da amostra.

Já àqueles que consentirem a sua participação, será aplicado um questionário com o objetivo de diagnosticar como as escolas públicas de 1ª fase cidade de Pires do Rio – GO têm tratado as questões sobre a educação sexual em seu cotidiano. Segundo Gil (1999), o questionário é uma técnica de investigação composta por um número considerável de questões apresentadas por escrito às pessoas, cujo objetivo é o de conhecer opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, entre outros.

Assim, o questionário foi escolhido como a principal técnica a ser utilizada neste estudo, por se tratar de um instrumento flexível para a coleta de dados, que permite uma interação entre o pesquisador e os participantes, oferecendo maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, reações, podendo o participante ser observado naquilo que diz e como diz (MARCONI; LAKATOS, 2003).

O questionário será utilizado por ser, também, um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas pelo informante. O intento dos pesquisadores é levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas, relacionadas à temática e o contexto profissional individual.

A linguagem a ser utilizada no questionário será simples e direta, para que os participantes compreendam com clareza o que está sendo perguntado (GEHARDT e SILVEIRA, 2009). O instrumento, portanto, será composto por duas partes: uma sobre o perfil do participante (idade, sexo, estado civil, número de filhos, religião, ano de formação, tempo de atuação na educação infantil) e, a segunda parte com perguntas objetivas e descritivas que envolvem a temática.

Para a elaboração da segunda parte do questionário, será considerada a hipótese de que não há um trabalho efetivo sobre a educação sexual no contexto escolar. As perguntas, portanto, levarão em consideração o conhecimento prévio do participante sobre a visão que possui da educação sexual no Brasil; de sua familiaridade com as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre a educação sexual na escola; da

importância e/ou necessidade que aplica em trabalhar a temática com seus alunos; da sua disponibilidade, preparo, dificuldade e motivação para lidar com o assunto; bem como do seu interesse em um curso de formação continuada que leve à reflexões sobre a temática apresentada.

Concomitante à aplicação dos questionários, será realizada, também, uma pesquisa documental a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) das 08 escolas que compõem a amostra. O objetivo desta análise será verificar se em tais documentos existem previsão de ações que envolvem as temáticas da educação sexual. Cabe ressaltar que, diferente da pesquisa bibliográfica, que é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, a pesquisa documental vale-se de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2008).

Os dados que advém das pesquisas de abordagem qualitativa, precisam ser analisados, de forma diferente dos dados provenientes de estudos de abordagem quantitativa, que valem-se de softwares estatísticos, testes de hipóteses, estatística descritiva e multivariada (SILVA; FOSSÁ, 2015). Desse modo, os resultados a serem obtidos por meio da aplicação dos questionários e da pesquisa documental serão analisados, discutidos e confrontados a partir do enfoque qualitativo, levando em consideração as revisões bibliográficas e levantamento da literatura sobre a temática.

Assim, para a análise e interpretação destes dados será adotada a proposta da Análise de Conteúdo, de Bardin (2006), definida como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdo (verbais ou não-verbais).

A análise de conteúdo é uma técnica de análise das comunicações, que irá avaliar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador. Tal metodologia consiste em caracterizar o material coletado buscando classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos (SILVA; FOSSÁ, 2015). Essa é uma técnica que tem conquistado grande desenvolvimento, sendo amplamente difundida e empregada, estruturada a partir de três polos e/ou etapas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Silva e Fossá (2015) sintetizaram o método de análise de conteúdo nas seguintes fases:

1) Leitura geral do material coletado (entrevistas e documentos); 2) Codificação para formulação de categorias de análise, utilizando o quadro referencial teórico e as indicações trazidas pela leitura geral; 4) Recorte do material, em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos) comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico; 5) Estabelecimento de categorias que se diferenciam, tematicamente, nas unidades de registro (passagem de dados brutos para dados organizados). A formulação dessas categorias segue os princípios da exclusão mútua (entre categorias), da homogeneidade (dentro das categorias), da pertinência na mensagem transmitida (não distorção), da fertilidade (para as inferências) e da objetividade (compreensão e clareza); 6) agrupamento das unidades de registro em categorias comuns; 7) agrupamento progressivo das categorias (iniciais → intermediárias → finais); 8) inferência e interpretação, respaldadas no referencial teórico (SILVA; FOSSÁ, 2015, p.4).

Assim, torna-se importante ressaltar que para fins desta pesquisa, será adotada essa sequência de passos descrita acima.

Resultados Esperados

No momento, os esboços para discussão e análise dos resultados estão em fase de construção. Como se trata de uma pesquisa de um Mestrado Profissional que exige a elaboração de um Produto Educacional, os resultados obtidos e analisados, além de servirem para publicação e divulgação de conhecimento científico (com a preservação do sigilo e anonimato relativos à ética na pesquisa), servirão, ainda, para a estruturação de um curso de formação em educação sexual a ser ofertado/ministrado para os participantes da pesquisa, para que possam avaliar e validar as ações em educação sexual dentro o ambiente escolar, contribuindo para a prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes.

O curso de formação justifica-se pela maioria dos estudos apontarem déficits na formação docente em relação a essa temática e defenderem a necessidade de ações contínuas nesse aspecto. Conforme apontam Silva e Megid Neto (2006):

Sem uma formação inicial e continuada eficiente e eficaz os resultados apontados sobre as posturas e práticas escolares na abordagem da Educação Sexual continuarão, em grande parte, tais como se apresentam nas pesquisas. Em face de suas dificuldades, o professor/educador acha melhor tratar dos aspectos biológicos pura e simplesmente e, para isso, considera que ‘existe o professor da área de Ciências’. Então, ‘Educação Sexual nada tem a ver comigo’, o que o tranquiliza em relação a seu falso ‘não-envolvimento’ com o tema. É preciso, principalmente na formação continuada, resgatar o élan vital, a energia que vai possibilitar ao professor/educador a recuperação do prazer com a profissão escolhida (SILVA; MEGID NETO, 2006, p. 195).

Assim, conforme apontam Fernandes e Lorenzetti (2019), se faz necessário que os estudos sobre a educação sexual e seus desdobramentos adentrem o contexto escolar, não somente por meio da teoria, como também de práticas em que os docentes sejam os protagonistas das ações e projetos.

Considerações

Levando em consideração todo o percurso metodológico construído, fundamentado na investigação qualitativa, espera-se que a pesquisa em andamento possa contribuir com os diferentes olhares sobre a importância da educação sexual. Aspira-se, ainda, que gestores e coordenadores participantes do estudo (e posteriormente do curso de formação) possam se sensibilizar e programar ações dentro da perspectiva da educação sexual, sinalizando possibilidades de prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes. Assim, as questões sobre educação sexual devem ocupar um lugar de respeito, atenção e compromisso na gestão das escolas.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 2006.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Análise epidemiológica da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2011 a 2017. **Boletim Epidemiológico**, vol. 49, n. 27, jun. 2018.
- Carta de Aveiro. **Sexualidade e educação sexual**. In: I Congresso Internacional de Sexualidade e Educação Sexual: Políticas Educativas, Investigação e Práticas. Universidade de Aveiro, Portugal, 2010.
- FERNANDES, Fernanda; LORENZETTI, Leonir. A educação sexual nos anos iniciais: um estudo a partir de dissertações e teses. **R. bras. Ens. Ci. Tecnol.**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 507-522, jan./abr. 2019.
- FURLANI, Jimena. Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfó. **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Editora da UFRGS, Porto Alegre, 2009.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 5. ed., 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Marco Antônio. **Pesquisa em Ensino: Aspectos Metodológicos.** Actas del PIDEDEC: Textos de Apoio do Programa de Doutorado em Ensino de Ciências da Universidade de Burgos, v.1, n.19, p. 05-38, 2003.

SAITO, Maria Ignez; LEAL, Marta Miranda. **Educação sexual na escola.** Revista Pediatría – USP, v. 22, n.01, p. 45-48, 2000.

SANTOS, Emerson Silva. Percursos metodológicos das pesquisas em educação, gênero e sexualidade: (re)construindo caminhos a partir da bricolagem. **Revista Eletrônica de Interações Sociais**, v.2, n.01, p. 07-23, 2018.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de Conteúdo: Exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, Campina Grande, v. 17, n. 1, p. 1-14, 2015.

SILVA, Regina Célia Pinheiro Da; MEGID NETO, Jorge. Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 12, n. 2, p. 185-197, 2006.

ENTRE NOVAS TECNOLOGIAS E NOVAS DESIGUALDADES: (IM)POSSIBILIDADE DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO A DISTÂNCIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS DIANTE DA CRISE SANITÁRIA (COVID-19)

Alan José de Oliveira Teixeira

1 INTRODUÇÃO

Em 2020, ano em que se iniciava uma nova década, o mundo não imaginava uma crise sanitária provocada pelo novo corona vírus (Covid-19). Com a decretação de pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS), as recomendações pelo isolamento social influenciaram muitos países e seus governos locais a determinar o fechamento temporário de comércios e atividades não essenciais. No Brasil, Estados e Municípios tomaram a frente na edição de medidas de enfrentamento à doença. Em consequência disso, locais que reúnem um grande contingente de pessoas como concertos musicais, shoppings, casas noturnas etc. foram fechados ou tiveram suas atividades e pessoal reduzidos. Diversas empresas adotaram o regime *de home office*. Com isso, as escolas, tanto públicas como privadas, ficaram sem aulas presenciais, no que (res)surge a discussão, por parte de determinados governos, da implementação do ensino à distância nas escolas públicas.

Nesse cenário, o presente trabalho tem como escopo investigar a possibilidade de se implementar o ensino a distância nas escolas públicas brasileiras, ainda que temporariamente, e notadamente diante do cenário pandêmico. Para tal, pretendeu-se uma pesquisa bibliográfica na qual se dissertou acerca do tema com o apoio de artigos científicos e livros pertinentes. Ademais, dados estatísticos, analisados de forma indutiva, também foram utilizados para se chegar a resultados parciais ao longo do texto. Outrossim, o estudo de textos jurídico-normativos e de conceitos fundamentais para se compreender a educação contemporânea foram contemplados.

Nos primeiros títulos, disserta-se a respeito das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), tecendo um cotejo com a educação pública no Brasil. Após, analisam-se as implicações práticas do ensino à distância, especialmente em terras brasileiras. No ponto seguinte, discorre-se sobre a (im)possibilidade de implementação do ensino à distância nas escolas públicas brasileiras diante da crise sanitária (covid-19) para, ao final, tecerem-se algumas conclusões.

2 TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) E SEU USO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO BRASIL

2.1 TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC)

É certo que as informações historicamente difundidas por suportes atômicos, tais como a madeira, a pedra, o corpo etc., na atualidade circundam pelos *bits* (códigos universais), o que quer significar que as novas tecnologias de informação e de comunicação (TIC) se caracterizam por uma forma nova de materialização (SANTOS, 2009, p. 5660). Trata-se, pois, de uma revolução digital, que ocorre por conta de mudanças radicais e processos de digitalização (SANTOS, 2009, p. 5660).

As TIC são, sobretudo, um conjunto de recursos de tecnologia que possuem uma integração entre si, possibilitando, segundo Oliveira, Moura e Sousa (2015, p. 76), a automação e comunicação dos processos de negócios, pesquisa científica e ensino, através das funções de software.

A internet, nesse contexto, é a mais extensa e poderosa tecnologia de comunicação existente, e vem mudando conceitos culturais das sociedades contemporâneas (ROSINI, 2004, p. 18). Fala-se hoje inclusive em um direito fundamental à internet (SILVA; ARANTES, 2017).

Walton (1994) vê que as tecnologias da informação, diferentemente das tecnologias de comunicação, seriam as ferramentas tecnológicas utilizadas para determinado meio, representadas a partir da existência de *softwares*, vídeo, teleconferências e a internet.

Para determinados estudiosos, como Edméa Santos (2009, p. 5661), vive-se hoje o fenômeno do ciberespaço. Assevera a autora, a partir de uma leitura de Pierre Lévy, que “o ciberespaço surge não só por conta da digitalização, evolução da informática e suas interfaces, própria dos computadores individuais, mas da interconexão mundial entre computadores, popularmente conhecida como internet” (SANTOS, 2009, p. 5661).

Para André Lemos (2002, p. 146), o fenômeno do ciberespaço seria:

Ambiente de circulação de discussões pluralistas, reforçando competências diferenciadas e aproveitando o caldo de conhecimento que é gerado dos laços comunitários, podendo potencializar a troca de competências, gerando a coletivização dos saberes.

O ciberespaço encontra também fundamento no que se denomina de sociedade da informação (PONTE, 2000, p. 64). Veja-se que, na atualidade, o uso de tecnologias de informação e comunicação é fundamental: no trabalho, nas escolas, nas universidades e até mesmo para o exercício da cidadania (plena). Some-se ao fato de que, em 2020, a demanda por Ensino a Distância cresceu com a pandemia, em virtude do distanciamento social (CHIBA, 2020).

Mas, afinal de contas, seria possível que as escolas públicas migrassem para o EAD nesse período (ou quem sabe passe a utilizar com frequência desses instrumentos)? É o que o presente artigo busca responder. Para isso, é necessário um olhar atento às políticas públicas existentes e seus resultados.

2.2. RETRATO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DIGITAL E UTILIZAÇÃO DAS TIC NO BRASIL PRÉ-PANDEMIA

No Brasil, os entes federados (União, Estados, Municípios e Distrito Federal) atuam em regime de colaboração para promover a educação e organizar seus sistemas de ensinos (art. 211, *caput*, CRFB). Entretanto, Estados, Municípios e Distrito Federal atuam prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil, enquanto a União é responsável por organizar o sistema federal de ensino. Sensível a isso, é verdadeiramente árdua a tarefa de discorrer sobre todas as políticas públicas adotadas pelos inúmeros municípios e os 26 Estados brasileiros. Desse modo, apenas as políticas públicas de âmbito nacional e as que mais se destacam serão aqui objeto de exposição e uma tentativa de análise qualitativa de exemplos e de dados.

Dentre tais políticas, existe o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), que foi instituído em 1997 pela Portaria nº 522 do Ministério da Educação e do Desporto, e foi reformulado em 2007. Sua finalidade seria a de “[...] disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal” (BRASIL, 1997, art. 1º). Assim, com o cumprimento, pelas escolas estaduais e municipais, dos requisitos de estrutura e com o atingimento de um bom desempenho no Censo Escolar e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, os entes poderiam pleitear participação na Política. Importante destacar o seguinte acerca dos demais requisitos do Programa e suas consequências – haja vista o critério excludente de, por exemplo, não a escola “não possuir laboratório de informática” e “precisam ter energia elétrica”:

se, nos mais favoráveis cenários, existem escolas desprovidas de infraestrutura elétrica, como é que se cogita dispensá-las de programas de aprimoramento e modernização por meio da educação digital? Além de implicar exclusão de algumas escolas, esse critério torna ainda mais destoante a realidade das escolas públicas no Brasil. Com relação ao segundo critério, o

critério da inexistência de laboratórios, registre-se que mesmo em instituições de ensino que, penosamente, se têm computadores, ou estes são absurdamente antigos, ou os alunos ainda se revezam entre o mouse e o teclado (TEIXEIRA, 2019, p. 34).

Veja-se que não se está a deslegitimar o Programa. Porém, se existem problemas estruturais como a falta de energia elétrica em determinada escola, não contemplá-la com um projeto de inclusão digital/ acesso às tecnologias torna a desigualdade entre as próprias escolas públicas ainda maior.

Em 2010, implementou-se outra política: o Programa Um Computador por Aluno – PROUCA, cujo objetivo foi promover – mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática, constituídas de equipamentos de informática, de programas de computador (software) neles instalados – a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal ou nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência (BRASIL, 2010, art. 7º).

Em que pese as tentativas formais de se promover a inclusão digital e o acesso, pelas escolas públicas, às tecnologias de informação e comunicação, a realidade precisa ser sopesada antes de quaisquer conclusões apressadas sobre o pluralismo e a igualdade pregadas pelos teóricos do ciberespaço e da educação digital.

Os estudantes de escolas públicas no Brasil ainda se veem frente a muitos obstáculos. No ensino presencial eles já existiam. Agora, com a pandemia e a migração dos sistemas de ensino para a educação a distância, a desigualdade é escancarada: sem internet, sem merenda e sem lugar para estudar (TENENTE, 2020).

Em recente pesquisa intitulada “o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação”, o Comitê Gestor da Internet no Brasil – CETIC.BR (2018, p. 245) concluiu que:

Regarding the conditions of technology access and use in public and private schools located in urban areas, one of the main indicators mapped out by the ICT in Education survey was the availability of devices for student use in pedagogical activities. The mapping of the provision of these resources to students is

one of the indicators for monitoring United Nations Sustainable Development Goal 4 regarding education (Unesco Institute for Statistics [UIS], 2019). The 2018 survey results indicated that only 25% of institutions located in urban areas had more than 16 working desktop computers for student use, 9% had more than six portable computers, and 12%, more than six tablets⁶.

Ou seja, a alarmante constatação de que apenas 25% das instituições localizadas em áreas urbanas tinham, em 2018, mais de 16 computadores desktop para uso dos alunos, e somente 9% tinham mais de seis computadores portáteis e, 12%, mais de seis tablets, contraria a pretensão formal (da legislação e da Constituição vigente) de se promover a inclusão digital e o acesso às TIC para todos os estudantes (nessa conjuntura, de escolas públicas e particulares).

Conforme aventado em linhas predecessoras, o acesso às TIC, sem a disponibilização de internet – já que, hodiernamente ferramenta fundamental das TIC –, inutiliza muitas das funções das tecnologias. A pesquisa do CETIC.BR ora averiguada também analisou alguns pontos desse campo, notadamente afetos à escola pública:

Variations in quality of Internet connection can also influence its use in pedagogical activities. School locations where Internet is available is one of the indicators that corroborate these differences in Internet access and use in public schools. According to the results of the ICT in Education 2018 survey, only 57% of public schools had access to the Internet within classrooms. Because low quality of connection does

6 “Quanto às condições de acesso e uso de tecnologia em escolas públicas e privadas localizadas em áreas urbanas, um dos principais indicadores mapeados pela pesquisa TIC na Educação foi a disponibilidade de dispositivos para uso dos alunos nas atividades pedagógicas. O mapeamento da provisão desses recursos para os estudantes é um dos indicadores para o monitoramento da Meta 4 de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas em matéria de educação (Instituto Unesco de Estatística [UIS], 2019). Os resultados da pesquisa de 2018 indicaram que apenas 25% das instituições localizadas em áreas urbanas tinham mais de 16 computadores desktop para uso dos alunos, 9% tinham mais de seis computadores portáteis e 12%, mais de seis tablets”. *Tradução nossa.*

not allow for simultaneous access by administrative teams, pedagogical teams, and students, in most cases, Internet use was directed toward administrative (CETIR.BR, 2018, p. 247)⁷.

Isto é, apenas 57% das escolas públicas tinham acesso à Internet nas salas de aula, e com baixa qualidade de conexão, o que corrobora para que, na maioria dos casos, o uso da Internet fosse direcionado para áreas administrativas.

Nesse sentido, o retrato da realidade das políticas públicas de inclusão e acesso às novas tecnologias e comunicação e informação no Brasil pré-pandemia é desfavorável a uma possível migração em massa, ou mesmo passageira, para sistemas de ensino à distância. As linhas que seguem esclarecem o raciocínio.

3 O ENSINO À DISTÂNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

3.1. O EAD COMO FENÔMENO DA CIBERCULTURA E COMO ALTERNATIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Com a decretação de pandemia do novo coronavírus pela Organização Mundial da Saúde – OMS (OPAS BRASIL, 2020), as recomendações da Organização pelo isolamento social influenciaram muitos países e seus governos locais a determinar o fechamento temporário de comércios e atividades não essenciais.

No Brasil, o Supremo Tribunal Federal entendeu que a competência para a determinação de fechamento de estabelecimentos em virtude da doença é concorrente de Estados, Distrito Federal, Municípios e União (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2020).

7 “Variações na qualidade da conexão à Internet também podem influenciar seu uso em atividades pedagógicas. Os locais das escolas onde a Internet está disponível é um dos indicadores que corroboram essas diferenças no acesso e uso da Internet nas escolas públicas. De acordo com os resultados da pesquisa TIC na Educação 2018, apenas 57% das escolas públicas tinham acesso à Internet nas salas de aula. Como a baixa qualidade da conexão não permite o acesso simultâneo de equipes administrativas, equipes pedagógicas e estudantes, na maioria dos casos, o uso da Internet foi direcionado para áreas administrativas”. *Tradução nossa.*

Conseqüentemente, locais que reúnem um grande contingente de pessoas como escolas, concertos musicais, shoppings etc. foram fechados ou tiveram suas atividades e pessoal reduzidos. Muitas empresas adotaram o regime de *home office* (BIGARELLI, 2020).

Com isso, as escolas, tanto públicas como particulares, ficaram sem aulas presenciais, no que surgiu a intenção, por parte de determinados governos, da implementação do ensino à distância nas escolas públicas (PALHARES, 2020; PEIXOTO, 2020; RITZ, 2020). Mas é possível? É constitucional, legal...? Aparentemente, com a pandemia, a previsão de Pierre Lévy começa a se concretizar. Dizia o estudioso que “El aprendizaje a distancia ha sido durante mucho tiempo la “rueda de repuesto” de la enseñanza pero pronto se convertirá, se no en la norma al menos en la práctica común” (LÉVY, 2000, p. 29)⁸.

De fato, cursos presenciais adotam determinadas disciplinas, ferramentas etc. afetas às tecnologias de EAD, mas essa modalidade de ensino sempre esteve à margem. Para entender, é preciso discorrer brevemente a respeito desse tipo de ensino/educação e seu fenômeno.

Para Edméa Santos (2009, p. 5663), “A educação online é o conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais”.

Alessandro Rossini, em artigo sobre a modalidade de ensino em estudo, reconhece a importância do EAD e sua conseqüente utilização das diversas formas de TIC disponíveis, tais como material escrito por correspondência, telefone, fax, internet e videoconferências (ROSSINI, 2004, p. 18). O pesquisador entende, na esteira de Pierre Lévy, que o EAD seria um novo tipo de cultura, a chamada “cibercultura”. A cibercultura, como novo tipo de cultura, pretende desconstruir conceitos e formas de se pensar (ROSSINI, 2004, p. 18). Assim,

A cibercultura é um novo caminho e meio, em termos de troca de informações e representará um incalculável auxílio para a educação a distância, porém, é necessário conscientizar nossos docentes a respeito de seus papéis de informadores e formado-

⁸ A aprendizagem à distância tem sido há muito a “roda sobressalente” do ensino, mas em breve tornar-se-á a norma, pelo menos na prática comum. *Tradução nossa.*

res de mentes humanas, as quais viverão em sociedades e para o que devem estar preparadas para essa consciência (ROSSINI, 2004, p. 25).

Edméa Santos (2009, p. 5665) defende que a “cibercultura se constituiu de novas possibilidades de socialização e aprendizagem mediadas pelo ciberespaço e no caso específico da educação formal pelos AVAs”. Percebe-se, por óbvio, um crescimento expressivo do EAD nas últimas décadas (LIMA, 2019). Todavia, questiona-se, especialmente no âmbito deste artigo, a possibilidade de se implementar esses sistemas nas escolas públicas. São, de fato, possibilidades plurais e igualitárias?

3.2. DADOS GERAIS SOBRE AS TIC NO BRASIL

No que diz respeito às novas tecnologias e a educação pública no Brasil, o diagnóstico realizado em 2017 já não se afigurava favorável (TEIXEIRA, 2017). Na época a conclusão levou em conta não apenas as políticas públicas de implementação do uso das TIC nas escolas públicas, mas dados gerais sobre o acesso da população à internet, por exemplo. Dados mais atuais merecem ser analisados.

Os dados em apreço são da mais recente Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, assim como da pesquisa “TIC Domicílios”, realizada pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR – NIC.br. Tais dados foram estudados pela empresa de consultoria “TELECO – Inteligência em Comunicações”.

De início, define-se usuário de internet como aquele que, com dez ou mais anos de idade, ao menos nos noventa dias que antecedem a entrevista, acessaram a internet ao menos uma vez (TELECO, 2020).

Segundo estes dados, 74,7% da população com dez anos ou mais seria usuária de internet, a partir dos dados coletados pelo PNAD, ao passo que de acordo com os dados coletados pelo TIC Domicílios seriam 70%; ainda, vislumbra-se que, pelo PNAD, 135,9 milhões de brasileiros seriam usuários de Internet (utilizaram a internet nos últimos noventa dias), ao passo que, pelos dados da TIC Domicílios, 126,9 milhões de brasileiros estariam nessa categoria (TELECO, 2020).

Em relação a 2015, por exemplo, é possível se identificar um “crescimento” no número de pessoas que acessam a internet. Mas crescimento não implica necessariamente desenvolvimento. Explica-se. No caso dos dados a respeito da população com acesso à internet, em 2015 o percentual foi de 57,5% (TELECO, 2015). À época, o Brasil contava com uma população total de 203.475.683 milhões de pessoas (IBGE, 2020). Hoje, com um percentual entre 70 e 74,7% de acesso à internet pela população, o Brasil conta com uma população de 211.496.134 milhões (IBGE, 2020), ou seja, nesse ínterim houve um aumento de aproximadamente 8.020.457 milhões de pessoas. Aumenta-se a população, aumenta-se o número de usuários.

Outro ponto problemático nessas pesquisas reside no fato de que não inclui a população com menos de dez anos, tão menos a área rural (TELECO, 2020). Além disso, ao se observar o perfil dos usuários de internet, denota-se que, relativamente a 2018, 24% da população nunca acessou a internet. Esse percentual representa milhões de brasileiros (TELECO, 2020).

Some-se o fato de que, quando se analisa a faixa de renda, a população mais rica e abastada tem os maiores percentuais de acesso à internet; o mesmo ocorre com o quadro de usuários por classe social: nas classes D e E o percentual é de apenas 56% (TELECO, 2020).

No que tange ao ranking de TI do Fórum Econômico Mundial, o Brasil sofreu quedas em 2014 e subiu novamente em 2016 (WORLD ECONOMIC FORUM, 2017, p. 44). Porém, “não houve, em qualquer cenário, progresso. O ocorrido se deu em virtude de piora nos índices dos demais países estudados, e não em resultados positivos das políticas públicas adotadas pelo Brasil” (TEIXEIRA, 2019, p. 28).

Por fim, é importante apontar pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br realizada entre agosto e dezembro de 2018, cujos dados apontam que 58% dos domicílios brasileiros não têm acesso a computador, e 33% não possuem acesso à internet, situação que se agrava nas classes mais baixas (CETIC.BR, 2018).

Com efeito, dadas as (im)possibilidades materiais tanto do poder público quanto da população brasileiras (notadamente dos estudantes brasileiros que dependem do ensino público) de migrarem para o ensino à distância, mesmo durante a pandemia da Covid-19, falta

ainda uma análise fundamental para se tecerem conclusões: a (im) possibilidade jurídica da implantação dessa modalidade nas escolas públicas pátrias.

4 IMPOSSIBILIDADE DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO À DISTÂNCIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS DIANTE DA CRISE SANITÁRIA (COVID-19)

Reza a lenda que a educação é direito de todos. É direito social e, por isso, direito humano fundamental (MENDES, 2015). O constituinte originário dedicou um capítulo inteiro e específico para tratar desse direito universal e fundamental para o desenvolvimento cidadão (vide artigo 205 e seguintes da CRFB).

Do referido capítulo, relevante destacar os “principais” princípios do artigo 206, que impõem que o ensino seja ministrado a partir:

- a) da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- b) da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- c) da gestão democrática do ensino público;

Além disso, o ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo, ou seja, quaisquer cidadãos podem pleitear o seu uso, indistintamente. Trata-se da dualidade dever-direito. Dever do Estado, direito da pessoa.

Num contexto de pandemia, é seguro que aqueles que dispõem de mais recursos poderão se precaver mais apropriadamente do que a população vulnerável. No Brasil, parcela significativa da população depende das merendas escolares para se alimentar (IDOETA; SANCHES, 2019). Há, nesse diapasão, igualdade de condições? Como se exige daquele que não possui o mínimo de alimentação que agora estude à distância, “conjure” um computador com internet banda larga? Se o Estado não garante as condições materiais para que o aluno estude à distância, deve, em cooperação, buscar soluções que não prejudiquem

aqueles que dependem do sistema público de ensino, inclusive adiante processos seletivos públicos.

O princípio/regra da gratuidade também não deve ser olvidado. São raríssimas as possibilidades de cobrança em estabelecimentos públicos de ensino (é possível, por exemplo, em cursos de especialização conforme RE 597.854, rel. min. Edson Fachin, j. 26-4-2017, P, DJE de 21-9-2017, Tema 535 e RE 500.171, rel. min. Ricardo Lewandowski, j. 13-8-2008, P, DJE de 24-10-2008, Tema 40). Não podem os governos, irrefletidamente, ignorarem os fins constitucionais da educação. O EAD, verdade seja dita, não é para qualquer um: é para quem tem internet banda larga, computadores modernos, além de tempo e espaço para estudar em casa.

Se a gestão deve ser democrática, devem os gestores cotejarem a realidade com os fins constitucionais e, com isso, não prejudicar os direitos dos administrados (vide dever geral de segurança jurídica da LINDB). Nesse sentido, eventuais exames e processos seletivos públicos cujos destinatários também sejam estudantes de escolas públicas⁹ devem ser reestruturados diante da crise sanitária, justamente para abarcar o propósito constitucional com a isonomia, a igualdade de condições, até a normalização da situação.

Eliane de Souza (2010, p. 32), em obra acerca do direito à educação e os requisitos para o seu desenvolvimento, defende que a dignidade da pessoa humana, como princípio, tem um impacto forte diante do direito à educação,

[...] não só por voltar-se à tutela da dignidade humana, como também por preservar elementos culturais, da personalidade e da identidade social. Parte dos ganhos em matéria de direitos sociais deve-se ao princípio da dignidade humana, invocado na maioria das vezes como vetor de decisões.

Para Ingo Sarlet (2003, p. 120) “[...] a dignidade da pessoa atua simultaneamente como limite dos direitos e limite dos limi-

9 Refere-se, aqui, a “exames-chave”, como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, os vestibulares de instituições públicas, assim como eventuais processos seletivos para ingresso em escolas públicas estaduais e federais (institutos, colégios militares).

tes, isto é, barreira última contra a atividade restritiva dos direitos fundamentais”.

Como conceito jurídico indeterminado, o princípio referido possui, como dizem, uma interpretação ora dificultada, ora facilitada, ou seja, existem situações nas quais saltam aos olhos a indignidade, assim como existem situações muito claras de dignidade, mas também existem aqueles casos em que há um breu, uma zona cinzenta. Não é este o caso do ensino à distância nas escolas públicas.

Na conjuntura em análise, o fator dignidade é cabalmente parte da discussão e mais rapidamente identificado: é digno se exigir acesso às TIC de indivíduos desprovidos do mais básico e essencial para a sua sobrevivência? Ou, mesmo aquele que, com dificuldades, consiga o acesso, mas há um custo muito alto (sua saúde, por exemplo)? Parece que não. A reboque das novas tecnologias, pois, percebem-se as novas desigualdades.

Nesse passo, relevante se aplicar ainda o raciocínio empregado por Celso Antônio Bandeira de Mello (1993) no que diz respeito ao conteúdo jurídico do princípio da igualdade. Segundo o jurista, uma discriminação é “adequada” quando cumpre aos requisitos abaixo elencados:

- a) que a desequiparação não atinja, de modo atual e absoluto, um só indivíduo;
- b) que as situações ou pessoas desequiparadas pela regra de direito sejam efetivamente distintas entre si, vale dizer, possuam características, traços, nelas residentes, diferenciados;
- c) que exista, em abstrato, uma correlação lógica entre os fatores diferenciais existentes e a distinção de regime jurídico em função deles, estabelecida pela norma jurídica;
- d) que, *in concreto*, o vínculo de correlação suprarreferido seja pertinente em função dos interesses constitucionalmente protegidos, isto é, resulte em diferenciação de tratamento jurídico fundada em razão valiosa – ao lume do texto constitucional – para o bem público. (MELLO, 1993, p. 41-42).

Em suma, há que se identificar o critério discriminatório utilizado, a existência de justificativa racional para a sua eleição e a adequação do fundamento aos valores constitucionais (BRAMBILLA, 2017, p. 314). Para aplicar o raciocínio supracitado, afigura-se necessário um exercício comparativo. Utiliza-se, aqui, como fato de *discrímen*, a condição de ser estudante de escola pública durante o período de pandemia (isolamento social, suspensão de atividades), com o intuito de verificar se a conclusão pelo adiamento de certames e seleções públicas diante do cenário atual atende à isonomia:

Fator de <i>discrímen</i>/Critério discriminatório utilizado	Condição de ser estudante de escola pública durante o período de pandemia
Justificativa racional para a sua eleição	Inexistência de condições estruturais e de recursos das escolas públicas e da maioria dos estudantes e suas famílias para a implementação do EAD
Adequação do fundamento aos valores constitucionais	A Constituição assegura a isonomia (art. 5º, <i>caput</i>), a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (art. 206, I), gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (art. 206, inciso IV) e a gestão democrática do ensino público (art. 206, VI).

Com efeito, juridicamente, resta impossibilitada a implementação do ensino à distância nas escolas públicas da rede de ensino, haja vista que sua ocorrência ofenderia os valores constitucionais. A Constituição exige igualdade material, e não meramente formal. A forma é a tentativa, e, se desprovida de conteúdo, perde sua razão de ser. A comparação acima não se prestou a verificar a ofensa à igualdade material por conta da implementação do EAD nas escolas públicas – o que se aventou nos títulos anteriores –, mas sim para investigar a adequação de se justificar a sua impossibilidade de adoção diante da particularidade da condição dos estudantes de escola pública e da população brasileira em geral relativamente às TIC, e da situação pandêmica.

5 CONCLUSÕES

Verificou-se que as tecnologias de informação e comunicação, no Brasil, ainda estão longe de integrarem de forma efetiva o sistema público de ensino. Apesar das tentativas formais por meio da legislação e criação de políticas públicas pelo Poder Executivo, os dados da realidade escancaram a distância existente entre o ideal o factível.

Com a emergência de uma nova ameaça global, de um inimigo invisível e avassalador que é a pandemia da Covid-19, o isolamento social foi a alternativa mais efetiva encontrada pelas autoridades de saúde. Com ele, infelizmente, desembocaram muitas dificuldades, dentre as quais, estudar, ir à escola. A solução, entretanto, não é a implementação do ensino à distância nas escolas públicas. Não há garantia de condições iguais para que isso ocorra. A solução mais plausível e coerente aos fins constitucionais seria, então, uma reestruturação de exames e processos seletivos públicos afetos aos estudantes, principalmente das escolas públicas, até eventual normalização da situação ou, ao menos, uma garantia mínima de que os estudantes menos favorecidos consigam o mínimo para fazer frente às dificuldades e desigualdades do EAD na atual conjuntura.

6 REFERÊNCIAS

BRAMBILLA, P. A. S. O conteúdo jurídico do princípio da igualdade. **Revista do Direito Público**, Londrina, v.12, n.1, p.311-317, mai. 2017.

BIGARELLI, B. **43% das empresas adotam home office devido ao coronavírus**. VALOR. 20 mar. 2020. Disponível em: <<https://valor.globo.com/carreira/noticia/2020/03/20/43percent-das-empresas-adotam-home-office-devido-ao-coronavirus.ghml>>. Acesso em 13 mai. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 out. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&coobra=22148>. Acesso em 13 mai. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.249 de 11 de junho de 2010. Institui o Regime Especial de Incentivos para o Desenvolvimento de Infraestrutura da Indústria Petrolífera nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste – REPENEC; cria o Programa Um Computador por Aluno – PROUCA... **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 jun. 2010.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO – CETIC. BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação 2018** [livro eletrônico]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/12225320191028-tic_dom_2018_livro_eletronico.pdf>. Acesso em 10 mai. 2020.

CHIBA, M. F. **Demanda por Ensino a Distância cresce com a pandemia**. Folha de Londrina. 04 mai. 2020. Disponível em: <<https://www.folhadelondrina.com.br/economia/demanda-por-ensino-a-distancia-cresce-com-a-pandemia-2989835e.html>>. Acesso em 10 mai. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html?utm_source=portal&utm_medium=popclock&utm_campaign=novo_popclock>. Acesso em 10 mai. 2020.

LEMOS, A. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LÉVY, P. La cibercultura e la educación. **Pedagogia y Saberes**, n. 14, 2000. pp. 23-31.

- LIMA, C. C. **Educação a distância: um modelo que só cresce.** 04 mar. 2020. FORBES. Disponível em: <<https://forbes.com.br/negocios/2019/03/educacao-a-distancia-um-modelo-que-so-cresce/>>. Acesso em 13 mai. 2020.
- MELLO, C. A. B. **Conteúdo jurídico do princípio da igualdade.** São Paulo: Malheiros, 1993.
- MENDES, G. F.; BRANCO, P. G. G. **Curso de Direito Constitucional.** 10. ed., rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2015.
- OLIVEIRA, C.; MOURA, S. P.; SOUSA, E. R. Tic's na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. **Puc minas**, 2015, v. 7, n. 1 p. 75-94.
- OPAS BRASIL. **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia.** 11 mar. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6120:oms-afirma-que-covid-19-e-agora-caracterizada-como-pandemia&Itemid=812>. Acesso em 13 mai. 2020.
- PALHARES, I. **SP libera atividades a distância na educação infantil na quarentena.** 16 abr. 2020. FOLHA. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/04/sp-libera-atividades-a-distancia-na-educacao-infantil-na-quarentena.shtml>>. Acesso em 13 mai. 2020.
- PEIXOTO, G. **Rede Minas vai transmitir aulas da rede estadual a partir de maio.** 15 abr. 2020. ESTADO DE MINAS. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/04/15/interna_gerais,1138876/rede-minas-vai-transmitir-aulas-da-rede-estadual-a-partir-de-maio.shtml>. Acesso em 13 mai. 2020.
- PONTE, J. P. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 24 (2000), pp. 63-90.
- IDOETA, P. A.; SANCHES, M. **Sem merenda: quando férias escolares significam fome no Brasil.** 19 jul. 2019. BBC News. Dispo-

- nível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48953335>>. Acesso em 10 mai. 2020.
- SANTOS, E. Educação online para além da EAD: um fenómeno da cibercultura. X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. **Anais...** Braga: Universidade do Minho, 2009.
- RITZ, J. EAD do governo do Paraná enfrenta críticas e denúncias no Ministério Público. 08 abr. 2020. BEM PARANÁ. Disponível em: <https://www.bemparana.com.br/noticia/ead-do-governo-do-parana-enfrenta-criticas-e-denuncias-no-ministerio-publico#.XrvuhMBv_IU>. Acesso em 13 mai. 2020.
- ROSINI, A. M.; A educação e o mito do ensino a distância no Brasil. **Revista do Instituto Politécnico de Viseu**, 29 jun. 2004. Disponível em: <<http://www.ipv.pt/millennium/Millennium29/10.pdf>>. Acesso em 20 mai. 2020.
- SARLET, I. W. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 3. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.
- SILVA, F. C.; ARANTES, A. R. O acesso à internet elegido à categoria de direito fundamental. **Sinapse Múltipla**, 6(2), dez., pp. 241-245, 2017.
- SOUSA, E. **Direito à Educação**: Requisito para o desenvolvimento do País. São Paulo: Saraiva, 2010.
- SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **STF reconhece competência concorrente de estados, DF, municípios e União no combate à Covid-19**. 15 abr. 2020. Disponível em: <<https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=441447&ori=1>>. Acesso em 10 mai. 2020.
- TEIXEIRA, A. J. O. T. Direito à inclusão digital no Brasil: um objetivo sustentável. **Revista do CEPEJ**, v. 21, p. 20-50, 2019.
- TEIXEIRA, A. J. O. T. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Direito à Informação e Inclusão Digital (ODS 4). **Revista Diplomate**, v. 5, n. III, p. 8-11, jul./dez., 2017.

TELECO. **Internet no Brasil** – Estatísticas. Disponível em: <<https://www.teleco.com.br/internet.asp>>. Acesso em: 10 mai. 2020.

TELECO. **Internet no Brasil** – Perfil dos Usuários. Disponível em: <<https://www.teleco.com.br/internet.asp>>. Acesso em: 10 mai. 2020.

TENENTE, L. **Sem internet, merenda e lugar para estudar:** veja os obstáculos do ensino à distância na rede pública durante a pandemia de Covid-19. G1. 05 mai. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/05/sem-internet-merenda-e-lugar-para-estudar-veja-obstaculos-do-ensino-a-distancia-na-rede-publica-durante-a-pandemia-de-covid-19.ghtml>>. Acesso em 05 mai. 2020.

WALTON, R. E. **O uso de TI pelas empresas que obtêm vantagem competitiva, tecnologia de informação.** São Paulo, Atlas, 1994.

WORLD ECONOMIC FORUM. **Brazil Global Competitiveness Index 2016-2017 edition.** Disponível em: <<http://reports.weforum.org/global-competitiveness-index/country-profiles/#economy=BRA>>. Acesso em 07 jan. 2017.

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE GEOMETRIA NO ENSINO MÉDIO.

José Antônio de Oliveira Júnior

INTRODUÇÃO

Os primeiros passos para a utilização das tecnologias da informação e comunicação TICs no ensino de matemática foram dados nos anos 1960 e 1970. Naquela época, o uso do computador para o ensino, particularmente para o ensino de matemática, enfrentou várias dificuldades, que envolviam custo (os computadores eram caros) e operacionalização (dificuldade no manuseio), dentre vários outros. Essa época ficou conhecida como período de *Ensino Assistido por Computador* (EAC), que, com o tempo, desencadearia várias experiências e alimentaria muitas provocações e discussões sobre o uso do computador no ensino, especificamente no ensino de matemática.

O uso do computador tem sido visto frequentemente com bons olhos pela sociedade. A sua inserção na escola não poderia ser vista de forma diferente pelos educadores e pelo público em geral, apesar de dificuldades latentes até hoje, como as péssimas condições de trabalho e a falta de recursos quanto a informática, dentre outras.

Com o uso adequado das TICs, por meio do computador os alunos podem desenvolver um raciocínio bem mais elaborado, levantar hipóteses e fazer conjecturas num processo de exploração, construção,

e disseminação dos conhecimentos matemáticos, empregando reflexões críticas para a tomada de decisões e especificamente no ensino de geometria que tanto contribui com avanços da sociedade tecnológica contemporânea.

O ENSINO DE GEOMETRIA

Foi com a civilização grega que a geometria desenvolveu a sua sistematização que hoje herdamos nos nossos currículos escolares. Filósofos gregos como Platão e Pitágoras consideravam a abstração da geometria para a construção da intelectualidade. Porém, em vez da experimentação que os povos egípcios contemplavam, o que entra em vigor na civilização grega é o método dedutivo ou formalização da geometria.

Segundo Platão, o conhecimento matemático era construído através de demonstrações geométricas dedutivas. Para os platônicos, os elementos de geometria eram perfeitos no mundo das ideias, e suas representações eram imperfeitas e irrealis.

Nessa ambiência, sob a influência de Platão (450-380 a.C.), surgem os postulados de Euclides na sua obra literária “Elementos”, uma série de 13 livros designados para os fundamentos da geometria.

Os conteúdos de geometria dos Elementos de Euclides prevaleceram da Antiguidade até a Idade Média, deixando uma herança que permanece até hoje nos currículos de geometria na educação básica, a chamada geometria euclidiana, que aborda a geometria plana e espacial.

Em relação ao ensino de geometria, pode-se afirmar que ela vem sendo abandonada nas últimas décadas, apesar de sua reconhecida importância no ensino-aprendizagem de matemáticas por pesquisadores brasileiros como Pavanello (1989), Lorenzato (1995), Passos (2000) e Pereira (2001). Podemos elencar essa preocupação em particular, com aspectos históricos relacionados com movimento da Matemática Moderna.

Durante as décadas de 60 e 70, fase que este ensino ficou em segundo plano tendo maior ênfase o ensino de Álgebra, Teoria dos Conjuntos, Topologia entre outras, tendo uma preocupação demasiada como as formalizações e um ensino de geometria mais axiomático e dedutivo.

Dessa forma agravando mais essa situação no tocante ao ensino de geometria Moraco (2006), pontua o uso abusivo de algoritmos, por parte dos docentes, como por exemplo, o uso de fórmulas que parecem verdadeiros receiptuários, deixando de lado a investigação, e a utilização de ambientes de aprendizagem que atendam as aspirações dos alunos.

Outro fato que segundo que segundo Moraco (2006) é a não articulação do ensino de geometria com outros ramos do conhecimento como: a geografia, artes, arquitetura, química, astrologia dentre outros não instigando o aluno a descrever, compreender, interpretar, analisar, e desenvolver capacidades de visualização, raciocínio, argumentação, dentre outras.

Estes problemas ressaltados anteriormente foram reconhecidos pelo National Council of Teachers of Mathematics (NTCM, 1991) na recomendação das “Normas para o currículo e a Avaliação em Matemática e Escolar”.

Os PCNS (BRASIL, 1998) também salientam esses problemas elencando orientações referentes ao espaço físico, a geometria como modelização desse espaço físico e a representação das figuras planas e espaciais, e aplicação das mesmas em experiências concretas que os alunos vivenciam no seu cotidiano, pois isso fica bem evidenciado nos últimos ciclos do ensino fundamental em que as atividades que envolvem transformações de uma figuras no plano ou no espaço devem ser aproveitadas de maneira significativa, através de softwares que exploram esses problemas de forma muito dinâmica.

Diante da problemática exposta surgiu a proposta da utilização de uma alternativa metodológica do uso da informática na matemática, tendo como objeto de estudo uma didática para ensinar geometria voltada para o uso das tecnologias da informação e comunicação e com a utilização do laboratório do Instituto Federal do Pará para o ensino de geometria plana no primeiro ano do curso técnico de edificações com o uso de objetos virtuais de aprendizagem.

Assim detectado todos esses problemas é que aparece a pergunta: como intervir e promover um ensino-aprendizagem de geometria, trazendo uma sintonia entre os conhecimentos científicos de geometria estudados no ensino fundamental em articulação com o contexto escolar em que os alunos estão inseridos? Como intervir? E assim propor

uma aula de geometria instigante por meio das tecnologias da informação e comunicação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA PARA O ESTUDO.

Diante do que foi exposto podemos ensinar de geometria por meio dos Objetos Virtuais de Aprendizagem, estes podem ser compreendidos como “qualquer recurso digital que possa ser reutilizado para o suporte ao ensino” (WILEY, 2000, apud MERCADO, 2008, p.10), Existe um consenso de que ele deve ter um propósito educacional bem definido, um elemento que estimule a reflexão do estudante e que sua aplicação não se restrinja a um único contexto (BETTIO; MARTINS, 2004, apud MERCADO, 2008, p.10).

Sá Filho e Machado (2003) definem objetos virtuais de aprendizagem como recursos digitais que podem ser usados, reutilizados e combinados com outros objetos para formar um ambiente de aprendizado rico e flexível. Seu uso pode reduzir o tempo de desenvolvimento diminuir a necessidade de instrutores especialistas, bem como, os custos associados com o desenvolvimento baseado na internet. Esses objetos podem ser usados como recursos simples ou combinados para formar uma unidade de instrução maior. Podem também ser usados em um determinado contexto e depois ser reutilizados em contextos similares.

Assis (2005) salienta que há diversos fatores que favorecem o uso dos OVAS na área educacional a customização, interoperabilidade, o aumento do valor de um conhecimento e a facilidade de indexação e procura, contribui para que os OVAS sejam explorados em atividade de ensino bem planejadas.

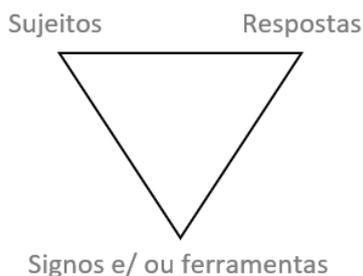
O uso de uma atividade de ensino (os módulos de geometria do projeto RIVED) é uma ação cujo os docentes tem um objetivo a ser alcançado que é o ensino-aprendizagem, que segundo Assi (2005) apoiado nas perspectivas de Engestron (1999), existe a necessidade do professor agir intencionalmente no momento de elaboração de uma atividade.

Dessa forma elencamos a teoria da atividade ressaltada por Assis (2005) na perspectiva de Engestron(1999), foca o desenvolvimento do ser humano com base no contextos sociais e culturais abordado aspec-

tos relacionados ao papel dos instrumentos, que foi dividida em três gerações, mas para o nosso estudo, vamos considerar as duas primeiras e, segundo Slheim (2002), as tecnologias empregadas no ensino são vistas como instrumentos mediadores da ação humana.

O mesmo autor ainda destaca que para Kaptelinin (1996) a teoria da atividade vem sendo utilizada numa abordagem que relaciona homem-computador justamente através da análise de atividades mediadas pelos TICS.

Esta teoria foi expandida para o norte da Europa por volta dos anos 60 por Engestron (1999), onde o mesmo propôs um processo de evolução da mesma baseado nos trabalhos de Vygotsky, baseado na primeira geração Engestron(1999) que ressalta a existência de um elo entre o estímulo - resposta na estrutura de uma operação com signos e ou ferramentas, onde este elo chamando pelo autor de estímulo resposta de segunda ordem (signo), cria uma nova relação entre o sujeito e resposta, pois esse processo simples de estímulo resposta é substituído por um ato complexo mediado, que Assis(2005) representou por um modelo triangular elaborado por Vygotsky(1999) da seguinte forma.



Assis (2005) apontou que a segunda geração Leontiev(1992) foi mais além da primeira geração, expandiu-a focando as atividades humanas relacionados com o mundo, com delineamento de objetivos a serem alcançados envolvendo uma noção que esses objetivos se orientam mediante ações intencionais.

Assim uma ação orientada a objetivos com um conjunto de ferramentas disponibilizados em um ambiente, possibilitam a construção de novos conhecimentos, refletindo na dinâmica, e na forma de agir do indivíduo, e da comunidade.

Na análise da atividade humana, Assis(2005) mostra que Leontiev (1993) aborda três níveis hierárquicos em torno de uma atividade coletiva:

O primeiro nível corresponde a atividade propriamente dita, reflexão do motivo a ser executada, em que partindo da coletividade leva em consideração, culturas estabelecidos, regras dentre outras.

No segundo nível as ações consideradas conscientes e dirigidas um planejamento prévio na consciência do indivíduo nas ações executadas de modo a chegarem a um denominador comum.

E por fim, o último nível que são as operações que enfatizam os modos de realização que podem ser inconscientes e ativados por condicionamento, ou seja, a prática na realização das ações e as condições aos procedimentos para realizá-las.

Dentre todos esses níveis, é importante frisar que do ponto de vista de Leontiev(1992) que a realização de uma “atividade implica em um sentido provocando uma relação entre motivo sentido” (LEONTIEV, 1992, apud ASSIS, 2005, p. 75).

O motivo e sentido para a realização de uma atividade destaca a importância de que o conteúdo ensinado pelo professor seja relacionado significativamente com a estrutura cognitiva do aluno, assim é importante que o professor leve em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, os subsunçores da teoria Ausebiana(1978), ou seja um conceito uma idéia que já existe na estrutura cognitiva do aluno, é importante que o professor trabalhe bem esse fato de modo que os alunos amadureçam suas idéias e possam desenvolver suas potencialidades bem elaboradas no futuro.

Desse modo segundo Affonso (2008) é importante tomarmos como premissa conhecimentos que não amadureceram mas que estão em processo de maturação, chegando a um nível mais elaborado por intermédio da ajuda de alguém que Vygotsky classifica como a ZDP que é:

“A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução de independentes problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiro mais capazes.”(VYGOTSKY, 1991, 2008, apud AFONSO, 2008, p.41).

Daí a importância da ZDP, como campo intermediário cognitivo do aluno para o ensino e aprendizagem, que pode ser um trampolim para intervenções e interações significantes.

Dessa forma Ausubel(1978), destaca a importância da aprendizagem significativa como sendo a mais importante na aprendizagem escolar, daí a importância de que o conteúdo ensinado seja relacionado significativamente com a estrutura cognitiva do aluno, assim o material instrucional deve ter uma organização lógica proporcionando aos alunos conceitos relevantes a sua estrutura cognitiva.

Dessa forma enfatizamos que a conexão com uma nova informação a ser aprendida, levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, pois esses conhecimentos “básicos” e prévios da teoria de Ausubel é dado o nome de subsunçores, um conceito uma idéia que já existe na estrutura cognitiva do aluno capaz de servir como uma ponte para que as novas informações e novos conceitos tenham significado para o aluno.

Destacamos então importância de investigar e analisar como se dar a construção de conceitos de geometria como áreas e volumes de figuras planas e espaciais em torno de uma aprendizagem mais significativa por meio de uma atividade com a utilização de ferramentas objetos virtuais de aprendizagem OVAS que são ambientes colaborativos que provoca um sentido, e um motivo para se chegar a um denominador comum no tocante a aprendizagem significativa da geometria em torno da relação professor×computador×aluno.

Os OVAS que são recursos digitais encontrado facilmente no portal do Ministério da Educação MEC, podendo ser indexados em cd-rom ou, ainda, podem ser feitos downloads na web por meio da Rede Interativa Virtual de Educação RIVED, também podem ser instalados nos computadores do laboratório de informática da escola, dos professores dos alunos para uma posterior utilização.

O uso dos OVAS são de extrema relevância em virtude de sua facilidade de atualização e de sua flexibilidade que permite uma adequação aos diferentes ambientes e situações do aluno que vai utilizá-lo.

Dessa for o uso dos OVAS neste trabalho foi motivado pelo sucesso do programa de Pós Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas com professores do ensino médio da rede estadual de ensino do mesmo estado, que visou a construção do conhe-

cimento, e o desenvolvimento de habilidades para que os professores integrassem os recursos tecnológicos nas suas atividades curriculares.

METODOLOGIA

Nas atividades desta pesquisa, exploramos, o estudo de caso, que acordo com Gil (1991) é apresentado em pesquisas exploratórias, é um estudo exaustivo, aprofundado e detalhado de um ou de vários objetos, sugerido para estudos em que o conhecimento já é consolidado pronto, acabado e estático, entretanto esse tipo de pesquisa apresenta como principal característica a flexibilidade de investigar um conteúdo complexo no levantamento de hipóteses e reformulação de um problema.

A pesquisa foi desenvolvida em 2018, com 16 alunos do primeiro ano do curso técnico integrado ao ensino médio de informática, no laboratório de informática do Instituto Federal do Pará, campus Itaituba, estes alunos estavam com baixo rendimento acadêmico no semestre.

A pesquisa teve o objetivo de analisar como se dar a formação dos conceitos de geometria mensurando o grau de satisfação dos alunos envolvidos com a interação professor×computador×aluno, durante atividades desenvolvidas em duplas do seguinte modo:

- No primeiro momento fiz a distribuição dos 16 alunos em duplas por computador e orientados a fazerem uma leitura do tutorial OVA de nome geometria no meu quarto, fabricados pela Universidade do Vale dos Sinos (Unijuí), em seguida os alunos foram orientados a começar a explorar este OVA.
- Posteriormente foi aplicada uma atividade orientada com a utilização do OVA para o estudo de alguns conceitos relevantes no campo da geometria como a classificação, a decomposição e o cálculo de áreas de figuras planas, o professor nesse momento era o mediador do conhecimento
- No final da atividade foram elaboradas quatro perguntas entorno da exploração feita pelos alunos numa classificação de ruim, regular, bom, ótimo e excelente, para medir o grau de satisfação de estudar geometria por meio de um OVA, que foram as seguintes:

1ª) Você achou importante o uso do objeto virtual para aprender matemática?

2ª) No estudo de geometria você considerou uma forma atraente de estudar esse conteúdo com o objeto virtual geometria no meu quarto?

3ª) Como você classifica a aprendizagem em dupla? A forma que você e seu colega se interagiram para explorar o OVA?

4ª) Você conseguiu aprender explorando na atividade proposta os conteúdos relativos ao ensino de geometria (perímetro, decomposição, área ou outros?)

RESULTADOS DISCUSSÕES

Dessa forma elencamos os resultados da pesquisa dos itens marcados de cada questão abordada no questionário:

Resultados marcados nos itens.	Questões da pesquisa			
	1ª	2ª	3ª	4ª
Ruim	–	–	–	–
Regular	2	4	3	–
Bom	5	6	3	9
Ótimo	3	2	5	3
Excelente	6	4	5	4

Fonte: Autor 2018

Os resultados da pesquisa de acordo com o grau de satisfação dos alunos envolvidos mostra a relevante importância do uso do OVA para estudar geometria, refletida em dados percentuais, considerando grau de satisfação do OVA a somatória dos itens (bom, ótimo e excelente), de acordo com a tabela a seguir.

Questões	Grau de Satisfação do OVA
1)	87,5%
2)	75%
3)	81,25%
4)	100%

Fonte: Autor 2018

Dessa forma é observado que mais de 87% dos alunos enfatizam a importância do OVA para o ensino de matemática, entre tanto 75% dos alunos demonstram atraídos em estudar geometria pelos OVA o que demonstra que o ensino tem que buscar várias ferramentas e recursos didáticos atrativos para o ensino deste conteúdo, 80% aprovam que o estudo em dupla facilita a troca de ideias reforçando a participação coletiva, isso reforça a ideia de que “ as TICS possibilitam envolvimento dos alunos em atividade matemática intensa e significativa, favorecendo o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à disciplina e uma visão mais próxima de sua verdadeira natureza”(PONTE; CANAVARRO, 1997, p. 98).

Todos os alunos compartilham enfatizam a contribuição do OVA no tocante ao estudo exploratório dos conteúdos de geometria da atividade proposta o que entra em consonância com o que está posto nos parâmetros curriculares nacionais que reconhecem que os computadores oferecem facilidade de visualização e dinamismo em relação às variadas perspectivas para o estudo de objetos tridimensionais, e contribui para contornar os aspectos mais críticos da aprendizagem de geometria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo demonstra o quanto é importante que e desenvolva práticas pedagógicas atraentes com participação ativa dos alunos para o ensino de matemática, a exemplo dos OVAS, e que use alternativas metodológicas pertinentes e condizentes com as aspirações dos alunos, voltadas para a aprendizagem dos conteúdos, trazendo atividades que se aproximem de problemas práticos, em que os alunos tomem gosto pela aprendizagem de matemática.

Constatamos uma melhoria na aprendizagem de geometria ao se verificar que o estudo denota um grau de satisfação maior que 80%, na utilização do OVA para o ensino e aprendizagem de conteúdos de geometria. Este resultado abre perspectivas promissoras de aplicação do ensino de geometria através da utilização dos OVAS, que esperamos possam ser levadas adiante com os devidos ajustes na condução das aulas, reestruturação e aplicação de outro OVAS, uma aprendizagem mais significativa da matemática possibilitando ao aluno a aprendizagem dos conceitos de geometria através da interação com as TICS.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFFONSO, Dalva Mariana. **O uso de um objeto de aprendizagem no ensino de ciências tomando-se como referência a teoria sócio construtivista de Vigotsky**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Universidade Federal de São Paulo, Bauru, 2008.
- ALMEIDA, Maria Elizabete. **Informática e Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEED, 2000.
- ALMEIDA, Maria E.; MORAN, José M. (orgs). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: MEC/SEED, 2005.
- ASSIS, Leila Souto. **Concepções dos Professores de Matemática Quanto à Utilização dos objetos Virtuais de Aprendizagem: Um Estudo do Caso RIVED no Brasil**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- BETTIO, R. W.; MARTINS, A. Objetos de aprendizado: um novo modelo direcionado ao ensino a distância. **Universia Brasil Notícias**, 17 dez. 2004. Disponível em: <http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?id=5938>. Acesso em: 20 maio 2006. (2010).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Objetos de Aprendizagem: uma Proposta de Recurso Pedagógico**: PRATA. Carmem Lúcia; NASCIMENTO Anna Christina Aun de Azevedo. Brasília: MEC/SEED, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- ENGESTRÖM, Y. **Activity theory and individual and social transformations**. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMAKI, R. (Orgs.). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

- EVES, Howard. **Uma introdução à história da matemática**. Campinas, SP, 2006.
- FIORENTINI, Dário; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006, 226p.
- HANDA, J.K.; SILVA, J. B. G. 2003. **Objetos de Aprendizagem (Learning Objects)**. **Boletim EAD** – Unicamp. Disponível em: http://www.ead.unicamp.br:9000/GECON/sites/EAD/index_html?foco2=Publicacoes/78095/846812efocomenu=Publicacoes. Acesso em 16 jun. 2004.
- LINDQUIST, Mary Montgomery; SHULTE, Albert P. **Aprendendo e Ensinando Geometria**. Tradução de Hygino H. Domingues. São Paulo. Atual, 1994.
- LONGMIRE, W. **A primer on learning objects**. American Society for Training & Development. Virginia. USA. 2001.
- LORENZATO, S. **Por que não ensinar Geometria?** Educação Matemática em Revista. –SBEM 4, 1995, p. 3-13.
- LUCCHESI, Eduardo et al. Construindo objetos de aprendizagem e pensando em geometria. In: PRATA, Carmen Lucia; NASCIMENTO, Anna Christina Aun de Azevedo (Orgs). **Objetos de Aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico**. Brasília: MEC/SEED, 2007.
- MACHADO, E. de C. SÁ FILHO, C. S. O computador como agente transformador da educação e o papel do objeto de aprendizagem. In: SEMINÁRIO NACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 1., 2003, UFMG. **1.º Seminário Nacional...** Belo Horizonte: UFMG, 2003. Disponível em <http://www.abed.org.br/seminario2003/texto11.htm>. Acesso em 8 out. 2009.
- MERCADO. Luís Paulo Leopoldo (org). **Explorando Objetos Virtuais de Aprendizagem na Área de Física, Química, Biologia e Matemática com Professores do Ensino Médio**. Maceió . Gráfica, 2009.

- MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Percursos na Formação de professores com tecnologias da informação e comunicação na educação**. Maceió: Edufal, 2007.
- MORACO, Ana Sheila do Couto Trindade. **Um estudo sobre os conhecimentos geométricos adquiridos por alunos do ensino médio**. 2006. Dissertação (mestrado em Educação para Ciência). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2006.
- MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas, Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13. Ed. Campinas: Papirus, 2000.
- PASSOS, C. L. **Representações, Interpretações e Prática Pedagógica: a Geometria na Sala de Aula**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- PAVANELLO, R. M. **O Abandono da geometria: uma visão histórica**. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.
- PEREIRA, M. R. **A Geometria escolar: uma análise dos estudos sobre o abandono de seu ensino**. 2001. Dissertação (Mestrado), PUC-SP, São Paulo, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. **10 Novas competências para ensinar**; trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PONTE, João Pedro; CANAVARRO, Ana Paula. **O uso das tecnologias no ensino de matemática**, Universidade Aberta, Portugal, 1997.
- PORTANOVA, Ruth (org). **Um currículo de matemática em movimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- RIVED. **Rede Interativa Virtual de Educação**, 2007. Disponível em: objetoseducacionais2.mec.gov.br/. Acesso em 5 jun. 2010.

- SCHIFFL Daniela. **Um estudo sobre o uso da calculadora no ensino da matemática**. 2006. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Física e de Matemática) – Centro Universitário Franciscano, Santa Maria, 2006. Disponível em: http://tede.unifra.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=13. Acesso em 9 jun. 2013.
- SOARES, Luís Havelange. **Aprendizagem Significativa na Educação Matemática: uma proposta para a aprendizagem de Geometria Básica**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008. Disponível em: <http://www.fisica.ufpb.br/~romero/pdf/DissertacaoHavelange.pdf>. Acesso em: 3 maio 2013.
- TAVARES, R; et al. Objetos de aprendizagem: uma proposta de avaliação da aprendizagem significativa. In: **Objetos de aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico**. Organização: Carmem Lúcia Prata, Anna Christina Aun de Azevedo Nascimento. Brasília: MEC/SEED, 2007.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- VALENTE, José Armando. **Análise dos diferentes tipos de software usados na educação**. IN: VALENTE, J. A. (org.) **Computadores na Sociedade do Conhecimento**. Campinas: Nied/Unicamp, 1999, p. 89-110. Disponível em: www.nied.unicamp.br/oea. Acesso em 8 de fevereiro de 2012.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- WILEY, David A. **Connecting Learning Objects to Instructional Design Theory: a definition, a metaphor and a taxonomy**. Disponível em: <http://www.reusability.org/read/chapters/wiley.doc>. Acesso em 01 de junho de 2010.

ABORDAGEM CULTURAL EM ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: REFUTANDO O PRECONCEITO LINGUÍSTICO

*Bruna Stank Erlo*¹⁰

Sumário: Introdução. 1- A cultura hispanofalante 2- Conhecimento cultural em espanhol como língua estrangeira. 3- Preconceito linguístico. 4 - Variantes linguísticas. Conclusão.

INTRODUÇÃO

De plano, inicia-se este trabalho mencionando a existência de grande variedade de pronúncia e expressões presentes na língua espanhola. A vasta quantidade de países que possuem tal língua como oficial, juntamente com o histórico sócio-cultural de cada um destes lugares contribuem para a riqueza da língua espanhola e suas variações.

Assim surge o interesse para o desenvolvimento deste artigo, calcado nas variantes espanholas, bem como na cultura e história dos países hispanofalantes, resultando em um trabalho inserido no tema específico voltado ao Espanhol como Língua Estrangeira e a cultura hispanofalante.

¹⁰ Professora de espanhol. Professora de português para estrangeiros. Licenciada em Letras - Espanhol e literaturas pela Universidade Federal de Santa Maria. Bacharela em Direito. Especialista em Direito Internacional. Mestranda em Direito das Relações Internacionais e Direito da Integração na América Latina.

Ainda, ressalta-se outra razão importante a escolha do presente tema, qual seja a maneira como os professores de graduação trabalham o ensino da língua espanhola, notadamente disponibilizando materiais que utilizam aspectos culturais e especificidades linguísticas de alguns países cuja língua oficial é o espanhol; e a grande maioria dos professores de língua espanhola em cursos de idiomas ou na rede escolar de ensino não o fazem.

Desta maneira, o que se pretende com o presente trabalho é realizar uma análise reflexiva do tema exposto e, de maneira geral, compreender de que forma o estudo da cultura dos países hispanofalantes se relaciona com a efetiva aprendizagem de espanhol como língua estrangeira; ao passo em que especificamente se objetiva apresentar a formação cultural da língua espanhola; identificar estratégias aptas a transmitir aspectos da cultura hispanofalante na sala de aula; descrever modos de aprimoramento do conhecimento cultural, tendo por base os estudos de espanhol como língua estrangeira; apresentar o preconceito linguístico identificando de que maneira ele se apresenta nas aulas de espanhol como língua estrangeira; e demonstrar a importância do estudo das variações linguísticas para a formação de um professor de línguas.

Para tanto, este trabalho será estruturado de maneira a explicitar a importância da transmissão da cultura hispanofalante em sala de aula, e de quais formas é possível realizar essa abordagem, percorrendo pelos modos de aprimoramento do conhecimento cultural em espanhol como língua estrangeira, sem prejuízo em tratar a questão do preconceito linguístico nas aulas de espanhol, concluindo com a importância das variantes linguísticas para a formação do professor de língua estrangeira.

1 A CULTURA HISPANOFALANTE

É conhecido que a cultura de um país, até a sua efetiva consolidação, recebe influências de outras culturas, as quais podem ser próximas ou distantes. Com a cultura hispanofalante não é diferente; originalmente, a cultura, na península ibérica, era puramente de raízes latinas, ao passo em que fora sofrendo influências germânicas, árabes e, aos

poucos, foi-se mesclando até obter a atual situação. Posteriormente, com a colonização, habitantes de diferentes áreas da Espanha deslocaram-se até as terras Americanas, onde passaram a exercer influência na cultura indígena ali existente.

Desta maneira, destacam-se as palavras de Aguilar:

La zona originaria del castellano, a juzgar por sus primeros testimonios escritos, se nos presenta bastante bien delimitada: la Montaña cántabra al Norte, el Pisuerga al Oeste y el País Vasco y la diócesis de Oca al Este enmarcaban lo que desde el año 800 empieza a denominarse Castilla. [...]. El solar del castellano fue, pues, una tierra fronteriza con los musulmanes, una avanzadilla defensiva cristiana, lugar de encuentro de gentes atrevidas, escasamente condicionadas por la tradición que imperaba en el reino de León: esas gentes, montañeses y vascos, serán los que den a Castilla su personalidad tan peculiar en el derecho, las costumbres y, sobre todo, la lengua. (AGUILAR, 2008, p. 15).

Ainda, o Autor acrescenta que:

La entrada de los musulmanes (árabes, sírios y beréberes) en la Península, a la que conquistaron con inusitada rapidez y en la que instalaron una nueva organización, vino a romper radicalmente con todo el desarrollo histórico anterior. Su presencia inicia una nueva etapa en la historia peninsular, no una mera prolongación de situaciones precedentes; [...]. Algo muy parecido ocurrió en la lengua. Si la invasión árabe no se hubiera producido, es probable que los centros prestigiosos hubieran seguido siendo los mismos que venían siéndolo desde da época romana; quizá Toledo hubiera sido un foco de irradiación de innovaciones, dado el papel que adquirió en esa época. Los dialectos románicos hubieran, así, perpetuado viejísimas divisorias, que las administraciones romana y eclesiástica habían conservado; los rasgos del latín hispano habrían tenido herencia directa, como toda lengua que evoluciona *in situ*. (AGUILAR, 2008, p. 43).

Assim, é perceptível que a cultura de um país possui relação direta com a linguagem e, em se tratando de relações didáticas, se torna imprescindível que se faça um breve estudo no âmbito cultural, ainda que de forma simples e indireta.

Desta forma, sabendo-se que as influências culturais não interferem apenas no modo de vida, mas também na comunicação, a qual é exercida por meio da linguagem, se percebe a importância de trabalhar questões culturais dos países hispanofalantes nas aulas de língua espanhola.

Desse modo, destaca-se que hoje, a língua espanhola está estruturada, mas está em constante mudança, como ocorre com tudo aquilo que tem vida. Essas mudanças podem ser percebidas ante a pronúncia, a gramática e o vocabulário, os quais diferem no mundo hispanofalante (ALATORRE, 1998).

Nesse contexto, a utilização de vídeos, juntamente com textos extraídos de revistas locais, é um método de abordagem linguístico-cultural, dentro do qual existe um grande aproveitamento no processo de ensino-aprendizagem, tanto na posição de discente como na de docente.

2 CONHECIMENTO CULTURAL EM ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

O conhecimento cultural, ainda que em um nível bem básico, dos países em que se fala a língua estudada é primordial para o real aprendizado da língua, uma vez que a linguagem está diretamente relacionada com a cultura de cada povo. Nesse sentido, pode-se mencionar como exemplo o uso das gírias, as quais são próprias de uma região ou de outra.

Destarte, o conhecimento de elementos culturais auxilia a aprender a língua espanhola. O aprimoramento de tais elementos ocorre por meio de vídeos, revistas, bem assim de outros elementos os quais contenham alguma relação com a cultura de um país hispanofalante. Ademais, o uso de tais recursos estimula o interesse do aluno pela língua espanhola, além de dinamizar o processo de ensino-aprendizado.

Desta forma, o modo com que se aborda, em sala de aula, a cultura hispana é de suma importância ao desenvolvimento da curiosidade

do aluno pela língua estudada. O conhecimento, ainda que breve, sobre determinados aspectos histórico-culturais que contribuíram para a construção da língua e de determinadas expressões, auxiliam para o real aprendizado, ou até mesmo para a memorização, respectivamente.

Desta forma, Coan e Pontes destacam que: “desconsiderar a língua do contexto cultural acarretam na escola, um mero estudo de estruturas normativas, deixando de lado os usos linguísticos concretos.” (COAN E PONTES, 2013, p. 181).

Ainda, destaca-se o conhecimento cultural como elemento importante porquanto contribui a evitar, ou a minimizar o preconceito linguístico existente nas aulas de língua espanhola. Uma vez que se saiba a cultura de um país e de uma língua, a compreensão acerca do modo com que vivem e como falam afeta positivamente no conceito de erro, contribuindo para uma certa autonomia do aluno no momento de aprender.

Desta maneira, expondo a cultura de alguns países sem emitir juízos de valor, o professor contribui para que o aluno participe como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem, percebendo que, na linguagem, não há uma única forma correta de ser expressar.

Ademais, em relação á importância do estudo cultural na língua estrangeira, Novaski e Werner salientam que:

Desta maneira, podemos afirmar que o aprendiz de LE só terá atingido seu objetivo quando souber se comunicar na língua alvo. Retomando as palavras de Laraia, cujo conteúdo nos diz que língua e cultura são interdependentes, ou seja, a linguagem é produto da cultura, mas não existe cultura sem linguagem, pode-se afirmar que nosso aprendiz só se comunicará plenamente uma vez que conheça e compreenda a cultura do país de LE e se inteire das relações culturais e sociais deste país, a fim de que possa se comportar adequadamente e se faça entender pela comunidade em questão.

Além de outros problemas, a abordagem cultural apresentada de forma superficial propicia a formação de estereótipos pelo aprendiz, que sempre vai identificar o falante nativo da língua alvo como *estrangeiro*, sem perceber que, na verdade, ele ape-

nas possui diferentes formas de ver e entender o mundo. (NOVASKI; WERNER, *sd*, p. 2).

Desta forma, percebe-se a abordagem comunicativa como a mais eficiente às aulas de espanhol como língua estrangeira. Compreendendo a língua como decorrente da cultura de um povo, é latente que trabalhar elementos culturais em aula dinamiza a aprendizagem.

Ademais, deve-se atentar que a cultura hispana não precisa ser trabalhada através de vídeos ou textos, de uma forma específica; para fomentar o interesse dos alunos pela língua, basta apresentar elementos da cultura em forma de “curiosidades gerais”.

Ainda, no que tange aos métodos de abordagem dos elementos culturais nas aulas de língua espanhola, os autores supracitados sustentam que:

Portanto, é impossível pensar em aprendizagem de LE como uma serie de tópicos estudados separados. Estudar primeiro gramática, depois vocabulário, em seguida a cultura traz a visão da língua como dividida em grandes blocos independentes, o que não é verdadeiro. Uma língua é um conjunto de “itens” inseparáveis que se inter relacionam a todo momento. [...]. Para o ensino de LE, é importante destacar a motivação de certas expressões entendidas e reproduzidas pelos falantes de uma comunidade sem qualquer problema de incompreensão entre eles, entretanto, soariam completamente incompreensíveis para um estrangeiro. Expressões como: “vestir a camisa”, “entrar pelo cano”, “não entender bulhufas”, “nossa senhora” fazem parte de nossos discursos e de nossa cultura, porém não são compreendidas por estrangeiros se estes se ativerem apenas a seu sentido literal.

Além das expressões linguísticas existe mais um sem números de fatores culturais que se integram à língua. Por exemplo, a fala coloquial hispânica, além de espontânea, subjetiva e afetiva, é desde o ponto de vista linguístico, eminentemente dêitica e egocêntrica, repleta de expressões como: “Te lo digo yo”; “Creo yo”; “Ya lo creo” (VIGARA, 1987 apud GODOI, 2001,

p. 327). Assim como vale ressaltar o uso de expressões usadas para chamar a atenção: “Fíjate”; “Fígrese”, ou as numerosas designações que realçam a expressão no sentido positivo: “un montón de”; “una barbaridad”; “un titipuchal” (Mex.) (GODOI, 2001, p. 328). Enfim estes são alguns exemplos do que deve ser levado em conta na abordagem cultural em sala. [...]. Tendo em vista todos estes fatores, concluímos que a abordagem cultural no ensino de LE não deve ser encarada apenas como uma tarefa a mais. Ela deve nortear o aprendizado. No caso do espanhol, não podemos privilegiar uma variante em detrimento da outra, o material didático deve levar em conta que o idioma espanhol é formado por diversas variantes. (NOVASKI; WERNER, *sd*, p. 5, 8-9).

Assim, tem-se que a melhor forma de realizar a abordagem cultural nas aulas de língua espanhola é tratando-a como elemento integrante e norteador do estudo da língua, a partir da construção de um material didático que trabalhe as questões relacionadas à gramática e ao vocabulário como decorrentes da cultura.

3 PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Direcionando o aluno para uma construção autônoma do conhecimento na língua espanhola - no sentido da não-percepção do professor como detentor e transmissor do conhecimento, mas apenas um sujeito no processo ensino-aprendizagem - a tendência é que o preconceito linguístico vá minimizando gradativamente.

Acerca do preconceito linguístico, são as palavras de Bagno:

Por mais que isso nos entristeça, ou irrite, é preciso reconhecer que o preconceito linguístico está aí, firme e forte. Não podemos ter a ilusão de querer acabar com ele de uma hora para outra, porque isso só será possível quando houver uma transformação radical do tipo de sociedade em que estamos inseridos, que é uma sociedade que, para existir, precisa de discriminação de tudo o que é diferente, da exclusão da maioria em benefício de uma pequena minoria, da existência de mecanismos de

controle, dominação e marginalização. Apesar disso, acredito também que podemos praticar alguns pequenos atos subversivos, uma pequena guerrilha contra o preconceito, sobretudo, porque nós, professores, somos muito importantes como formadores de opinião. E quais são estes pequenos atos de sabotagem contra o preconceito?

Primeiro, formando-nos e informando-nos. Não me canso de insistir: é preciso que cada professor de língua assuma uma posição de cientista e investigador, de produtor de seu próprio conhecimento linguístico teórico e prático, e abandone a velha atitude repetidora e reprodutora de uma doutrina gramatical contraditória e incoerente.

Segundo, fazendo a crítica ativa da nossa prática diária em sala de aula. Por questão de sobrevivência (às vezes até de sobrevivência física mesmo!), talvez tenhamos de continuar ensinando aquelas coisas que nos são cobradas pela sociedade, pela direção das escolas, pelos pais dos nossos alunos. Mas podemos ensinar essas coisas criticando-as ao mesmo tempo e deixando bem claro que aquilo ali não é tudo o que se pode saber a respeito da língua, que há um milhão de outras coisas muito mais interessantes e gostosas para descobrir no universo da linguagem. (BAGNO, 2001, p. 139-141).

Nesse sentido, torna-se perceptível como o preconceito linguístico resta ligado à cultura a qual o aluno e o professor restam inseridos. Na sala de aula, se o professor não menciona uma variante linguística como errada, ou, pelo contrário, não menciona uma única variante como sendo certa, as chances de ocorrer fenômenos que evidenciem o preconceito linguístico são menores.

No mesmo norte, é como afirma Fiorin:

Ora, nenhuma língua foi criada por um conselho de sábios, mas surgiu de usos ao longo de um processo histórico. Por isso, nenhum domínio linguístico, a não ser a ortografia, curva-se a decretos. [...].

Quando se procura desmontar o preconceito linguístico, dizem os gramáticos que os linguistas estão destruindo o idioma, porque para eles vale tudo. Não é verdade. Esse argumento é fruto do desconhecimento de que seja a Linguística, assim como a estreiteza prescritivista é originária do desconhecimento da complexidade maravilhosa da linguagem humana [...], do enfraquecimento da capacidade de reflexão linguística. [...]. Os linguistas sabem que não vale tudo, porque a língua, em todas as suas variantes, obedece a um conjunto de regras. Sabem, no entanto, que esse conjunto de regras pode ser distinto de uma variante para outra. Em segundo lugar, é preciso considerar que há formas linguísticas que podem ser usadas em determinadas situações de comunicação e não em outras e que há regras que são observadas por todos os falantes de uma dada língua e outras que não são gerais. (FIORIN, 2000, p.30).

Desta forma, a abordagem comunicativa é, além da mais eficaz a transparecer os elementos culturais, é, ainda, a mais eficiente a refutar o preconceito linguístico, porquanto uma vez que os alunos sejam capazes de se comunicar na língua meta, ainda que de forma gramaticalmente limitada, o fato de eles (os alunos) serem capazes de se fazer entender, sem a interferência negativa do professor, minimiza a ocorrência de situações do referido preconceito.

O mesmo autor preconiza que:

A língua é um conjunto de variantes regionais, sociais, situacionais e temporais. Há formas mais ou menos coloquiais, há expressões que se usam numa região e não noutra, há formas mais ou menos populares, há termos e construções que se usam em família ou entre os amigos, mas não na presença de estranhos, há formas consideradas grosseiras e outras que são vistas como delicadas. No estrito ponto de vista linguístico, essas variantes são equivalentes. [...]. Observe, por exemplo, que o francês perdeu a marca de 3ª pessoa do plural, sem que isso trouxesse problemas para a comunicação, pois a língua cria muitos mecanismos para assegurar a compreensão adequada do que se

quer transmitir. [...]. No caso das variantes, então, a correção é extralinguística. Temos, nesse caso, de falar em adequação ou inadequação à situação da comunicação. Há situações comunicativas que exigem a norma culta (por exemplo, os textos administrativos, didáticos, etc.) e outras que quase “determinam” o uso de uma variante mais coloquial (por exemplo, uma conversa com amigos íntimos). Usar a variante inadequada cria uma imagem inadequada do falante. No trato com as variantes, devemos substituir o par *certo/errado* pela oposição *adequado/inadequado*. Com efeito, cada variante é mais adequada para uma determinada situação de interlocução. [...].

A língua não é fruto de regras estabelecidas por guardiões do idioma, mas é resultado de um processo histórico: contatos com outros povos, experiências culturais, trajetória política, etc. Os usos linguísticos prestigiados e desprestigiados também estão ligados ao processo histórico, que não pode ser ignorado. [...]. Afinal, a língua é um assunto sério demais, importante demais, complexo demais, para ser deixado por conta dos gramáticos, que veem apenas erros com base numa língua que não existe. (FIORIN, 2000, p. 30, 35-37).

Destarte, como analisado, em relação ao ensino de língua espanhola, a metodologia utilizada pelo professor influencia na incidência, ou não, do preconceito linguístico; assim, focar em um método um tanto mais comunicativo, abstendo-se o professor de emitir juízos de valor acerca do uso da linguagem, é uma maneira de reduzir o preconceito linguístico dentro da sala de aula.

Em se tratando do ambiente sala de aula, o método mais favorável para mitigar a ocorrência de tal preconceito é contribuir para um ensino com base no método comunicativo, afastando o enfoque gramatical, bem como não realizando correções exageradas no que tange à pronúncia das palavras em espanhol.

Igualmente, o mesmo vale para o uso, por parte dos alunos, do “*portunhol*” como etapa de transição entre a língua materna – o português, e a língua meta – o espanhol. Não julgando tal ato como um erro, o professor facilita ao aluno a aquisição da língua meta.

Todavia, para que possa mitigar a incidência do preconceito linguístico, o professor deve estar bem preparado no que tange às variações linguísticas e aos conceitos de erro e equívoco.

4 VARIANTES LINGUÍSTICAS

Embora muitos professores não compreendem o real motivo de estudarem variações linguísticas, fonética e demais assuntos nesse âmbito durante a graduação, uma vez que muitos trabalham com as séries iniciais e, assim não “ministrarão aulas sobre fonética”, é de suma importância um sólido conhecimento do professor acerca do assunto pelos seguintes motivos:

Primeiro, saber a existência de diferentes variações, e deixar claro a existência delas aos alunos, minimiza o temor destes em cometer erros, facilitando a aprendizagem.

Segundo, conhecer as variações fonéticas contribui para que o professor não cometa, ainda que involuntariamente, atos que caracterizem o preconceito linguístico, encontrando equívocos onde não há.

Desta forma, é importante reiterar o fato de que as variantes linguísticas estão diretamente relacionadas à cultura e ao processo histórico da língua naquela região geográfica. A língua não é algo absoluto, mas mutável em relação às necessidades comunicativas, que é o seu fim.

Para Coan e Pontes:

O papel do professor no ensino de línguas, na realização de um trabalho que vá além dos limites do ensino da norma padrão da língua, deve estar pautado na diversidade linguística, mostrando aos alunos a existência de formas que não estão previstas pela norma, mas que aparecem nos diversos gêneros discursivos e, portanto, são usadas pelos falantes das diversas variedades, nos diferentes contextos. (COAN E PONTES, 2013, p. 184).

Nesse sentido, considerando importante o estudo das variações linguísticas na formação docente, a principal dúvida que surge é: que espanhol ensinar? Tal dúvida surge, principalmente, em razão da ne-

cessidade de minimizar a ocorrência do preconceito linguístico, seja por parte do professor, seja por parte dos alunos.

Para Xavier,

É imprescindível ter claro que as línguas naturais sofrem mudanças e que esse é um atributo inerente às línguas vivas. A visão propagada historicamente de que o espanhol da Espanha, castiço, seja o único que se deve ensinar, ou de que seja “o espanhol mais correto”, ignora a grande riqueza da língua: suas variantes. Além disso, essa visão equivocada reflete preconceitos linguísticos e pode ser prejudicial ao ensino, já que exclui propriedades importantes da língua. (XAVIER, 2013, p.2).

Desta forma, destaca-se a importância de que o professor deixe claro a existência de outras variantes, bem assim a ideia de que não há nenhuma relação hierárquica entre elas, isto é, não existe uma variante mais correta que outra, elas são apenas distintas.

Do mesmo modo, ressalta-se que as variações linguísticas são decorrentes da cultura e, explanando acerca da existência delas, bem como da ausência de superioridade entre elas, o professor fará uma abordagem cultural e instigará o aluno a buscar mais, o que deve ser o objetivo final da educação.

Assim, Santos, Junqueira e Romanowski referenciam os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pelo MEC, os quais, em relação ao Ensino Médio expressam a necessidade de se abordar as variações linguísticas e os demais elementos relacionados à cultura dos outros países, a saber:

No Ensino Médio, o ensino da língua estrangeira deverá conduzir o aluno a “ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade.” (MEC, 2006, p. 133). O reconhecimento da cultura do outro se dará pela consideração dos falantes da outra língua como seres históricos e a análise desses fatores será conduzida através da produção escrita, oral e cultural do povo em questão. Estudar uma língua estrangeira, além de dominar o código lin-

güístico significa, também, adquirir habilidades lingüísticas na língua meta, usar o discurso com adequação nas diversas circunstâncias comunicativas e reconhecer a variedade lingüística e cultural dos países em que se fala a LE. (SANTOS; JUNQUEIRA; ROMANOWSKI, 2007, p. 2597).

Por derradeiro, percebe-se que o estudo das variações lingüísticas do espanhol são determinantes à formação do professor de língua espanhola, seja como segunda língua, seja como língua estrangeira. Assim, não há que questionar sua importância, tampouco a utilidade em sala de aula, pois ainda que não se trabalhe as variações lingüísticas (em todos os seus elementos) como conteúdo principal em aula, é primordial que o professor domine ao menos as disposições básicas das variações da língua a fim de evitar, inclusive, a ocorrência de preconceito lingüístico, por ele, na sala de aula.

CONCLUSÃO

Por tudo que se expôs neste trabalho, e pela pesquisa realizada, o que se conclui, em primeiro, é a necessidade de uma melhor abordagem pedagógica e um bom preparo aos professores de língua estrangeira, como um todo, a fim de que se priorize a abordagem cultural em sala de aula.

Ademais, percebe-se que a falha na abordagem, no método, ou até mesmo no material didático fomenta a ocorrência de preconceito lingüístico, e, ainda, indiretamente constrói uma insegurança no aluno, mormente no que tange ao processo de produção oral.

Desta forma, o que se constata é que em sala de aula, uma vez que o professor domina as variantes lingüísticas da língua que está ensinando, deve, a partir de uma abordagem cultural e comunicativa transmiti-la ao aluno, de modo a gerar confiança, fomentando o processo criativo na comunicação, e minimizando os medos e o preconceito lingüístico.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, R. C. **El Español a través de los tiempos**. Madrid: Arco/Libros: 2008

- ALATORRE, A. **Los 1.001 años de la lengua española**. México: Tezontle, 1998.
- BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico: o que é, como se faz. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2001.
- COÁN, M; PONTES, V. O. **Variiedades Linguísticas e Ensino de Espanhol no Brasil**. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:66dxkFfxjAMJ:e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/download/8252/6079+&c-d=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 12 abr. 2020.
- NOVASKI, E; WERNER, M. P. Abordagem Cultural na Língua Estrangeira. In **Revista de Letras**. n. 14, Curitiba, 2011. Disponível em: <http://www.dacex.ct.utfpr.edu.br/14%20Abordagem_cultural....pdf>. Acesso em: 12 abr. 2020.
- SANTOS, D. D. V; JUNQUEIRA, S; ROMANOWSKI, J. Formação de Professores de Espanhol e o Estudo Aprendizagem das Variações da Língua. In VII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2007, Curitiba, **Anais Eletrônicos...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, 2007, p. 5. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-334-05.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2020.
- SILVA, Fábio Lopes da; MELO MOURA, Heronides Maurílio. **O Direito à fala: a questão do preconceito linguístico**. Florianópolis: Insular, 2000.
- XAVIER, D. L. S. O espanhol da América: considerações sobre a variação linguística e o ensino do espanhol como língua estrangeira. In **Pró-docência - revista eletrônica das Licenciaturas/UEL**. n. 3. v. 1. jan-jul. 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/Volume3/DEBORA%20XAVIER.pdf>>. Acesso em: 5 mai. 2020.

CASUÍSTICA ORIENTADA: METODOLOGIA ATIVA INOVADORA NO CURSO DE DIREITO

*Luciano Souto Dias*¹¹

A definição de professor inclina-se para o desafio de *cuidar da aprendizagem*, não de dar aula. Professor é quem, estando mais adiantado no processo de aprendizagem e dispondo de conhecimentos e práticas sempre renovados sobre aprendizagem, é capaz de cuidar da aprendizagem na sociedade, garantindo o direito de aprender. Professor é o eterno aprendiz, que faz da aprendizagem sua profissão. (DEMO, 2009, p. 11)

Casuística orientada: metodologia ativa inovadora no curso de Direito¹²

Resumo: O texto propõe a adoção de metodologia de ensino inovadora no curso do Direito, intitulada “casuística orientada”, pela qual os professores de disciplinas coirmãs (penal-processo penal; trabalho-

11 Faculdade de Direito do Vale do Rio Doce – FADIVALE

Doutorando pela Unisinos. Mestre em Direito Processual pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Professor de Direito de Família, Introdução ao Estudo do Direito, Direito Processual Civil e Prática de Processo Civil na Faculdade de Direito do Vale do Rio Doce - FADIVALE. Autor de livros e artigos jurídicos. Advogado civilista.

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/1662396341947410>

E-mail: lucianosouto2005@yahoo.com.br

12 Projeto vencedor do 1º Concurso Docente de Inovações pedagógicas organizado pela Faculdade de Direito do Vale do Rio Doce – Fadivale, em Governador Valadares/MG

-processo do trabalho; civil-processo civil) organizam os discentes em pequenos grupos (2 ou 3 integrantes); os integrantes de cada grupo, na condição de ouvintes, deverão iniciar o acompanhamento de um caso concreto (caso paradigma para o projeto) preferencialmente no Núcleo de Prática Jurídica. Os alunos farão o acompanhamento do caso, pesquisas correlatas e organizarão portfólio que conterá relatório de acompanhamento do caso, em cotejo com o desenvolvimento simultâneo das disciplinas em sala de aula, ou seja, os acadêmicos farão um relato do que está sendo observado no caso paradigma e como os conteúdos em estudo nas disciplinas estão sendo aplicados no caso concreto.

Palavras-chave: casuística orientada; metodologia; inovação; Direito.

1. Introdução - justificativa do projeto

Os precípuos parâmetros norteadores da proposta pedagógica projetada compreendem a desafiante iniciativa de idealizar uma prática pedagógica que possa, ao mesmo tempo: a) ser aplicada em diversas disciplinas; b) permitir a interdisciplinaridade; c) aliar teoria e prática; d) contribuir para o encantamento dos alunos pelo Direito e pelo curso de Direito, desde os períodos iniciais; e) contribuir para a pesquisa e a produção acadêmica; f) colaborar para a formação humanística dos acadêmicos.

É perceptível a ansiedade dos alunos, desde os primeiros períodos, pela atuação com a prática do direito.

É inegável que o contato do aluno com a prática facilita, incentiva, simplifica e potencializa a compreensão das questões teóricas, ampliando o interesse do aluno pela disciplina estudada e pelo curso de direito.

É preciso criar estratégias de ensino que permitam a aprendizagem em preparação para o ENADE e o Exame de Ordem.

As práticas pedagógicas precisam manter compatibilidade com as diretrizes da Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em direito (BRASIL, 2004)

É preciso adotar estratégias de ensino em conformidade com as premissas balizadoras do Marco Regulatório do Ensino Supe-

rior, Decreto Federal nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017)

As reflexões teórico-acadêmicas sobre o ensino do direito no contexto contemporâneo exige o enfrentamento de novas tensões a partir de novos paradigmas, demandando que sejam repensadas e aprimoradas as práticas de ensino. “A transformação do Direito como objeto determina sua transformação como objeto de investigação e de ensino e convida a uma nova dinâmica para a construção de saberes dentro do espaço universitário.” (GHIRARDI, 2009, p. 01).

A prática pedagógica que ora se apresenta: “casuística orientada” tem o potencial para permitir um maior encantamento dos alunos com o Direito e com o curso de Direito, por permitirem a compreensão, desde os períodos iniciais do curso, que a teoria estudada a partir dos conteúdos ministrados tem extrema relevância no cenário social e pragmático, viabilizando a compreensão do direito a partir do simultâneo acesso ao conteúdo teórico e também por meio de reflexões jurídicas viabilizadas pelo acompanhamento das situações jurídicas enfrentadas, *in concreto*, tendo como marco referencial a realidade do cidadão e do dia a dia forense.

A metodologia defendida se assemelha a uma verdadeira clínica de direito, no tocante às seguintes características: abordagem e problemas jurídicos reais; presença do cliente ou de uma causa; supervisão docente; proposição de soluções reais com efetiva possibilidade de intervenção por parte dos alunos (GHIRARDI, 2009)

A prática pedagógica projetada é intitulada “Casuística Orientada” por permitir o acompanhamento de casos de maneira orientada pelo professor simultaneamente ao estudo dos conteúdos em sala de aula.

A proposta se justifica por representar inovação metodológica, considerando sua originalidade e ineditismo, a partir da adoção de métodos de ensino e aprendizagem que se diferem daqueles tradicionalmente utilizados pelos docentes.

Evidencia-se a viabilidade de implantação por sua compatibilidade com as diretrizes de ensino adotadas nas mais diversas instituições de ensino de Direito e por seu potencial de exequibilidade nas referidas instituições, notadamente a partir da existência dos Núcleos de Prática Jurídica, implantados pelas instituições e, em geral, com estruturas ins-

taladas no próprio prédio da sede da instituição. A viabilidade também se apresenta pela facilidade de acesso aos órgãos do judiciário.

O projeto permite o estímulo à pesquisa, por meio da adoção de métodos que naturalmente estimularão a investigação e a aprendizagem autônoma, considerando que o acadêmico será motivado a opinar e construir seu posicionamento teórico-pragmático diante de casos concretos analisados, diante das provocações dos professores em sala de aula e das análises e reflexões acadêmicas incentivadas no grupo de socialização a ser criado para interação entre os discentes, com acompanhamento docente.

O projeto permite ampla e constante integração entre teoria e prática, por abordar, em todas as suas etapas, aspectos teóricos que sustentam o plano de ensino das disciplinas envolvidas no projeto e, concomitantemente, lidar com casos reais da prática jurídica.

Ademais, o projeto adota métodos que privilegiam a interdisciplinaridade, por integrar, a todo o momento, distintas disciplinas que integram a base curricular do curso de direito, notadamente direito penal/processo penal, dialogando com direitos humanos e constitucional; direito civil e direito processual civil, dialogando com direitos humanos e constitucional; direito do trabalho e processo do trabalho, dialogando com direitos humanos e constitucional.

A metodoliga ativa “casuística orientada” certamente é compatível com a missão institucional preconizada pelas universidades que contam com o curso de Direito, no sentido de permitir estratégia compatível com um ensino jurídico de qualidade, contribuindo para a formação de profissionais com a necessária competência para atuarem de forma ética e comprometida com as transformações exigidas pela sociedade (FADIVALE, 2014).

Também é compatível com a formação que permita o desenvolvimento de habilidades e competências almejadas do egresso, tais como a adequada formação técnica interdisciplinar e humanística, o zelo pela ética na profissão e o posicionamento crítico diante dos sistema jurídico e da sociedade.

Portanto, o projeto é compatível com os objetivos institucionais, notadamente por oferecer a oportunidade para a preparação adequada para o desempenho consciente, responsável e competente do

acadêmico diante da complexidade do contexto atual, sustentado na compreensão do Direito como fonte permanente de aperfeiçoamento e harmonia na convivência social; por estimular o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento das ciências jurídicas, a criação e difusão da cultura, desenvolvendo, desse modo, o entendimento do homem e do meio em que vive; por incentivar o diálogo interdisciplinar, a integração entre os diversos ramos do saber jurídico, a reflexão crítica sobre problemas humanos, a investigação da verdade; por estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os regionais; por permitir interação com a comunidade (FADIVALE, 2014)

2. Descrição da prática pedagógica

Trata-se de prática pedagógica inovadora voltada para a excelência do processo de ensinagem no curso superior de Direito, em conformidade com as diretrizes curriculares nacionais do referido curso.

A proposta conta com a seguinte dinâmica: no início de um semestre letivo, os professores de disciplinas coirmãs (penal-processo penal; trabalho-processo do trabalho; civil-processo civil), que orientam a aprendizagem nos períodos iniciais do curso e que tenham interesse em adotar a prática, organizam os discentes em pequenos grupos (2 ou 3 integrantes). Os integrantes de cada grupo deverão se dirigir ao núcleo de prática jurídica da faculdade que atue na área das disciplinas ministradas pelos professores proponentes do projeto em sala de aula.

Com o apoio dos respectivos professores orientadores dos núcleos, os alunos deverão iniciar o acompanhamento de um caso concreto (caso paradigma para o projeto), desde o atendimento ao cliente, normalmente feito pelos estagiários dos núcleos, com o apoio de professores orientadores.

Os acadêmicos participantes, que atuarão na condição de ouvintes, farão o acompanhamento do caso, pesquisas correlatas e organizarão um portfólio que conterà relatório de acompanhamento do caso, em cotejo com o desenvolvimento simultâneo das disciplinas em sala de aula, ou seja, os acadêmicos farão um relato do que está sendo ob-

servado no caso paradigma e como os conteúdos em estudo nas disciplinas estão sendo aplicados ao caso.

Será criado um ambiente virtual, preferencialmente por meio de ferramentas de ensino na forma EAD ou através do sítio eletrônico institucional ou ainda através de rede social que permita acesso aos acadêmicos envolvidos e aos professores, para que todos os alunos conheçam os casos paradigmas dos colegas e possam socializar curiosidades, dúvidas e sugestões, com o acompanhamento e intervenções dos professores.

Recomenda-se que o projeto seja extrassestrial, a fim de viabilizar o acompanhamento do caso até seu encerramento e permitir que o aluno compreenda a relação entre a teoria e prática, de forma interdisciplinar. O projeto seria orientado e avaliado pelos professores das disciplinas coirmãs em cada período letivo do projeto, ou seja, se for iniciado no 3º período, pelo professor de direito penal, direito civil ou processo civil e terá continuidade pelo professor do semestre seguinte, e assim sucessivamente, até que o caso paradigma seja solucionado judicialmente ou até o encerramento do projeto, no 6º período.

A metodologia “casuística orientada” tem como público alvo os acadêmicos do 3º ao 6º período do curso de direito. O projeto alia teoria e prática. Os alunos dos dois primeiros períodos, por estarem na fase inicial do curso, que normalmente não conta com disciplinas de direito processual penal ou civil poderiam ter maior dificuldade para lidar com o projeto. Quanto aos alunos a partir do 7º período, já cursarão as disciplinas de prática processual, que permitirão maior contato com a prática jurídica, não justificando a ampliação do projeto ao referido público.

As principais disciplinas que poderiam implantar o projeto de maneira interdisciplinar podem ser:

- a) penal e processo penal (dialogando com direito constitucional e direitos humanos).
- b) civil e processo civil (dialogando com direito constitucional e direitos humanos).
- c) direito do trabalho e processo do trabalho (dialogando com direito constitucional e direitos humanos).

A metodologia ativa casuística orientada pode contribuir significativamente para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, pois pode contemplar outras estratégias de ensino, notadamente o estudo de caso, aulas expositivas dialogadas; atividade em grupo: pesquisa empírica, normativa, doutrinária e jurisprudencial, exposição e intervenções pontuais na forma EAD ou por meio de rede social e portfólio.

2.1 Descrição do objetivo geral e dos objetivos específicos da aludida prática

A partir da ação institucional interdisciplinar, a prática pedagógica “casuística orientada” tem como objetivo geral viabilizar a adoção de estratégia metodológica de aprendizagem que contribua para a formação fundamental, profissional e prática dos acadêmicos, incentivando a visão crítica e reflexiva sobre a teoria e a prática do direito, notadamente a partir do acompanhamento e análise de casos concretos, criando uma estratégia para o encantamento do aluno pelo direito e pelo curso de direito ofertado pela instituição desde os períodos iniciais do curso, colaborando para que ele descubra a importância do conhecimento jurídico para o enfrentamento da complexidade social e das problemáticas do dia a dia, incentivando a pesquisa normativa, doutrinária e jurisprudencial com amparo nas facilidades ofertadas pela evolução tecnológica, a partir do estímulo à construção autônoma do conhecimento, o que contribuirá para a capacitação do estudante na busca de soluções criativas para os problemas enfrentados.

Os objetivos específicos da aludida prática são:

- Viabilizar uma estratégia de ensinagem interdisciplinar;
- Permitir que o aluno acompanhe o conteúdo em sala de aula e vivencie, na prática, simultaneamente, o que está aprendendo na teoria e que, de igual modo, a prática possa ilustrar os ensinamentos teóricos;
- Adotar uma metodologia de ensino que propicie a potencialização do senso crítico e reflexivo do aluno;
- Preparar o aluno para o ENADE

- Adotar estratégias de ensino em conformidade com as premissas balizadoras do Marco Regulatório do Ensino Superior, Decreto Federal nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.
- Contribuir para a formação humanística dos acadêmicos;
- Garantir a interação e integração entre teoria e prática no processo de ensinagem, desde os períodos iniciais;
- Incentivar a pesquisa acadêmica;
- Usar a tecnologia, especialmente as redes sociais, como dispositivo aliado no processo de ensinagem;
- Realizar educação continuada dos alunos;
- Cooperar para a formação geral, humanística e axiológica, a capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica dos acadêmicos;.
- Contribuir para a efetivação da missão e dos objetivos institucionais, firme nas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito;
- Estimular a compreensão da importância de métodos auto-compositivos para a solução dos conflitos;
- Colaborar para a formação do acadêmico que permita a revelação das seguintes habilidades e competências: leitura, compreensão e elaboração de textos e documentos jurídicos e normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas; interpretação e aplicação do Direito; pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; compreensão da adequada atuação técnico-jurídica, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica; julgamento e tomada de decisões; e, domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito (FADIVALE, 2014);

2.2 Como a prática projetada tem potencial para contribuir para a excelência no processo de aprendizagem

A metodologia ativa “casuística orientada” pode contribuir para a excelência no processo de aprendizagem, pois:

- a) será desenvolvido de forma interdisciplinar, permitindo a compreensão do aluno quanto à correlação das disciplinas em curso, notadamente a partir da análise da prática jurídica;
- b) permite a formação do acadêmico em três eixos: fundamental, profissional e prático;
- c) incentiva a visão crítica e reflexiva sobre a teoria e a prática do direito, notadamente a partir do acompanhamento e análise de casos concretos
- d) representa uma estratégia para o encantamento do aluno pelo direito desde os períodos iniciais do curso;
- e) permite aos docentes a análise dos conteúdos dos componentes curriculares, abordando a sua relevância para a atuação profissional e acadêmica do discente, o que viabilizará “criar dúvidas nos alunos” (DEMO,2009, p. 20), fomentando, assim, o raciocínio crítico com base em literatura atualizada, para além da bibliografia proposta;
- f) Contribui para a formação humanística dos acadêmicos;
- g) permite que o aluno descubra a importância do conhecimento jurídico para o enfrentamento da complexidade social e das problemáticas do dia a dia;
- h) incentiva a pesquisa normativa, doutrinária e jurisprudencial com amparo nas facilidades ofertadas pela evolução tecnológica, em busca da melhor alternativa jurídica para a solução dos problemas reais identificados na causa que está sendo acompanhada pelos discentes.
- i) incentiva a construção autônoma do conhecimento

j) capacita o estudante para buscar soluções criativas para os problemas enfrentados, já que as observações empíricas desenvolvidas pelos acadêmicos poderão demandar pesquisa em busca de alternativas no plano teórico que permitam a melhor solução jurídica para o caso concreto;

k) permite a constante vinculação entre a prática jurídica e o conteúdo teórico ministrado, possibilitando ao docente, no curso das aulas, conduzir o processo de ensinagem aliando simultaneamente as questões teóricas às problemáticas apontadas pelos discentes no acompanhamento do caso concreto.

l) Permite a socialização da temática casuística com o demais acadêmicos da turma a partir da troca de informações entre os discentes, com a constante participação orientadora do docente.

2.3 Métodos de avaliação

A partir da opção dos professores orientadores das disciplinas coirmãs, podem ser adotados como métodos de avaliação:

a) Análise do portfólio. Para Anastasiou e Alves (2004, p. 106), em relação à avaliação, “o portfólio permite aos professores considerarem o trabalho de forma processual, superando a visão pontual das provas e testes, integrando-o no contexto do ensino como uma atividade complexa baseada em elementos de aprendizagem significativa e relacional. E considera-se, também, que a ação de aprendizagem é algo próprio, que pertence ao estudante.”

b) Pesquisa jurídica sobre temas que podem contribuir para a compreensão do caso paradigma

c) Produção científica, com a elaboração de artigos a partir das pesquisas realizadas

d) Questões pontuais nas avaliações regulares das disciplinas envolvidas tendo como objeto a prática desenvolvida.

A análise do portfólio poderá compreender, a critério dos professores: relato do caso paradigma, apontamentos sobre o conteúdo estu-

dado em sala de aula nas disciplinas coirmãs e os fatos e atos processuais relacionados ao caso paradigma; análise jurídica do caso paradigma à luz dos conteúdos estudados; impressões pessoais dos acadêmicos; orientações apresentadas pelos advogados e estagiários que acompanham o caso paradigma; normas, doutrina e jurisprudência utilizados no caso e outras pesquisadas pelo grupo de alunos; atos processuais praticados; decisões judiciais proferidas; propostas de acordo apresentadas; questões que eventualmente tenham dificultado a obtenção de acordo entre as partes; audiências realizadas; teses apresentadas pelo cliente do Núcleo (por meio dos advogados) e pela parte contrária; análise jurídica feita pelos acadêmicos; bem como a análise de soluções sugeridas pelos acadêmicos.

3. Considerações finais

É inegável que as reflexões teórico-acadêmicas sobre o ensino do direito no contexto contemporâneo exigem o enfrentamento de novas tensões a partir de novos paradigmas, demandando que sejam repensadas e aprimoradas as práticas de ensino em busca da almejada aprendizagem.

A metodologia ativa casística orientada compreende proposta de prática pedagógica inovadora voltada para a excelência do processo de aprendizagem no curso superior de Direito, em conformidade com as diretrizes curriculares nacionais do referido curso, podendo ser aplicada em diversas disciplinas, permitindo, assim, a interdisciplinaridade, aliando teoria e prática e com potencial para contribuir para o encantamento dos alunos pelo Direito e pelo curso de Direito, desde os períodos iniciais, contribuindo, ainda, para a pesquisa e a produção acadêmica e colaborando para a formação humanística dos universitários do curso de Direito.

Conforme se observa, o projeto permite o estímulo à pesquisa, por meio da adoção de métodos que naturalmente estimularão a investigação e a aprendizagem autônoma, considerando que o acadêmico será motivado a opinar e construir seu posicionamento teórico-pragmático diante de casos concretos analisados, diante das provocações dos professores em sala de aula e das análises e reflexões acadêmicas

incentivadas no grupo de socialização a ser criado para interação entre os discentes, com acompanhamento docente.

Ademais, o projeto permite ampla e constante integração entre teoria e prática, por abordar, em todas as suas etapas, aspectos teóricos que sustentam o plano de ensino das disciplinas envolvidas no projeto e, concomitantemente, lidar com casos reais da prática jurídica.

Por derradeiro, resta consignar que o projeto adota métodos que privilegiam a interdisciplinaridade, por integrar, a todo o momento, distintas disciplinas que integram a base curricular do curso de direito, notadamente direito penal/processo penal, dialogando com direitos humanos e constitucional; direito civil e direito processual civil, dialogando com direitos humanos e constitucional; direito do trabalho e processo do trabalho, dialogando com direitos humanos e constitucional.

A prática pedagógica “casuística orientada”, a partir da ação institucional interdisciplinar, viabiliza a adoção de estratégia metodológica de aprendizagem que contribuam para a formação fundamental, profissional e prática dos acadêmicos, incentivando a visão crítica e reflexiva sobre a teoria e a prática do Direito, notadamente a partir do acompanhamento e análise de casos concretos, criando uma estratégia para o encantamento do aluno pelo Direito e pelo curso de Direito oferecido pela instituição, desde os períodos iniciais do curso.

A prática exposta é capaz de colaborar para que o acadêmico descubra a importância do conhecimento jurídico, tanto para o enfrentamento da complexidade social quanto das problemáticas do dia a dia, além de incentivar a pesquisa normativa, doutrinária e jurisprudencial, com amparo nas facilidades ofertadas pela evolução tecnológica. Ademais, o estímulo à construção autônoma do conhecimento contribuirá para a capacitação do estudante na busca de soluções criativas para os problemas enfrentados no dia a dia.

Referências

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Processos de ensinagem na universidade. 3 ed. Joinville/SC: Univille, 2004

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. Acesso em: 14 abr. 2020

BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Marco Regulatório do Ensino Superior. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm. Acesso em 14 abr. 2020

DEMO, Pedro. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

FADIVALE. Regimento Geral. Disponível em: <http://www.fadivale.com.br/portal/secretaria/> 2014 Acesso em: 13 abr. 2018

GHIRARDI, José Garcez. Métodos de ensino em direito: conceitos para um debate. São Paulo: Saraiva, 2009

RESUMOS

A IMAGEM COMO ELEMENTO DISCURSIVO DE SABER NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Manuely Correia Dias Carvalho

Resumo:

O presente estudo tem como objetivo discutir como e a partir de quais conceitos o professor de língua espanhola pode ter como base concreta e confiável para obter a análise das imagens presentes no livro didático. Para atingir o objetivo proposto optou-se por uma abordagem mista, ou seja, com enfoque qualitativo e quantitativo, por proporcionar a ampliação do debate em torno da conjuntura natural da pesquisa. Os dados foram coletados e produzidos a partir do objeto de análise, o livro didático *Síntesis*, utilizado pela Rede Pública Estadual da Bahia, na disciplina de língua espanhola, no ensino médio entre os anos de 2012 a 2014, cujo elemento motivador de análise foi observar as imagens que abrem cada capítulo. O estudo trata de conceitos que vão além do lugar comum dado a imagem, por isso, além da ludicidade, a imagem como materialidade discursiva de saber na formação docente tendo como suporte a análise do discurso de linha francesa sob os estudos de Foucault (1969 e 1970), Courtine (2003 a 2011) e o historiador de arte Panofsky (1939). A partir desses pressupostos foi necessário pontuar o lugar da imagem na história para apontá-la como elemento discursivo de conhecimento, de linguagem e memória. Logo após, fez-se necessário buscar o lugar da língua espanhola no

Brasil bem como a curricularização do Ensino Médio, por isso buscamos alguns documentos educacionais. Foram difundidos nesse estudo os conhecimentos sobre ensino e aprendizagem de línguas, sobretudo do uso da imagem na mediação comunicativa, além da instrumentalização oferecida por meio dos pressupostos teóricos quanto à leitura do texto imagético, o que recai no contexto da didática e da ação do professor. Concluímos que a imagem possui elementos iconográficos que são como um dispositivo de memorização, intericonicidade e iconológico na qual faz parte da memória discursiva de cada sujeito.

Palavras- chave: Análise do discurso. Imagem. Saber na formação docente.

Um ponto de partida...

O tratamento dado a imagem no campo educacional assume um papel fundamental no debate a cerca do saber e formação docente. O cuidado específico do professor no manuseio e na mediação do trabalho em sala de aula reflete diretamente no ensino e na aprendizagem dos alunos. A ação proposital do professor pode desencadear nos sujeitos, ditos que outrora eram apagados da normalidade discursiva da sala de aula. Rojo (2008), explica que um dos propósitos da escola é claramente oferecer condições aos alunos de participar e praticar leituras e escritas de maneira ética, crítica e democrática. Dessa maneira, os alunos que antes eram vistos como seres passivos e apenas recebiam e acumulavam informações, seriam também ativos e participativos.

O fato é que não se pode falar sobre imagem sem considerar alguns fatos históricos. Se observarmos a imagem enquanto desenho e arte ocupou um lugar de manifestação privilegiado ao longo da pré-história, certamente naquele período os humanos se expressavam por meio da dança, da música, da contação de histórias, porém essas formas de manifestação artística não nos deixaram vestígios como as artes imagéticas pinturas e gravuras esculpidas e impregnadas nos rochedos, ossos e esculturas cerâmicas. Possivelmente esses povos não intencionavam conservar tais artes, muitos preservavam por missão e ritual religioso e essa era a forma de subsistência dos povos naquela época (PROUS, 2011).

Dando um salto nos séculos, com o propósito de ampliar nossos estudos no tocante ao ensino e aprendizagem que permeiam a presença da imagem e o seu lugar de existência em materiais didáticos, encontramos a cartilha de João de Barros que contemplou essa etapa da pesquisa. A cartilha de João de Barros tinha como principal atribuição alfabetizar e doutrinar os povos por meio da soletração das letras. A missão era ensinar o ABC por isso, a cartilha era organizada em ordem alfabética com a presença da palavra, logo após a imagem e a letra que dava significado a imagem e assim ocorria o sistema de soletração A de árvore e B de bacia e assim sucessivamente.

Esse método de ensino haja vista são proliferados na sociedade por meio dos nossos familiares mais antigos que aprenderam a ler dessa maneira e bem presente nas séries iniciais quando se pretende ensinar as crianças da Educação Infantil. Por tanto, para análise dessa cartilha o que nos interessou analisar foi a maneira como essa ilustração aparecia. E, segundo pesquisas pudemos concluir que a imagem se mostrava como objeto metodológico de alfabetização, tradução e decifração das letras, com foco ao método direto de ensino da língua.

A partir desse conhecimento histórico, foi possível refletir sobre o livro didático de língua espanhola como um dos aparatos utilizados pelo professor em sala de aula. Por sua vez, visamos analisar de que maneira a imagem aparece no material e quais os saberes docentes no âmbito da análise do discurso que oferecem elementos didáticos para instrumentalizá-lo na mediação entre o aluno e a leitura das imagens. A pesquisa buscou investigar quais saberes teóricos os docentes podem mobilizar na prática do exercício da discursiva sobre imagem nas aulas de língua espanhola, porém, esse estudo pode ser facilmente analisado e aplicado a qualquer área do ensino.

Metodologia

A partir desses pressupostos o procedimento dessa investigação se organizou da seguinte maneira: A **pré-análise**: consistiu-se na escolha do material os livros didáticos de espanhol “*Síntesis curso de lengua española*”, voltados para as turmas do 1º ao 3º ano do ensino médio, cujo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) data de 2012 a 2014. Privilegia-

ram-se técnicas quantitativas e qualitativas para a coleta e produção dos dados que oportunizaram no levantamento de informações sobre o livro. Cada livro possuem 8 capítulos, totalizando 24 imagens para análise

A exploração do material: Nesse momento transformamos os dados quantitativos da pré-análise, analisamos e sugerimos possíveis eixos temáticos os quais qualificam o objeto de estudo. Foram criadas três tabelas nas quais cada uma correspondia a cada livro e assim, foi coletada a quantidade de capítulos por livro e no final foi gerado um gráfico onde foi possível unir em apenas um, os resultados. Foi feita a sondagem e levantado vários temas com relevância social, os quais não podem passar despercebidos pelo professor por ser apenas a capa que abre o capítulo.

A construção do aporte teórico: Consideramos teóricos da análise do discurso por entender que esta pesquisa se baseia em provocar discursos nas condições de possibilidades e produções a partir da materialidade imagética. Apropriamos dos estudos de Foucault (1969 e 1970), Courtine (2003 a 2011) e o historiador de arte Panofsky (1939). Ampliou-se a argumentação apresentando e analisando os documentos oficiais que regem o âmbito educacional, delimitando ao campo do livro didático e do ensino da língua espanhola sob a perspectiva imagética.

Tratamento e discussão dos resultados, e retorno ao objeto de estudo: prezou-se pelo respeito por pesquisas já realizadas e ponto de vista teórico apontado, privilegiando tão somente a construção de novos conhecimentos e discussões sobre a imagem para além de elemento lúdico no livro didático de espanhol, mas, como materialidade discursiva complementar ao saber na formação docente. Realizou-se a discussão em torno do objeto de estudo atrelando a imagem a questões sociais e elencando a importância do cuidado com a imagem para além da ludicidade, sendo, portanto, um fator de saber na formação docente vinculado a métodos de ensino da língua espanhola. Por fim, as considerações finais apresentam como resultado as principais relevâncias e contribuições desenvolvidas nos capítulos.

Resultados e Considerações

Foi difundido nessa investigação a ideia de tirar o texto imagético da margem lúdica e colocá-lo no centro e no contexto discursivo,

possibilitando defender que a sala de aula é o espaço das possibilidades para o desenvolvimento do trabalho docente, bem como, o lugar dos desafios sociais e da convivência com as diferenças. (TARDIF, 2002). Por isso, dentro desse contexto e prática didática o historiador de arte Panofsky nos contempla nesse estudo quando apresenta didaticamente os três níveis para a leitura imagética.

Os saberes apresentados neste trabalho demonstram a importância e o papel do professor no que se refere a (re) significação do ensino de língua espanhola no ensino médio. Assim, favorecer nessa etapa da vida dos alunos condições de aprendizagem, que os considere sujeitos integrantes do processo, e responsáveis, também, por sua própria aprendizagem. Faz parte do saber docente desde a sua formação, até os seus múltiplos saberes, adquiridos e desenvolvidos ao longo de sua trajetória de vida, englobando toda sua história de vida, do campo político, social, etnográfico, dentre outros. Tais saberes são indispensáveis para a construção funcional e operante no âmbito da sala de aula.

Referências

- COURTINE, Jean-Jacques. **Intericonicidade**. Entre(vista) com Jean-Jacques Courtine. Entrevistador: Nilton Nilanez. Grudio corpo. Out., 2005. Disponível em: <http://grudiocorpo.blogspot.com/2009/06/intericonicidade-entrevista-com-jean.html>. Acesso em: 17/01/2020.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, p. 56-61.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 19.ed. São Paulo: Edições. Loyola, 2009.
- SILVA, Yolanda. Análise de arte / o método de Panofsky. **Citaliarestauro.com**, c2018. Disponível em: <https://citaliarestauro.com/analise-arte-metodo-panofsky/> acesso em: 20 de jan. de 2020

AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E A EDUCAÇÃO: NOVOS PARADIGMAS

Gabriela Soares Balestero

As mudanças tecnológicas permeiam toda a sociedade inclusive o ambiente educativo e a atividade educativa e sendo assim as tecnologias da informação e comunicação (TICs) influenciam e provocam mudanças nas formas de produção em todos os domínios da sociedade e afetam também a prática educativa, em outras palavras, pode-se dizer que o giz, o quadro negro, o caderno e os livros já não são mais as únicas ferramentas utilizadas em sala de aula, sendo necessário fazer uma educação no mundo das telecomunicações e da informática baseado na *universalização do direito à conexão com o ciberespaço* (BIZELLI, 2013, p. 13) em que o Poder Público forme cidadãos que conheçam suas potencialidades (BIZELLI, 2013, p. 15).

Para Castells (2001), o principal responsável tecnológico causador dessas mudanças é a Internet, pois graças a ela chegamos na chamada Sociedade de Informação que é um novo estágio de desenvolvimento da sociedade humana. Castells (2001) assinala que a Internet possibilitou à sociedade conectar-se em rede, com isso “as pessoas, as instituições, as empresas e a sociedade em geral, transformam a tecnologia, apropriando-a, modificando-a e experimentando-a – especialmente no caso da Internet, por ser uma tecnologia de comunicação” (CASTELLS, 2003). Ampliando essa ideia, Castells (2001) assinala que na sociedade da informação a comunicação entre os indivíduos torna-se

mais ágil, independentemente da localização geográfica, e, a partir dessa possibilidade, percebe-se a tendência das pessoas reunirem-se em grupos sociais visando ao compartilhamento de informações.

Assim, integrar a educação formal à cultura digital ou à denominada sociedade em rede (CASTELLS, 1999) traz os desafios de se repensar o papel da escola, a formação de professores e as formas como as tecnologias digitais podem ser utilizadas o que implica na mudança da prática pedagógica tradicional baseada na mera transmissão do conhecimento pelo docente para novas formas de interação que visem ultrapassar os muros escolares.

Para Okada (2011, p. 130) as tecnologias digitais favorecem o rompimento do “[...] paradigma de ‘transmissão’ e ‘passividade’, pois é caracterizada por tecnologias do conhecimento e de redes sociais com interfaces abertas para colaboração, co-construção, co-autoria, co-parceria, e conhecimento coletivo”.

Segundo (COLL; MONEREO, 2010), “a imagem de um professor transmissor de informação, protagonista central das trocas entre seus alunos e guardião do currículo começa a entrar em crise em um mundo conectado por telas de computador”. A internet está presente na vida escolar. Os estudantes formam grupos e por meio da Internet estão conectados sempre, trocando ideias, materiais e se ajudando nas tarefas escolares.

É necessário enfatizar que as Tecnologias da Informação e Comunicação desempenham papel importante da comunicação na modernidade como forma de transmissão de informações, busca de novos conhecimentos, fonte de pesquisa contribuindo de maneira relevante na seara educacional. Mas as escolas públicas são verdadeiramente equipadas com as tecnologias de informação atuais? Qual é o papel do Poder Público nesse sentido? Sobre isso, BIZELLI (2013, p. 14):

Quanto mais aprofundadas forem as desigualdades econômicas no acesso às novas tecnologias, mais o poder público deverá providenciar políticas para reinserir no mercado – concreto e virtual – pessoas que estão à margem dos benefícios tecnológicos que permeiam a vida cidadã. Ao poder público, portanto,

competete corrigir desigualdades, promovendo caminhos (*infosvias*) para que todos possam usufruir da sociedade em rede.

Muitas escolas, especialmente as públicas, não oferecem subsídios e condições para a inserção e uso de novas tecnologias no ambiente escolar, entretanto, o professor tem o dever de oferecer aos seus alunos os conhecimentos necessários para o manuseio e para as interações tecnológicas, pois “o essencial na conduta educativa não se situa, portanto, no lado da transmissão de informação, mas do lado da construção de sentido com os aprendizes [...]” (LOISELLE, 2002, p.109).

Assim, verifica-se, principalmente no ensino público um processo de ensino e aprendizagem ainda baseado em uma educação bancária, em que o aluno é um mero receptor de conhecimentos. Portanto, se faz urgente uma mudança no sentido de valorizar o papel do aluno. Sendo assim, a transformação no método de ensino e aprendizagem é necessária, pois a escola deverá ser um local de interlocução, de discussão, de interlocução entre as disciplinas e as especialidades, de circulação de pessoas e saberes, na qual se valoriza tanto a autonomia quanto a capacidade de troca entre professores e alunos (coautorias); todavia, não significa que o professor será “substituído”, nem mesmo destituído de seu papel, mas que seu poder de ação será aumentado, abrindo-se novos espaços para a aprendizagem e resgatando-se o papel dos aprendizes na construção e na coautoria.

O acesso às tecnologias de informação é uma condição básica de interação do cidadão com o mundo através do diálogo social, afetivo, político, profissional, nesse passo, o cidadão da sociedade informático-mediática necessita adquirir habilitação técnica e linguística que lhe permita transitar e sobreviver no meio informacional na qual está imerso. Esse é um dos papéis da educação e, sendo assim, a escola não pode ser indiferente a essa realidade e, portanto, deve acompanhar as modificações da sociedade.

É justamente nesse sentido, que as tecnologias propiciam a criação de novos espaços cooperativos, colaborativos, onde a aula não deva ser dada nem assistida, mas construída. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008, p. 207). A utilização de ferramentas da internet na educação é

uma realidade e deve ser inserida no contexto escolar para a construção de aprendizagens significativas e, consoante Haetinger (2005), pode oferecer um caminho de mudanças sendo mais uma ferramenta a serviço dos professores.

A escola, principalmente os professores, precisa encarar essas novas tecnologias de forma natural, buscando oportunidade de aperfeiçoar-se para a operação dessas novidades tecnológicas (tablets, computadores) atrelando às práticas pedagógicas, pois o docente é um agente de transformação do ambiente escolar e incentivador do aprendizado e desenvolvimento enquanto cidadão dos alunos. Segundo Imbernón (2010) o professor tem o papel de se tornar um facilitador, facilitador, do processo de ensino aprendizagem do aluno e, ainda com relação às tecnologias, Haetinger (2005), complementa:

Em nosso trabalho de educadores devemos sempre... Oportunizar aos alunos o acesso a informação e a construção de conhecimentos coletivos. Ao oferecermos este tipo de vivência, buscamos a motivação do aluno e o comprometimento do mesmo com a aprendizagem individual e do grupo ao qual ele pertence (p. 71).

Portanto, os alunos utilizando ferramentas tecnológicas interagem com os demais, aprendem com rapidez e se comprometem com o aprendizado de maneira mais intensa, não sendo um mero receptor das informações e sim agente interativo, atuando de forma cooperativa e construindo o próprio conhecimento.

Referências bibliográficas

- BIZELLI, J. L. Inovação: limites e possibilidades para aprender na era do conhecimento. São Paulo: Ed. da UNESP: Cultura Acadêmica, 2013. v.1. Disponível em: http://culturaacademica.com.br/_img/arquivos/9788579834776.pdf
- CASTELLS, Manuel. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura - Volume I: A Sociedade em Rede. Tradução de Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

- CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Redes*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- CASTELLS, Manuel. *A Galáxia Internet - Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade*. 1. ed. São Paulo: Jorge Zahar, 2003.
- COLL, C.; MONEREO, C. *Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CORTELAZZO, Iolanda B. C. *Pedagogia e Novas Tecnologias: Tecnologias Interativas e Colaborativas*. Disponível em: www.boaula.com.br/iolanda/disciplinas/pedago10.ppt Acesso em: 22 janeiro de 2018.
- HAETINGER, Max G. *O Universo Criativo da Criança na educação: coleção Criar*. vol. 03. Rio Grande do Sul, 2005.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira *Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico*. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.
- LOISELLE, Jean. *A exploração da multimídia e da rede de internet para favorecer a autonomia dos estudantes universitários na aprendizagem*. In: ALAVA, Séraphin (org.). *Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?* Porto Alegre: Artmed, 2002
- OKADA, Alexandra. *Colearn 2.0: Refletindo sobre o conceito de coaprendizagem via REAs na Web 2.0*. In: BARROS, Daniela Melaré Vieira. *Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas* - Lisboa: [s.n.], 2011. p. 73-88. E-book. Disponível em: https://docs.google.com/file/d/0B-5eZJosO_E1RjlZTVc3ZFd5TEU/edit . Acesso em 04 maio 2018.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Carmagos. Docência no ensino superior. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROLKOUSKI, E. Tecnologias no ensino de matemática. Curitiba: Ibpex, 2011.

SILVA, J. A. M., FERNANDES, N. L. R. Tecnologias da informação e comunicação na educação de jovens e adultos. http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_tecnologias.pdf. Acessado em 04/05/2018.

A IMPORTÂNCIA DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA LÚDICA COM JOGOS DE TABULEIRO

João José dos Santos

Fernanda Lícia de Santana Barros

A atividade desenvolvida foi na modalidade oficinas para estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental. A proposta foi elaborada pela necessidade de levar para a sala de aula atividades que favorecesse o ensino e aprendizagem das crianças no campo da educação matemática e pela dificuldade que alguns alunos apresentavam na compreensão de atividades que envolvesse o raciocínio lógico e coordenação motora.

Diante desses fatores foi levado para sala de aula, uma proposta lúdica com os jogos de tabuleiro, os quais se faz uso de uma superfície plana para jogá-los, tais como dama, dominó, xadrez, gamão, resta um e futebol adaptado em uma espécie de tabuleiro para que as crianças pudesse fazer uso do equilíbrio e coordenação motora ao jogar. E foi como uma proposta lúdica que foi trabalhada nas oficinas os jogos. Para Almeida (2003), a ludicidade na sala de aula é importante e cria um ambiente favorável ao ensino e contribui dizendo:

A educação lúdica integra uma teoria profunda e uma prática atuante. Seus objetivos, além de explicar as relações múltiplas do ser humano em seu contexto histórico, social, cultural, psi-

cológico, enfatizam a libertação das relações pessoais passivas, técnicas para as relações reflexivas, criadoras, inteligentes, socializadoras, fazendo do ato de educar um compromisso consciente intencional, de esforço, sem perder o caráter de prazer, de satisfação individual e modificador da sociedade. (ALMEIDA, 2003, p. 31-32).

Por esse motivo exposto, buscou-se na ludicidade uma forma de trabalhar nas oficinas com os jogos de tabuleiro. As regras dos jogos, manuseio das peças e o que cada jogo representava possibilitou a compreensão de os jogos eram mais do que simplesmente brincar, cada jogo tinha uma função e contribuição no processo de aprendizagem e permitia o entendimento mais prático dos conteúdos relacionados ao campo da matemática, os movimentos das peças possuía toda uma organização necessária de ser compreendida e entendida.

As oficinas pedagógicas são situações de ensino e aprendizagem por natureza abertas e dinâmicas, o que se revela essencial no caso da escola pública – instituição que acolhe indivíduos oriundos dos meios populares, cuja cultura precisa ser valorizada para que se entabulem as necessárias articulações entre os saberes populares e os saberes científicos ensinados na escola (MOITA; ANDRADE, 2006, p. 11).

Por ser as oficinas um campo de possibilidades de aprendizado, sua escolha no campo da matemática com os jogos de tabuleiro fez com que os alunos percebessem a amplitude desses elementos em seu cotidiano, pois muitos já faziam uso desses jogos sem perceber sua funcionalidade. E a mediação das oficinas fez a relação dos jogos com os conteúdos ensinados, assim como possibilitou entreter os alunos e fazê-los perceber a compreensão dos conteúdos através da disciplina na atenção com as regras de cada passo e que cada jogo oferecia. Para Silva (2004), as aulas se tornam mais atrativas com a inserção dos jogos e diz:

Ensinar por meio de jogos é um caminho para o educador desenvolver aulas mais interessantes, descontraídas e dinâmicas, podendo competir em igualdade de condições com os inúmer-

ros recursos a que o aluno tem acesso fora da escola, despertando ou estimulando sua vontade de frequentar com assiduidade a sala de aula e incentivando seu envolvimento nas atividades, sendo agente no processo de ensino e aprendizagem, já que aprende e se diverte, simultaneamente (SILVA, 2004, p. 26).

Foi por meios dos jogos que os alunos perceberam que é possível ensinar e aprender matemática, e que foi um brincar com regras, com organização e sobretudo agregando aprendizado. As oficinas têm um valor imensurável, pode fazer parte nos diversos assuntos e campo de conhecimento, agregando conhecimento e mostrando um ambiente diferenciado de exposição dos conteúdos, saindo da rotina da lousa e dos livros, criando amplas possibilidades de aprendizado, colaborando para a aceitação da disciplina tão temida e que pode ser quebrado esse paradigma através da ludicidade.

Considerações

As oficinas aplicadas no terceiro ano do Ensino Fundamental foi interessante e importante no processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos envolvidos. Para os professores gratificante por ter possibilitado aprendizagem de uma forma criativa e lúdica, pois a educação com apoio da ludicidade oferece uma ampla possibilidade de conhecimento. Os jogos criaram um ambiente favorável ao aprendizado, onde propuseram uma aula dinâmica e lúdica. Essas ações devem ser constantes no espaço escolar. As oficinas pedagógicas devem ser oferecidas no ensino e aprendizagem não apenas da Matemática, mas no ensino de Língua Portuguesa, Artes, História, Geografia, Ciências, Língua Estrangeira e Educação Física, entregando ao aluno, criando possibilidades de aprendizagens diferenciadas nos diversos campos do saber.

Referências:

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica:** técnicas e jogos pedagógicos. 11 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

MOITA, Filomena Maria G. S. Cordeiro; ANDRADE, Fernando César. B. **O saber de mão em mão**: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, v. 29, p.16, 2006.

SILVA, Mônica Soltau da. **Clube de matemática**: Jogos educativos. Série atividades. Campinas: Papirus, 2004.

ENSINO DE GEOMETRIA E ÁLGEBRA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Luís Enrique Fernandes da Silva

Resumo

O presente trabalho relata a aplicação de uma sequência de atividade com uso do Algeplan, em uma turma do 8º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública, no município de Norrelândia-Mt. Essas atividades nos permitiram articular dois campos matemáticos, a geometria e a álgebra, e refletir sobre o nível de conhecimento geométrico desses alunos. Para fundamentação, nos pautamos na Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017). Com esse trabalho, se propôs verificar na prática como seria o desenvolvimento de uma aula com o uso de jogos e como seria a receptividade e o desenvolvimento dos alunos diante deste recurso. Podemos vivenciar e comprovar com esta experiência o quanto uma aula diferenciada e bem planejada contribui para o envolvimento dos alunos com o conteúdo ensinado.

Palavras-chave: Geometria, Álgebra, Algeplan, Ensino de matemática.

Introdução

Neste relatório exponho minhas considerações sobre as observações feitas no 8º Ano, Turma A, do período Matutino, do Ensino Fundamental da Escola Estadual Desembargador Olegário Moreira de Barros. Destacamos que as aulas nessa escola são equivalentes há 4 horas aulas por período. A maioria dos alunos tem dificuldade em compreender as operações com monômios e polinômios, por isso uma forma interessante de abordar os conteúdos e a utilização do “ALGEPLAN” que pode ser construído pelo próprio aluno. Esse material é composto de figuras geométricas planas, retângulos e quadrados, de tamanhos distintos, e são utilizados para realizar as operações através de perímetros e áreas com esse material.

Objetivo da aula e competência desenvolvida

Temos como objetivo refletir sobre o nível de conhecimento geométrico, além de mostrar a articulação entre conceitos geométricos e algébricos por meio da utilização do algeplan. Dessa forma, com a finalidade de mostrarmos que o ensino de matemática pode favorecer uma aprendizagem mais dinâmica e significativa. Trabalhamos com diferentes atividades matemáticas, sobretudo, com uso de jogos matemáticos e recursos manipuláveis. Segundo John A. van de Walle (2009),

uma rica compreensão da geometria tem implicações claras e importantes para outros campos da matemática, como: medidas, raciocínio proporcional, álgebra e números inteiros.

Metodologia ativa utilizada e sua justificativa

Ao estabelecermos uma conexão aos documentos curriculares oficiais vigentes, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, por exemplo, destaca a aproximação do campo da geometria com o campo algébrico, propiciando ao aluno dos anos finais do ensino fundamental a interação dos conteúdos desses dois campos matemáticos. Com isso, a Geometria não pode ser ensinada apenas como aplicação de fórmulas

e nem a aplicações numéricas imediatas de teoremas. Situações que os alunos enfrentam há décadas, depois da inclusão das estruturas algébricas como linguagem matemática mais acessível para se aprender geometria.

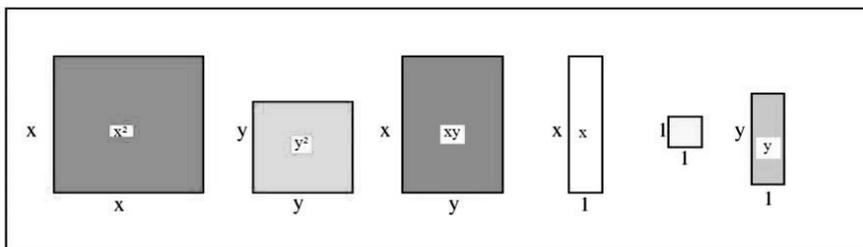
Figura 1: Algeplan



Fonte: PIBID – USP

O Algeplan é um recurso didático composto por 40 peças, que pode ser utilizado para auxiliar o professor a ensinar conteúdos matemáticos, dentre os quais se destacam expressões algébricas do 1º e 2º graus, monômios e polinômios, resolução de equações do primeiro grau e fatoração de trinômios do 2º grau. Para tanto, é necessário que sejam estabelecidas relações entre as características físicas de cada peça do Algeplan e expressões algébricas, utilizando as dimensões das peças e a sua respectiva área. O Algeplan possui as seguintes dimensões: quadrados de lado x , quadrado de lado y como y , retângulos com lados x e y , quadrados de lado 1 e retângulos de lados x e 1.

Figura 2: Representação do Algeplan



Fonte: PIBID – USP

Após o contato com o material didático é preciso promover a discussão e a sistematização dos conceitos por meio do registro das atividades, utilizando diferentes formas de representação dos conceitos que estão sendo trabalhados. Para que essa atividade seja realizada com sucesso é necessário de uma atuação como um mediador, contribuindo para que o espaço da sala de aula se transforme em um ambiente investigativo.

A seguir, procuramos indícios para estender as possibilidades de emprego do Algeplan, por meio do desenvolvimento e da apreciação de algumas atividades didáticas, bem como da análise de livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental, com o objetivo de verificar como os manuais didáticos enfatizam os conceitos relacionados com a composição física do Algeplan.

Figura 3: alunos do 8º ano do ensino fundamental

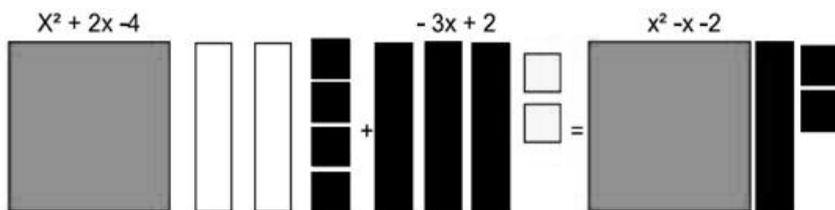


Fonte: autor

A partir de agora, desenvolvemos uma sequência de atividades com o Algeplan, para compor esta sequência foram escolhidas e adaptadas atividades propostas no trabalho de GIOVANNI JUNIOR e CASTRUCCI.

Momento 1: representação de expressões algébricas com o Algeplan. A) você pode representar a expressão algébrica utilizando as peças do Algeplan? Em caso afirmativo, que tipo de relação deve ser estabelecida? Esta relação pode ser empregada para outras expressões algébricas? Por quê?

Figura 4: Representação figural de um polinômio com o Algeplan



Fonte: PIBID – USP

Avaliação da aprendizagem

A avaliação ocorreu considerando a participação e interesse durante a aula exposta, nas atividades desenvolvidas observando se os alunos conseguiram entender a explicação do conteúdo, bem como, resolver as atividades. É importante ressaltar que tivemos a oportunidade de utilizar somente duas aulas para a efetivação do trabalho, e que com esse pouco espaço de tempo em que estávamos juntos, jamais conseguiríamos perceber uma aprendizagem efetiva do conteúdo, sendo que esse não era o objetivo principal, e sim, verificar na prática como seria o desenvolvimento de uma aula usando este tipo de material e como seria a receptividade e o desenvolvimento dos alunos diante desse recurso.

Resultados

Mesmo em pouco tempo com a experiência, verificamos que a motivação e o interesse dos alunos gerou um envolvimento deles com as atividades e que de certa forma, despertou-os para o raciocínio lógico e na resolução de problemas. Assim, a aula passou a ser mais dinâmica e divertida, e de certa forma, atraente aos olhos dos alunos. Isso é o esperado, trazer a matemática para mais perto dos estudantes com uma nova perspectiva.

Dificuldades encontradas

Ao informarmos qual seria a atividade, percebemos que os alunos apesar de saberem a fórmula para o cálculo de área de um retângulo, não conseguiam articular esse conceito para determinar o produto de

polinômios. Percebemos que essa dificuldade se deve ao fato de os alunos não saberem ou não lembrarem que a área de uma figura geométrica é a soma das áreas das figuras que o compõe. Ao trabalharmos a articulação da álgebra com a geometria, verificamos que os alunos não conseguem se desapegar do cálculo algébrico já estudado por eles. Isso causou uma dificuldade nos alunos para reconhecerem que o produto e o quociente dos polinômios poderia ser obtido apenas observando a área das figuras.

Considerações Finais

Por meio das atividades desenvolvidas nesta aula, conclui-se que o Algeplan pode substituir atividades didáticas que visam explorar conteúdos matemáticos, como expressões algébricas do primeiro e segundo graus. Isto desde que sejam promovidas ações para além da manipulação do Algeplan, em que o aluno seja orientado de modo a registrar suas conclusões.

Referências

- [1] BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **O uso de metodologias ativas colaborativas e a formação de competências**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jul. 2017.
- [2] GIOVANNI JUNIOR, José Ruy e CASTRUCI, Benedicto. **A Conquista da Matemática 8º Ano**. São Paulo: Ed. Renovada, 2009.
- [3] VAN DE WALLE, J. A. Matemática no ensino fundamental: formação de professores e aplicação em sala de aula. Tradução: Paulo Henrique Colonese. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MATERIAL DE SONDAGEM DOS NÍVEIS DE ESCRITA PARA ALUNOS SURDOS

Carmel Cristina Chaves dos Reis Barros

O projeto de extensão universitária – Oficina de Leitura e Escrita de Português para Surdos (PEU - OLEPS), do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará, realiza iniciativas a fim de possibilitar o ensino e aprendizagem de português como segunda língua para surdos sinalizantes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Por meio dele foi desenvolvido um material didático para sondagem dos níveis de consciência morfológica, consciência sintática e consciência metatextual para surdos. No período de março de 2019 a fevereiro de 2010 se realizou o PEU- OLEPS em uma escola pública de Belém do Pará, e a partir do projeto foi possível perceber que a maioria chega a escola sem saber a língua portuguesa, tendo no máximo fragmentos dela, cabendo ao professor conduzir os alunos no aprendizado dessa língua e por meio de sua primeira língua, a LIBRAS. Então dentro dessa oficina para contribuir na avaliação inicial de aprendizagem da língua portuguesa por alunos surdos, foi construído uma atividade pedagógica de sondagem inicial com o intuito de saber em qual nível de escrita se encontra o aluno surdo, considerando as evidenciadas por Mota (2009) baseadas em analisar as habilidades metalinguísticas por meio da consciência morfológica de ter a propriedade de realizar a leitura de palavras isoladas e de compreender a leitura, da consciência sintática de possuir a capacidade de refletir, manipular e ter a intenção

sobre a sintaxe da língua, sendo um facilitador de leitura e da consciência metatextual, de ter a aptidão de manusear um texto de forma consciente. Acreditamos que tal material proporcionará ao professor a possibilidade de realizar uma avaliação diagnóstica do nível de escrita que se encontra esse aluno surdo. Por esse meio será possível, perceber quais as necessidades de aprendizagem desse aluno para a partir daí se realizar um planejamento de acordo com as dificuldades apresentadas e fazer um acompanhamento dos avanços na aprendizagem da escrita sem uso da linguagem falada.

Palavras-chave: Ensino, Escrita, Português, Surdos.

Referências Bibliográficas:

GONÇALVES, A. V. **O fazer significar por escrito**. Selisigno – IV Seminário de Estudos sobre Linguagem e Significação, v. único, p. 01-10, 2004.

MOTA, M.M.P. E (Org.) **Desenvolvimento Metalinguístico: Questões Contemporâneas**. 1. Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

PEREIRA, M. C. C. **O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 143-157. Editora UFPR.

EDUCAÇÃO, BNCC E CURRÍCULO: NOVAS METODOLOGIAS

Matheus Barbosa de Oliveira

A Lei 9.394/96 discorre sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Esta orienta, em seu 26º artigo que

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigidas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996)

Com fulcro nessa normativa, as escolas devem oferecer, além das disciplinas exigidas na Base Nacional Comum Curricular, as Metodologias de Êxito que são componentes curriculares associados a parte diversificada, de papel fundamental entre a realidade acadêmica e as práticas sociais do educando, voltadas para aprimorar e ampliar suas vivências e experiências. Essas são concretizadas por aulas, métodos e mecanismos teóricos que beneficiam a execução de ações dinâmicas em distintas áreas do conhecimento associadas a BNCC.

Essas metodologias

devem estar articuladas aos temas e/ou conteúdos das áreas ou componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular e são implementadas considerando o Plano de Ação da Escola, que

sinalizará o que se quer/precisa atingir. É fundamental a articulação entre Modelo Pedagógico e Modelo de Gestão, que garantirá o foco no que se deseja e em como cada Metodologia de Êxito poderá contribuir com o sucesso da escola. (BARRETO, 2019)

Atendendo a BNCC e a parte diversificada, as metodologias de êxito são compostas por disciplinas como: Projeto de Vida; Pós-médio; Pensamento científico; Protagonismo; Estudo orientado; Práticas Experimentais e Eletivas, alinhadas aos quatro pilares da educação (Aprender a Ser, a Conhecer, a Conviver e a Fazer) que direcionam os alunos para uma formação de excelência, democrática e libertadora.

Eletivas

Inserida nas Metodologias de Êxitos, as Eletivas devem estar articuladas à BNCC com o propósito de expandir e enriquecer a bagagem cultural dos discentes, por meio do trabalho com temas transversais que estimulam a criatividade através do uso de metodologias ativas e diversificadas.

Assim, as Eletivas são componentes curriculares temáticos, propostos por/para alunos com o objetivo de complementar os conteúdos que compõem a Base Nacional Comum. Elas oferecem aos alunos a oportunidade de construir um currículo próprio, através do enriquecimento e aprofundamento de conceitos e conteúdos trabalhados no currículo da educação básica que não estão associados ao cotidiano e na efetivação do seu projeto de vida.

Sendo assim

As Eletivas são uma oportunidade para a ampliação e qualificação do repertório de conhecimentos e esse diálogo entre as Eletivas e o Projeto de Vida está na possibilidade de ampliação desse repertório de vivências culturais, artísticas, esportivas, científicas, estéticas, linguísticas que constituem o menu de conhecimentos. (BARRETO, 2019)

Além disso, as Eletivas se pautam na interdisciplinaridade, tendo como finalidade enriquecer e ampliar estudos relativos às áreas de co-

nhecimento da BNCC com o cotidiano dos estudantes. Esta integração, promove a ampliação do menu de temas, de “coisas para se pensar a respeito”, “de coisas para se descobrir”, ou “de coisas para conhecer”.

Esta abordagem interdisciplinar proporcionará momentos ímpares, permeados pela discussão das diferentes percepções das áreas sob os mesmos temas, tendo um objetivo comum: a formação acadêmica do estudante.

Dessa forma, ao ofertar tais disciplinas os professores e alunos desenvolvem e concretizam os conceitos proporcionados pela interdisciplinaridade entre as temáticas apresentadas ao educando. Isso permite uma ampliação de seus conhecimentos, para ajudá-los a criar novos hábitos de pensamento e ação, fatores importantes no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Para isso, o planejamento das Eletivas deve considerar situações didáticas diversificadas, com o intuito de desenvolver e consolidar a interação das áreas do conhecimento de forma integrada. Portanto, seu núcleo metodológico deve ser de caráter interdisciplinar, logo é essencial que os professores das distintas áreas que se relacionam ao tema estejam engajados e participem da execução das ações propostas.

Além dos professores, é de caráter fundamental que haja a participação ativa dos alunos no desenvolvimento das atividades planejadas, procurando promover um aprendizado real, autônomo e inclusivo.

Nesse sentido

recomenda-se que o planejamento das Eletivas permita que todos os estudantes da turma sejam capazes de participar ativamente de seu processo de ensino-aprendizagem, por meio de atividades que proporcionem múltiplos meios de representação, ação, expressão e envolvimento. Assim, todos aprenderão com todos, de modo verdadeiramente inclusivo. (BARRETO, 2019)

Tal cuidado no planejamento permitirá a construção de um ambiente educacional de convívio significativo, levando em consideração os diferentes perfis de aprendizagem, onde todos possam aprender respeitando suas deficiências e potencialidades, contribuindo para o seu aprendizado.

O Papel do Educador

Parafraseando Paulo Freire (1996), a tarefa do educador é exercer, como ser humano, a prática de inteligir e desafiar o educando com quem e a quem se comunica. Assim, o professor das Eletivas tem o papel de conduzir os estudantes a observar os obstáculos e os acontecimentos dentro de um contexto amplo e concreto.

Para isso, faz-se necessário que o educador atenda a um perfil idealista, curioso, proativo, criativo, apaixonado pela construção do conhecimento e que anseie por novidades, proporcionando uma ampliação na visão de mundo dos jovens, auxiliando-os em um processo que os tornem indivíduos com autonomia. Essas características quando presentes no educador, incentivam os estudantes na busca, construção e concretização de seus conhecimentos.

O professor pode, ainda, estimular o surgimento de questionamentos, mitigando dúvidas e tecendo nos estudantes a necessidade da busca por respostas, tornando-os seus próprios mediadores do saber. Pode também utilizar a tecnologia, ferramentas e os espaços disponíveis na escola para aplicar métodos que proporcionem aulas mais dinâmicas, atrativas e estimulantes, criando novas estruturas conceituais, proporcionando a vivência, experimentação, autonomia, envolvimento e a criatividade.

Compreende-se que o educador

“[...] é um arquiteto da aprendizagem, um líder, um organizador e um coautor de acontecimentos, junto aos jovens, oferecendo-lhes espaços e condições para o desenvolvimento pleno de seu potencial nas dimensões da racionalidade, da afetividade, da corporeidade e da espiritualidade.” (BARRETO, 2019)

Portanto, entende-se que o educador deve contribuir para o crescimento dos alunos, instigando o conhecimento teórico e prático, o pensamento analítico, crítico e propositivo, o foco no futuro com a presença das competências socioemocionais, compartilhando valores, saberes, condutas e habilidades que lhes viabilizem transformar o seu “querer ser” em “ser”.

Quanto as competências e habilidades

Para Luísa França (2020), uma preocupação relevante no contexto da educação brasileira é como ensinar/avaliar considerando as competências e habilidades, voltando-se para uma educação menos conteudista e melhor adaptada aos desafios do mundo contemporâneo. Segundo a autora, um exemplo claro dessa preocupação é a BNCC, pois todo o documento está estruturado a partir das competências e habilidades que devem ser desenvolvidas nas três etapas da educação básica.

Nesse sentido, a BNCC caracteriza as competências como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), valores e atitudes capazes de auxiliar na resolução de demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Pedro Vasco Moretto (2010), complementa definindo as competências como um conjunto de habilidades harmonicamente adquiridas que caracterizam uma função específica que geram habilidades para serem desenvolvidas na busca pelas competências.

Sobre as habilidades, Moretto afirma que essas estão relacionadas ao saber fazer, de acordo com ações físicas e mentais que indicam uma capacidade anteriormente adquirida: como identificar variáveis, relacionar informações, compreender fenômenos e analisar situações/problemas.

Deste modo, as Eletivas, componente curricular da base diversificada associadas as Metodologias de Êxito, oportunizam aos alunos o desenvolvimento das seguintes habilidades:

- Capacidade de planejamento e iniciativa;
- Espírito gregário, entusiasmo, foco, esforço;
- Curiosidade, resolutividade, autodidatismo e autoconhecimento.

Essas habilidades, quando desenvolvidas pelos alunos, auxiliarão durante toda a sua vida na tomada de decisões nos níveis pessoal, acadêmico e profissional; na valorização do conhecimento e capacidade de aprender; ter pensamento crítico e criatividade; empatia, colaboração, responsabilidade, cidadania e a abertura para novas experiências.

Conclui-se que a ideia central das Eletivas é que o aluno use o conhecimento adquirido ao longo da vida, além de se interessar pelo diferente, conhecer novos rumos e alterar seu projeto de vida. A importância dessas nas escolas da educação básica representa uma forma de desenvolver habilidades além daquelas oferecidas pelas disciplinas da base comum. Elas conferem a possibilidade de enriquecimento cultural e científico, aprofundamento e atualização de conhecimentos específicos e complementação à formação oferecida nas escolas.

Referências

BARRETO, Thereza. Org. Cadernos de Formação ICE. **Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Metodologias de Êxito**. 2 ed. Recife – PE, ICE Brasil, 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 de maio de 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 de maio de 2020.

FRANÇA, Luísa. Competências e habilidades no ensino: o que são e como aplicá-las? **PAR Plataforma Educacional**, 2020. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/competencias-e-habilidades/>. Acesso em: 03 de maio de 2020.

MORETTO, Vasco Pedro. Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GRADUAÇÃO EM DIREITO E ENSINO A DISTÂNCIA (EAD): REGULAÇÃO, VANTAGENS E DESVANTAGENS DO EAD NO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO

Guilherme Marinho de Araújo Mendes

O presente trabalho tem como escopo analisar como o Ensino a Distância (EaD) no curso de Direito está regulamentado no Brasil, e debater sobre as vantagens e desvantagens do uso da tecnologia no ensino jurídico.

A evolução tecnológica atingiu um nível em nossa sociedade a ponto de estar presente e influenciar a vida de todos. Hoje, não há como negligenciar a importância de se pensar a educação e a relação ensino-aprendizagem utilizando ferramentas tecnológicas para o atendimento das necessidades sociais.

É nesse cenário que os recursos tecnológicos contribuem na democratização do ensino, alcançando o número máximo de pessoas e o máximo de lugares.

O Ensino a Distância (EaD) no Brasil possui como marco legal essencial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394 de 1996, positivando no art. 80 que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino.

O art. 80 da Lei 9.394 de 1996 atualmente é regulamentado pelo Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017, sendo esta norma importan-

te para a compreensão do EaD no Brasil, dispondo sobre a definição do que EaD para fins jurídicos, a submissão ao MEC (como órgão federal competente a matéria), e ofertas na educação básica e superior.

De acordo com o art. 1º do Decreto nº 9.057/2017, educação a distância é a modalidade educacional em que a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação; destacando como característica a qualificação do pessoal, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, bem como o desenvolvimento atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Atualmente a Portaria nº 2.117 de 06 de dezembro de 2019 disciplina a oferta de carga horária de EaD em cursos de graduação presenciais oferecidos por Instituições de Educação Superior (IES) pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Segundo o art. 2º da Portaria, é possível a IES destinar a carga horária até o limite de 40% da carga horária total do curso na modalidade EaD.

Por sua vez, conforme a Resolução nº 2, de 18 de junho de 2007 do Conselho Nacional De Educação, o curso de graduação em Direito deverá ter a carga horária mínima de 3.700 horas na modalidade presencial (possível então, a oferta Ead de até 1.480 horas).

No contexto que vivemos, a tecnologia gera a necessidade de repensar o modelo de ensino jurídico brasileiro, considerando a inclusão digital, a redução das dificuldades de acesso a tecnologias, a habilidade crescente das novas gerações em lidar com elas e a abertura à comunicação virtual (GHIRARDI; FEFERBAUM, 2013).

Marques (2010) afirma que há a dimensão do fenômeno jurídico virtualmente, como é o caso de ramos da atividade em sociedade na internet e a nível mundial, o que torna de suma importância na relação ensino-aprendizagem do Direito, o uso de ferramentas tecnológicas.

A democratização do ensino pode ser enxergado como um aspecto positivo impulsionado pelo EaD, alcançando uma grande quantidade de pessoas e expandindo o ensino para além dos ambientes organizacionais (CARVALHO ET AL., 2011).

Bernardo Carvalho (2010) expõe um rol de vantagens do EaD o qual contempla o porquê da viabilidade desta modalidade como: re-

dução acentuada dos custos de impressão dos trabalhos, economia com custos de deslocamento do aluno para as instalações de ensino, rápida atualizações dos conteúdos ministrados (quase imediata) e existe uma produção intelectual colaborativa, em cooperação. O aluno pode assistir às aulas em diversas localidades, não se limitando a um único local de estudo (como a IES), e assistir aulas a qualquer momento (há a vantagem de adequação à rotina do usuário, conveniência, comodidade).

Por meio de ferramentas tecnológicas, é possível estabelecer comunicação entre o professor (tutor) e o aprendiz, seja através de e-mail ou redes sociais que inclusive comportam comunicação de áudio ou de vídeo, em tempo real ou não.

Apesar de ser uma necessidade e ter pontos positivos, quando se pensa em utilização de tecnologias no ensino (EaD), há controvérsias entre os estudiosos.

Cabe asseverar que **a modalidade presencial de ensino não se trata apenas de uma imposição social formal, sendo inegável a importância do convívio** pessoal diário entre o aluno e o professor em sala de aula, até mesmo porque a graduação não se trata apenas de absorção de conteúdo: versa ainda sobre compartilhamento de experiências, impressões, interações pessoais. Pode-se falar em um impacto nas relações intersubjetivas (sensorial).

Essa desvantagem pode assumir maior proporção quando se trata de aprendizado sobre questões humanísticas e pesquisa qualitativa, as quais valorizam a experiência e subjetividade.

E por mais que o ensino EAD utilize meios tecnológicos de grande capacidade interativa, estes não serão capazes de substituir plenamente as interações do ensino presencial em sala de aula.

Pode-se mencionar como uma desvantagem, a dependência de recursos tecnológicos, especialmente a internet. Insta consignar que não basta ser qualquer dispositivo ou qualquer conexão de internet. Isso porque, se esses fatores não forem adequados (com requisitos mínimos) irão interferir na experiência do usuário, negativamente.

Moraes (2011) comenta sobre a questão da dependência tecnológica como entrave na EaD, diante das dificuldades de acesso às tecnologias utilizadas para mediar o ensino e também o conhecimento dos participantes a respeito de seu uso.

Outra desvantagem é a dificuldade de verificação no grau de dedicação do aluno, algo imprescindível para o desenvolvimento de atividades, habilidades, competências e da própria formação do aprendiz. Ainda que haja mecanismos para verificar se houve o aluno realizou o *login* e por quanto tempo acessou o sistema, não tem como verificar se de fato foi o próprio discente, bem como a tarefa foi executada por ele. Preocupação apontada por Moraes (2011), principalmente como possibilidade de comprometimento da qualidade de ensino.

Elencadas vantagens e desvantagens, conclui-se que a plataforma EaD não se resume unicamente a vídeo-aulas e atividades virtuais com prazos estabelecidos, existindo um suporte de bibliotecas virtuais, acervo de links que poderão direcionar a artigos, revistas com registro, livros integrais (e-books), pesquisa avançada de jurisprudência dentre outras informações relevantes e bem mais numerosa (transcende espaços físicos). Nesse momento, a importância de professor é fundamental como norteador, orientador, facilitador do processo de pesquisa e aprendizagem, um guia na exploração. A tecnologia, nesse contexto, é uma ferramenta em constante aprimoramento a disposição do ensino jurídico, a qual deve ser explorada e usada na formação do discente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 de maio de 2020.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1999, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 02 de maio de 2020

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Portaria nº 2.117, de 06 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cur-

sos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 02 de maio de 2020.

_____. **Resolução CNE/CES nº 2, de 18 de junho de 2007.** Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Publicação no DOU, 17.09.2007, p.23, S1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf Acesso em: 18 abr. 2020

CARVALHO, Erika Fiuza; CUNHA, Chrisarlin Ribeiro; MELGAÇO, Lucas de Oliveira; DIAS, Cesar Augusto Costa; MOURA, Alysso Cristiano Estevam. **EaD e Ensino Superior: vantagens e desvantagens da aplicação e conclusão sobre método efetivo. Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre.** Belo Horizonte, v.2, n.2, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/2853>. Acesso em 22 nov. 2019.

CARVALHO, Bernardo Carlos Reis. **O Ensino à Distância: Vantagens e Desvantagens.** Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/issue/view/170>. Acesso em 22 nov. 2019.

GHIRARDI, José Garcez; FEFERBAUM, Marina (organizadores). **Ensino do direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente.** Série pesquisa Direito GV. São Paulo: Direito GV, 2013. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/11274/Ensino%20do%20direito%20em%20debate.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso: 08 dez. 2019

MARQUES, Carlos Alexandre Michaello. **O ensino jurídico e as novas Tecnologias de Informação e Comunicação.** Revista

de Educação. Valinhos, v. 13, n.16, p. 199-214. 2010. Disponível em: http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/1849-7098-1-pb_0.pdf. Acesso em: 22 nov. 2019.

MORAES, Victor França. **Desvantagens do EAd. Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre.** Belo Horizonte, v.2, n.2, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/2701>. Acesso em 25 nov. 2019.

EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: UMA APLICAÇÃO DE SUCESSO NO ENSINO MÉDIO

Ana Érika Pires Leão

Cristiane Santos da Silva

Gislene Vieira de Souza

RESUMO

A palavra *Empreendedorismo* geralmente é associada à capacidade de criar e gerir empresas, porém ela *vai* além disso; pressupõe, acima de tudo, a realização do indivíduo por meio de atitudes de inquietação, ousadia e proatividade na sua relação com o mundo. Acreditando nisso, o presente artigo tem por finalidade, expor metodologias diferenciadas aplicadas no ensino do empreendedorismo para os alunos no Ensino Médio Noturno, do Colégio Estadual de Seabra, localizado no município de Seabra na Bahia, visando o desenvolvimento humano, social e econômico. Vale mencionar que no ensino noturno os grandes desafios enfrentados são a evasão escolar, a baixa autoestima e acanhamento da sociedade, por não serem alfabetizados. Nessa perspectiva buscou-se pressupostos teóricos sobre o assunto, como Fernando Dolabela (2003), Paulo Freire (2001), Edgar Morin (2013) entre outros. O ensino do empreendedorismo voltado ao desenvolvimento social sustentável vai ao encontro das teorias de Freire e Dolabela. Essa metodologia é denominada Pedagogia Empreendedora e foi proposta por Dolabela (2003). Os dois autores remetem a uma reflexão constante da

realidade a fim de compreender as várias relações de poder, as ideologias, a inclusão de conhecimentos das diversas culturas existentes, os diferentes espaços de discussão. No que se refere ao pensador e sociólogo francês Edgar Morin, este elaborou em suas obras, profundas reflexões sobre a educação e como esta é capaz de transformar as realidades existentes. Assim, mostra-se aqui a importância da educação empreendedora na inserção do jovem no mercado de trabalho brasileiro, através de ações transformadoras que vão da oferta de oficinas de formação, organização de feira e a montagem de barracas com produtos típicos da região e produtos feitos pelos próprios estudantes.

Palavras-chave: Educação empreendedora. Ensino médio. Realidade. Oportunidade. Ações transformadoras.

STORYTELLING: UMA PRÁTICA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO SUPERIOR

Beatriz Damaciano Paulo Chalucuan

Nildo Eugénio Diogo

O ensino e aprendizagem de línguas é um processo dinâmico e adaptável aos contextos específicos, onde busca cada vez mais recursos que o facilitem. Neste sentido é criada uma relação pedagógica entre os intervenientes (orientador - orientandos) coberta de subjetividade. Esta última pode ser explorada positivamente através do *storytelling*, que, mais que uma narrativa, é um meio de expressão, informação e construção de saberes e seres. O nosso objetivo é analisar a prática do *storytelling* no processo de ensino e aprendizagem de línguas, de modo a perceber de que forma esse modelo de narrativa contribui para uma cultura participativa e se estabelece alguma relação com o desempenho linguístico do estudante. A pesquisa surge das observações colhidas em aulas de técnicas de expressão e comunicação em língua portuguesa em dois cursos de licenciatura da Universidade Lúrio, nomeadamente, Desenvolvimento Local e Relações Internacionais e Turismo e Hotelaria, onde constatámos que os estudantes se sentem à vontade, isto é, fazem uso da expressão espontânea quando partilham eventos por eles vivenciados ou quando são orientados a darem opiniões pessoais sobre determinados assuntos recorrendo às suas experiências. Essa abertura por parte deles eleva não só as competências comunicativas, mas também as competências sociais.

Palavras-chave: *Storytelling*; ensino e aprendizagem de línguas; ensino superior.

Referências

- Almeida Filho, J. C. P. de. (2012). Fundamentação e crítica da abordagem comunicativa de ensino das línguas. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 8(1). Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639018>
- Almeida Filho, J. C. P. de, & Barbirato, R. C. (2012). Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 36. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639311>
- Decker, B. (2008). Body Language: The Effectiveness of Total Physical Response Storytelling in Secondary Foreign Language Instruction. EDUC 480. In <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.550.9154&rep=rep1&type=pdf>
- Gere, J, Kozlovich, B-A. & Kelin II, D. A. (1988) Word of Mouth: A Storytelling Guide for the Classroom. ED299574. Pacific Resources for Education and Learning. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED467521.pdf>
- McDRURY, J. & Maxine, A. (2003). Learning Through Storytelling in Higher Education: Using Reflection and Experience to Improve Learning. Routledge.
- Salmon, C. (2007). Storytelling: La machine à fabriquer des histories et à formater les esprits. Paris: La Découvert.

CONTRIBUIÇÕES DE CÍRCULOS DE CULTURAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Priscilla Keroline Franco Neto

Nos últimos anos a educação básica no Brasil tem passado por mudanças visando a melhoria do ensino para crianças e jovens. Segundo Dallabrida e Ricci (2017), os últimos ministros da educação, assim como os especialistas da área, notaram a fragilidade na qual se encontrava as escolas brasileiras, principalmente o Ensino Médio, devido a análise do desempenho destes em provas externas as instituições de ensino.

Para tanto, o MEC tem buscado sanar estas defasagens realizando grandes mudanças na educação básica. Estas mudanças têm como objetivo melhorar o ensino e alcançar os estudantes da geração Z e Alpha, que estão perdendo o interesse pelos estudos por não encontrarem na escola algo que para eles seja atrativo ou que os faça querer estudar. Para compreendermos um pouco mais essa denominação de gerações, Viegas (2015) afirma que “os jovens da geração Z, também chamados de ‘nativos digitais’, não precisaram aprender a linguagem digital – na verdade, parecem já nascer sabendo fazê-lo” (VIEGAS, 2015, p. 24). Já os da Alpha fazem parte de uma geração que, Segundo Viegas (2015):

[...] está sendo moldada como consumidores em um mundo de tecnologia voltado para o consumismo exacerbado, e assim serão materialistas voltados para tecnologia, pois possuem mais

acesso de produtos eletrônicos para seu entretenimento e trabalho. Agravado pelo fato que são filhos de pais bem-sucedidos e com pouco ou nenhum irmão. (VIEGAS, 2015, p. 26).

Este trabalho dará ênfase a uma das áreas de conhecimento da nova proposta do ensino básico: Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CN). A escolhida se justifica, pois é a que demonstra um maior grau de dificuldade entre os alunos, com o desempenho caindo a cada ano (COSTA JUNIOR et al., 2017; DALLABRIDA; RICCI, 2017).

Partindo do pressuposto de que a disciplina não é atrativa para os estudantes, muitas pesquisas e estudos foram feitos para buscar possíveis soluções para este problema. Uma destas é descrita por Moreira (2000), quando discute o início das pesquisas realizadas para melhorar o ensino de física nas instituições de ensino.

[...] pesquisa em ensino de Física, que começou a emergir com mais clareza nos anos setenta, com o estudo das chamadas concepções alternativas, consolidou-se na década de oitenta, com as pesquisas sobre a mudança conceitual, e encontra-se em plena ciência normal”, neste fim de século, com investigações bastante diversificadas, incluindo, por exemplo, resolução de problemas, representações mentais dos alunos, concepções epistemológicas dos professores e formação inicial e permanente de professores (MOREIRA, 2000, p. 95).

O autor evidencia a necessidade de os professores realizarem métodos diferenciados em suas aulas, que auxiliem no desempenho dos estudantes. As aulas geralmente ocorrem por transmissão de conhecimento, do professor para o aluno, com a explicação de conceitos simples, resumidos, e com a resolução de exercícios. Freire (2014) faz uma crítica sobre a método, pois apenas aulas expositivas não são capazes de fazer com o que o aluno pense, seja crítico e que se torne capaz de transformar sua realidade.

É isto que nos leva, de um lado, à crítica e à recusa ao ensino “bancário”, de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a feneceer; em que

pese o ensino “bancário”, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitoado pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do “bancarismo”. (FREIRE, 2011, p. 18).

Pode-se dizer que para os estudantes do século atual a escola já não possui atratividade, pois boa parte da quantidade das aulas ministradas pelos professores durante o ano letivo não lhes fornece um significado para sua vida.

A partir dos trabalhos de Alves (2005) e Moreira (2000), podemos perceber que apenas a utilização do livro/apostila não gera no estudante um aprendizado de qualidade, com significado, como Freire (2014) ressalta. Pois, eles apenas decoram os conceitos simples e resumidos contidos no material e os reproduzem nas avaliações (internas ou externas).

Freire (2014) caracteriza o processo de ensino utilizado ainda hoje como um domínio de concepções “bancárias” do educador. O ato de educar passa a ser considerado apenas como um depósito bancário, onde aquele valor, ora do professor é depositado para o aluno.

Dessa forma, acrescentamos que o ambiente escolar precisa sofrer uma mudança de forma a gerar um espaço dialógico, democrático, onde a criatividade possa ser estimulada a fluir, e não utilizar como único recurso a aula expositiva. Afinal, “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011, p. 17).

2. O pensamento crítico e a autonomia dos estudantes, de acordo com Freire (2014), só ocorrem quando eles conseguem passar do nível de *consciência real* para o nível de *consciência máxima* possível. Neste caso, segundo o autor, “ao nível da “consciência real”, os homens se encontram limitados na possibilidade de perceber mais além das “situações-limites” (FREIRE, 2014, p. 68). Em outras palavras, neste nível o indivíduo não possui autonomia para pensar criticamente sobre a realidade onde está inserido, conseqüentemente também não con-

segue visualizar ou propor mudanças para o mesmo. Já no nível de *consciência máxima possível*, eles conseguem “superar os obstáculos que os impediam de perceber” (SOLINO; GEHLEN, 2014, p. 95) os problemas histórico-culturais presentes no seu cotidiano.

3. O *círculo de cultura*, é uma maneira de auxiliar em sala de aula, onde os estudantes que “tomaram parte nos círculos de cultura fazem-se cidadãos politicamente ativos ou, pelo menos, politicamente disponíveis para a participação democrática”. (FREIRE, 2014b).

4. Através dos *círculos de cultura* (CC) de Paulo Freire, é possível que os estudantes e professores realizem uma troca de experiências e conhecimentos (científico e popular). Dessa forma, se torna mais efetivo o processo de construção de conhecimento, pois ocorre uma articulação para sanar as problemáticas encontradas.

5. A aplicação dos CC no ensino de ciências faz parte de uma pesquisa em andamento. Foi elaborada uma sequência didática (SD) para ser aplicada em uma escola particular na cidade de Dourados – MS. A SD foi elaborada para uma turma de ensino médio, na qual a pesquisadora leciona.

6. Esta SD visa utilizar os círculos de cultura no ensino e aprendizagem de conceitos de Física. Verificando como e que contribuições esta metodologia pode trazer para os estudantes e, principalmente, se o conteúdo abordado durante a sequência foi compreendido de forma a gerar significado para o aluno. Desse modo, tendo como base Freire (2014), se foi possível observar uma mudança de *consciência real* para a *consciência máxima possível* a partir da aplicação da sequência didática com foco no círculo de cultura.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. 3. ed. Campinas, SP: [s.n.], 2005.

COSTA JUNIOR, E. DA et al. Um estudo estatístico sobre o aproveitamento em Física de alunos de ensino médio e seus desempenhos em outras disciplinas. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 39, n. 1, 2017.

DALLABRIDA, N.; RICCI, M. C. K. Ensino médio em transe. **Ciência e Cultura**, v. 69, n. 1, p. 4–5, mar. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014b.

MOREIRA, M. A. Ensino de física no Brasil: retrospectiva e perspectivas. 2000.

SOLINO, A. P.; GEHLEN, S. T. A Conceituação Científica nas Relações Entre a Abordagem Temática Freireana e o Ensino de Ciências por Investigação. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 7, n. 1, p. 75–101, 15 maio 2014.

VIEGAS, R. O. DE M. C. Geração alpha: um estudo de caso no núcleo de educação infantil da UFRN. 16 jun. 2015.

CONSTRUÇÃO DE SALA TEMÁTICA DO SISTEMA REPRODUTOR FEMININO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA AS AULAS DE ANATOMIA E FISIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Rodrigo Ap. de Souza Ribeiro

Elói Luís Krüger

INTRODUÇÃO

As atividades recreativas são ótimas propostas dentro do processo de ensino/aprendizagem para despertar e motivar o interesse em aprender. Moreira (2007) explica que o ambiente escolar deve ser um espaço construído para relações mútuas entre professor/estudante e de ambos com as matérias e ferramentas pedagógicas utilizadas para a transmissão do conhecimento dentro do processo de ensino.

A construção de uma sala temática em que se pretende abordar determinado tema, deve ser um ambiente construído e organizado de maneira a propiciar um lugar que apresente a capacidade de manter uma ligação entre o tema estudado com o ambiente construído, fazendo com que o ambiente se torna adequadamente parte do processo de ensino/aprendizagem. Segundo Ferro e Ferreira (2013) o planejamento e a organização de espaços na sala de aula são importantes para a prática educativa e a construção do saber.

Nessa perspectiva, uma sala temática deve ser um ambiente estimulante e cheio de espaços para que haja interação dos participantes com o conhecimento. Por isso, é importante construir atividades que dentro de uma temática resulta em um ambiente pedagógico que disponha de uma representação do que se é estudado, isso, de maneira a fomentar o processo de ensino/aprendizagem e para o desenvolvimento do aprender fazendo. Nunes (2000) afirma que a ideia é transformar as salas de aula em um ambiente totalmente atraente, ou seja, a ponto de tornar-se um espaço agradável e propício a aprendizagem. Nessa perspectiva, de acordo com Zabala (2002) é necessário que os estudantes também sejam influenciados pelo espaço físico escolar, de modo que o ambiente favoreça seu estado de ânimo, motivação e interesse em estudar.

Portanto, o trabalho teve o objetivo de construir uma sala temática para representar uma viagem ao interior do sistema reprodutor feminino com o intuito de promover o interesse dos estudantes em participar e interagir com o conteúdo de uma maneira diferenciada, proporcionando um feedback nos conteúdos de anatomia e fisiologia do respectivo tema e, com isso, disseminar o conhecimento adquirido nas aulas e nas pesquisas para outras turmas.

METODOLOGIA

O desenvolvimento da proposta didática ocorreu em duas fases: em primeiro momento a realização de uma pesquisa para levantar mais informações sobre o sistema reprodutor feminino, selecionando e complementando as informações que já foram obtidas durante as aulas e, assim, fazendo a preparação dos conteúdos a ser apresentado. O segundo momento constitui na construção da sala temática onde foi necessário a utilização de alguns materiais. É importante salientar que foi dado aos estudantes autonomia para expor suas ideias e de colocá-las em prática para a construção da sala temática. Os materiais que foram utilizados para a construção da sala temática consistiu em ripas de madeira para compor a estrutura e dar o formato da sala, pregos, arames, tnt nas cores vermelha e rosa para revestir e cobrir a estrutura montada, grampos

de madeira, balão de 36 polegadas na cor branca e lâmpadas na cor vermelha para dar um contraste e um efeito ainda mais chamativo para sala.

A apresentação para ao público sobre os assuntos pesquisados ocorreu dentro da estrutura montada, isso, justamente para representar uma viagem ao interior do sistema reprodutor feminino, apresentando em cada ponto específico as informações coletadas na pesquisa sobre os órgãos que fazem parte do sistema, expondo as suas respectivas funções, as principais doenças que afetam esses órgãos e demais informações como métodos contraceptivos, ciclo menstrual e processo reprodutivo. Para exposição da sala temática os estudantes que faziam a apresentação do conteúdo ficavam do lado externo da estrutura montada e o público que fazia a visita do lado interno. Um dos estudantes fazia a condução do público no interior da estrutura e em cada lugar específico que representava um órgão do sistema reprodutor feminino os estudantes no lado externo faziam as explicações sobre aquele ponto, expondo as principais características e demais informações que foram resultado das pesquisadas e das aulas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As atividades em que os estudantes são instigados e incentivados em participar dando suas próprias opiniões e ideias é importante para fazer parte do processo de promover o interesse nas aulas, assim, faz despertar a curiosidade e a vontade de aprender sobre o assunto estudado. Assim, na (Figura 1) e (Figura 2) observamos os estudantes participando e empenhados na construção da estrutura da sala temática. O que ficou mais evidente no desenvolvimento da atividade foi o comprometimento dos estudantes em querer desenvolver a atividade e fazer a exposição das informações, isso, devido ao desafio que atividade sobrepõe aos estudantes de modo que exigia uma motivação em criar uma representação do conteúdo.



Figura 1 – Estudantes construindo a estrutura que fez parte da sala temática para representação do sistema reprodutor feminino.

Para Menezes e Santos (2002) uma sala ambiente dispõe de materiais que contribui de maneira mais dinâmica com a aprendizagem e atendem as expectativas de um ambiente inovador. A proposta é fazer com que os estudantes interajam com a temática da sala, o que proporciona condições de estabelecer uma relação entre os espaços e o conhecimento.



Figura 2 – Estudantes revestindo e cobrindo a estrutura que foi construída.

Diante do desenvolvimento da construção e exposição da sala temática que representou a viagem pelo interior do sistema reprodutor feminino, mostrou ser eficiente em manter uma importante interação entre os estudantes com a sala temática e os conteúdos que foram apresentados nela, isso, de modo que nos momentos de exposição houve realmente uma ótima conexão com a aprendizagem. Guerra (2007) retrata a importância da utilização dos espaços como ambientes motivadores para o processo de ensino/aprendizagem e que podem ser aproveitados para o desenvolvimento de novas metodologias.

A (Figura 3) e (Figura 4) mostram, respectivamente, como ficou o exterior e interior da sala temática posteriormente a sua construção e a exposição do resultado e do conhecimento adquirido nas aulas e nas pesquisas para os estudantes de outras turmas. Assim, a proposta de montar e apresentar esse cenário atingiu as expectativas, pois fez com que todos os participantes tivessem a experiência de uma viagem ao interior do sistema reprodutor feminino aprendendo com as informações que eram apresentadas.



Figura 3 – Exterior e interior da sala temática após a finalização



Figura 4 – Exposição da sala temática para estudantes de outras classes

Desse modo, a proposta demonstrou ser uma ótima atividade para fornecer um feedback nos conteúdos teóricos que na grande maioria são trabalhados de forma abstrata. Contribuindo principalmente para o desenvolvimento de habilidades em criar, expor e apresentar ideias, de modo que favoreceu a construção de saberes e uma forma significativa de absorver os conteúdos estudados em anatomia e fisiologia do respectivo tema.

Nessa concepção, ficou claro que a proposta foi muito bem organizada pelos estudantes, o que promoveu uma interface entre os conteúdos e a sala temática, ou seja, fez com que houve uma interação da teoria com as atividades desenvolvidas na construção e exposição o que sucedeu a uma associação entre os conteúdos pesquisados e estudados com o ambiente pedagógico que foi criado. Levando-se em consideração todos os aspectos desenvolvidos da atividade, introduzir inovações didáticas dentro do fazer pedagógico estimula os estudantes em querer participar e aprender. Executar a construção da sala temática tornou o processo de ensino/aprendizagem mais dinâmico e com uma capacidade de enriquecer ainda mais os conteúdos estudados.

CONCLUSÃO

A atividade de construção da sala temática do sistema reprodutor feminino demonstrou claramente que os estudantes quando desafiados, instigados e incentivados são capazes de assumir o papel de protagonistas no processo de ensino/aprendizagem, tornando-os hábeis em construir saberes e habilidades necessárias para o desenvolvimento da disciplina. Mostrou ser uma ótima atividade recreativa para aprender e disseminar o conhecimento adquirido, fornecendo um feedback dos conteúdos sobre os temas que são ministrados durante as aulas.

Portanto, a proposta foi capaz de promover uma maior participação dos estudantes em realizar atividades de construir modelos representativos sobre o tema e de enriquecer os conteúdos que são abordados em sala, dando ainda mais significado em aprender e em todo o processo de ensino/aprendizagem. Desse modo, a construção da sala temática é uma ótima opção de atividade pedagógica para incentivar direta e indiretamente o protagonismo dos estudantes, fazendo com

que participem e se interessem pelos conteúdos que são ministrados nas aulas, assim, mostrando ser um recurso didático-pedagógico imprescindível para a promoção do saber.

REFERÊNCIAS

- FERRO, E. C. FERREIRA, M. V. **Planejamento e organização do espaço da sala de aula como ambiente alfabetizador**. 2013. Disponível em: <http://site.veracruz.edu.br/doc/ise/tcc/2013/ise_tcc_pedagogia_elisangela_camargo_2013.pdf>. Acesso 28 mai. 2020
- GUERRA, V. P. **Práticas pedagógicas no ensino médio: perspectivas da docência em salas-ambientes**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2007.
- MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. **Verbete sala ambiente**. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/sala-ambiente/>> Acesso em: 29 mai. 2020.
- MOREIRA, A. F. **Ambientes de Aprendizagem no Ensino de Ciência e Tecnologia**. Belo Horizonte: CEFETMG, 2007.
- NUNES, C. **O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, n. 14, p. 35-60, mai/ago. 2000.
- ZABALA, A. **A prática educativa – Como ensinar**. Lisboa: Art-med, 2002.

DESENHAR NÃO DÓI: ATIVIDADE PEDAGÓGICA QUE AUXILIA NA RECUPERAÇÃO DO PACIENTE-ALUNO DA CLASSE HOSPITALAR

Elizene Aparecida Rodrigues da Luz

Apresento neste texto o relato de uma experiência pedagógica em um ambiente não formal de ensino, resultado de uma pesquisa como conclusão de graduação do curso de Artes objetivando na observação de pacientes/alunos que são atendidos pedagogicamente pela Classe Hospitalar. Este trabalho tem como ponto de partida o uso do desenho e da pintura no atendimento escolar dos pacientes/alunos internados no Hospital da Criança em Roraima, no qual o foco maior é direcionado ao desenho como uma alternativa que auxilia a criança durante o processo de restabelecimento de sua saúde.

É um relato de experiência descritivo iniciado com estudos na graduação e em seguida aplicação de atividade na prática (desenho e pintura); por fim, construção de um texto descritivo.

Esta atividade teve como objetivo desenvolver e refletir sobre experiência pedagógica usando o desenho como uma proposta desenvolvida num espaço de ensino não formal. Para tanto, o público-alvo foram oito pacientes/alunos internados no Hospital já supracitado. Esta pesquisa aconteceu no decorrer de uma semana totalizando dez horas de atividades com desenhos e pintura onde o desenho foi usado como forma de aproximação e comunicação com as crianças. A pesquisa foi realizada numa linha qualitativa.

O ambiente hospitalar é para o professor uma fonte de aprendizagem constante por meio de escuta às informações de vida da criança com seu conteúdo de representação da doença, do tratamento, da hospitalização e da equipe de saúde. Isto leva o professor a aperfeiçoar a assistência, de maneira a tornar a experiência da hospitalização um aspecto positivo para o crescimento e desenvolvimento da criança. (FONSECA, 2003, p.31)

A Classe Hospitalar visa desenvolver ações pedagógicas dando continuidade aos estudos das crianças internadas no Hospital.

Aprender é uma atividade constante do ser humano, independentemente do local e de suas condições. Quando uma criança adocece e precisa de cuidados médicos, sua vida sai da rotina diária, especialmente quando se trata de uma internação hospitalar, pois a criança e seus familiares acabam tendo que conviver num ambiente diferenciado, que não lhe é familiar e isto pode gerar um desequilíbrio emocional.

Conforme definição constante no texto “Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações”, disponibilizado pelo Ministério da Educação – MEC (2002, p. 13), fica então determinado o atual conceito de Classe Hospitalar:

Denomina-se classe hospitalar o atendimento pedagógico educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental. Atendimento pedagógico domiciliar é o atendimento educacional que ocorre em ambiente domiciliar decorrente de problema de saúde que impossibilite o educando de frequentar a escola ou esteja ele em casas de apoio da sociedade (BRASIL, 2002, p. 13).

Entre um tratamento e outro, a criança internada também tem o direito de ser atendida pela Classe Hospitalar com o desenvolvimento de atividades pedagógicas. O profissional da Educação pode usar o desenho como uma alternativa para conseguir aproximação com a criança, a fim de uma comunicação juntamente com ela para ajudar em seu

tratamento de forma mais humanizada, com melhores intervenções em seu processo de recuperação.

A Educação através da Arte valoriza no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procurando despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence.

Diante dos resultados percebeu-se que através do desenho aumenta a interação social da criança com os profissionais da saúde e com os colegas de enfermaria. As crianças aceitaram muito bem a proposta e tiveram liberdade de criar e recriar envolvendo o pensamento criativo, lúdico e transposição de sentimentos e sensações transmitindo algumas informações importantes para o processo de restabelecimento da saúde.

A cada encontro com as crianças era solicitado que as mesmas realizassem um desenho para expressar sua vivência dentro do hospital, servindo para ter uma visão ampliada do paciente-aluno no contexto das influências emocionais e sociais. Usar o desenho como uma forma de comunicação é o início de um avanço que exige paciência ultrapassando a simples transmissão de informação.

Foi possível observar que o desenho permite a aproximação com a criança favorecendo no processo de ensino e aprendizagem, além de serem usados como recursos terapêuticos que ajudam no enfrentamento de seus medos e conflitos. A arte de desenhar no ambiente hospitalar está relacionada com momentos de criação, envolvimento e distração, sendo entendida como uma maneira de expressar o pensamento e o sentimento, fazendo com que amenize o sofrimento por sua enfermidade.

Criar significa poder compreender e integrar o compreendido em novo nível de consciência. (...) este fazer é acompanhado de um sentimento de responsabilidade, pois trata de um processo de conscientização (OSTROWER, 1990, P.253).

É importante trabalhar de forma mais atenciosa e humanizada transformando a capacidade das crianças em ser protagonista de sua história na construção do conhecimento.

O ambiente hospitalar é para o professor uma fonte de aprendizagem constante por meio de escuta às informações de vida

da criança com seu conteúdo de representação da doença, do tratamento, da hospitalização e da equipe de saúde. Isto leva o professor a aperfeiçoar a assistência, de maneira a tornar a experiência da hospitalização um aspecto positivo para o crescimento e desenvolvimento da criança. (FONSECA, 2003, p.31)

A arte de desenhar envolve o pensamento criativo, lúdico e transposição de sentimentos e sensações. Ao pedir para uma criança elaborar um desenho, devemos ter cuidado no momento da apreciação para que não façamos interpretações equivocadas. Para tanto é importante apreciar, refletir e problematizar juntamente com a criança para assim, emitir nossa opinião ou sugestão sobre o desenho. A atividade lúdica e o desenho são usados como recursos terapêuticos que ajudam no enfrentamento de seus medos e conflitos. O ato de desenhar proporciona momentos de desenvolvimento emocional e global em nossos educandos.

Como a saúde decorre de um processo de educação, ou seja, o de autorregulação proveniente de um autoconhecimento de si mesmo, o papel do educador, atualmente, assume uma dimensão que transcende a passagem de informação para direcionar o indivíduo para a vida. (Urrutigaray, 2003, p.39)

Planejar atividades de artes visuais voltadas para o desenho e a pintura, na Classe Hospitalar, é oportunizar ao paciente-aluno o contato com o universo da arte, onde o mesmo estrutura suas ideias e pensamentos de forma a ampliar sua capacidade de observação e criação, pois a arte é um elemento rico e significativo para o ser humano.

O ensino de Artes não enfatiza sua importância acima de outras disciplinas do currículo, mas tem consciência que a elas se iguala como um conhecimento que aproxima pessoas por favorecer a percepção de semelhanças e diferenças entre as culturas, no tempo e no espaço. Todo aluno precisa ser ajudado por seu professor a perceber que seu “fazer artístico” é sempre fato humanizador, cultural e histórico capaz de construir e apresentar sentimentos, revelando consciência de tempo, lugar e pessoas (SELBACH, 2010, p.35).

Através dos desenhos as crianças registraram seu mundo imaginário, com seus sonhos e desejos. O desenho é um tipo de arte visual, podendo ser usado como um meio de comunicação dependendo do objetivo proposto em sua elaboração.

Esta pesquisa trouxe uma melhor compreensão sobre o paciente-aluno no contexto das influências emocionais e sociais, na qual o desenho oportuniza a organização do pensamento, auxilia no desenvolvimento das habilidades e capacidades que estão sendo realizadas com prazer. Serviu para compreender que o desenho possibilita à criança a diminuição de suas tensões e conflitos produzidos por procedimentos médicos, enfim desenhar não dói.

Referências

BRASIL. MEC. **Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, MEC/SEESP, 2002.

FONSECA, Eneida Simões da. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. São Paulo: Memnon, 2003.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

SELBACH, S. **Arte e Didática**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010 (Col. Como Bem Ensinar).

URRUTIGARAY, M. C. **Arteterapia: A transformação pessoal pelas imagens**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak. 2003.

RELAÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE ENSINO E APRENDIZAGEM: O USO DA TEMPESTADE CEREBRAL COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NA CLASSE HOSPITALAR

Elizene Aparecida Rodrigues da Luz

Nesse texto é descrito a aplicação de uma estratégia de ensino sugerida como uma proposta curricular pedagógica da disciplina: “Estratégias de Ensino I” do curso de Mestrado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari aos acadêmicos pesquisadores. Após estudos acadêmicos com leitura e discussão de textos de Alves e Anastasiou (2012), atividades individuais e em grupos os mestrandos deveriam escolher e realizar uma estratégia de metodologia ativa com seus alunos.

O objetivo da proposta é realizar e descrever uma experiência de estratégia de ensino aplicada no primeiro semestre de 2019 com a qual o aluno seja o agente responsável pela sua aprendizagem. Desta forma, foi escolhida a tempestade cerebral para ser aplicada na prática.

De acordo com Freitas (2019), *brainstorming* é uma expressão inglesa formada pela junção das palavras “*brain*”, que significa cérebro, intelecto e “*storm*”, que significa tempestade surgindo assim a expressão tempestade cerebral. É uma dinâmica de grupo usada por empresas como técnica para resolver problemas específicos, desenvolvendo novas ideias ou projetos, para juntar informações e estimular o pensamento criativo. Foi criado nos Estados Unidos pelo publicitário Alex Osborn.

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência. O público-alvo foi composto por cinco alunos distribuídos entre Educação Infantil e Ensino Fundamental I, atendidos pedagogicamente na Classe Hospitalar de Roraima, que faz parte da modalidade da Educação Especial.

Conforme entendimento de Anastasiou (2012), o professor deve ser um verdadeiro estrategista no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor formas relevantes para a aquisição do conhecimento de seus alunos.

Para a realização da atividade foi organizada a estratégia de ensino: ‘tempestade cerebral’ também conhecida como *brainstorming*, com a qual o professor apresenta um tema para os alunos e cada um vai falando palavras relacionadas com o tema, sem se preocupar se está ou não correto.

Esta atividade possibilita a troca de ideias, permitindo um novo olhar ao assunto estudado paralelamente contribui no desenvolvimento de habilidades e competências.

Ao escolher uma estratégia de ensino para realizar no ambiente hospitalar o professor precisa pensar no público alvo, no espaço a ser usado, no tempo e nas adaptações necessárias para que todos possam participar, pois são alunos de diferentes séries e com as mais diversas patologias em um espaço não formal de ensino que é a Classe hospitalar.

De acordo com BRASIL (2002),

Denomina-se Classe hospitalar: o atendimento pedagógico educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde[...] (BRASIL, 2002, p. 13).

Através de uma palavra geradora, família, as crianças deveriam escrever na folha de atividades outras palavras relacionadas com família. Em seguida é realizada juntamente com eles a correção das palavras que foram escritas. No terceiro momento eles são convidados um de cada vez a escrever as palavras corretas em um cartaz para expor na sala da Classe Hospitalar.

A realização da estratégia tempestade cerebral oportunizou envolvimento, interação, discussão do tema estudado, escrita, e descontração no decorrer da construção do conhecimento.

Por meio da atividade os alunos confrontaram seus conhecimentos na diferenciação entre família e familiares. Puderam observar as diferentes composições familiares.

Foi desafiador realizar essa estratégia de ensino na Classe Hospitalar, pois envolveu a teoria com a prática na produção de conhecimento. A atividade foi considerada exitosa demonstrada pela satisfação dos envolvidos. O sucesso escolar está associado à qualidade do processo educacional. Portanto, há necessidade de valorização do ensino e aprendizagem repensando em diferentes estratégias onde o aluno seja inserido e responsável pela construção e aquisição do conhecimento. É uma estratégia muito boa para usar na sala de aula.

Referências

ALVES, Leonir Pessate; ANASTASIOU, Léa da Graças Camargo (orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Univille universidade, 2012.

BRASIL. MEC. **Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, MEC/SEESP, 2002.

FREITAS, Por Eduardo de. Revista Brasil Escola. **Tempestade de ideias no ensino(brainstorming)**. Disponível em: <<https://www.educador.brasilescola.uol.com.br/orientacoes/tempestade-ideias-no-ensino-brainstorming.htm>, acesso em 25/02/2019.

AS PRÁTICAS LETIVAS ATUAIS EM PERSPECTIVA: A CRISE PANDÊMICA E A INELUTÁVEL NECESSIDADE DE REFORMULAÇÃO PARADIGMÁTICA NO ENSINO SUPERIOR

Paulo Roberto Mostaro Reis

O presente estudo busca levar a efeito um necessário exame acerca das novíssimas necessidades que exsurtem na atividade da docência ante a realidade que se apresenta, impõe-se em todos os setores sociais, mas sobretudo no ensino: a crise pandêmica atinente ao novo coronavírus, as forçadas medidas sanitárias de afastamento social, isolamento, *lockdown* (nalguns casos), e o imperioso exercício de migração para regimes excepcionais remotos de ensino para cuja elaboração e emprego efetivo não houve prévio treinamento e, obviamente, ensaios adaptativos. A implementação que se verifica, em variegadas instituições de ensino superior por todo o Brasil, deu-se de forma emergencial, e é fora de dúvida que deflui de um exercício, esforço de planejamento contingencial que parece assimilar alguns princípios e elementos da denominada educação a distância – EAD, em associação com metodologia própria do ensino tido por tradicional (este que implica, *in thesi*, a docência presencial), o que, obviamente, causou e ainda causa certas dificuldades para todos os atores envolvidos no processo de ensino. Novíssimos desafios emergente deste novo panorama, que, parece, mesmo, que legará uma série de alterações naqueles que pareciam ser os indelévels pilares do ensino havido por *off-line* (assim

considerada a prática letiva não absolutamente levada a efeito por meio digital, obviamente remoto. Naturalmente, não há por aqui, nos angustiosos limites deste trabalho, a pretensão de sustentar qualquer possibilidade de equivalência, seja entre o regime remoto (híbrido) e a EAD, ou mesmo entre o remoto e o presencial. Não como não se considerar as peculiaridades de cada ambiente, cada qual a requerer o emprego de estratégias próprias, que vão desde o linguajar empregado até as técnicas de retórica e veiculação de conteúdo. O que se pretende, *in hoc casu*, é, com efeito, fazer ver a todos os implicados e à sociedade em geral as vicissitudes do período ora em curso e as demandas que dele emergem, no âmbito da docência, e, em especial, do ensino em nível superior no Brasil, no sentido de provocar discussões, reflexões aptas a ensejar o surgimento do que se revela como uma época de intensas reformulações paradigmáticas. Consoante sustenta, muito oportunamente, Köche (2015), em exame da história da ciência, é de se notar que muitos dos seus princípios elementares sofreram alterações (ou mesmo foram substituídos) em razão de novas conjeturas e novos paradigmas. Não é outra a realidade atual. Não é distinto o hodierno estado de coisas

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Docência. Novos Paradigmas. Metodologia. Ensino Superior. Pandemia.

BIBLIOGRAFIA:

KÖCHE, José Carlos. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

AS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DO PSICOPEDAGOGO FRENTE AO FENÔMENO FRACASSO ESCOLAR

Laelma Alves Barros

O presente trabalho discute as possíveis contribuições do psicopedagogo frente ao fracasso escolar, por meio de um diálogo entre as ideias do psicanalista austro-americano Bruno Bettelheim e as contribuições teóricas da psicopedagogia, recorrendo às autoras Alice Fernández e Nádía Bossa. A pesquisa compreende o fracasso escolar como um fenômeno multifatorial. A importância desse estudo deve-se ao fato da necessidade de professores, pais e especialistas, envolvidos com a aprendizagem, refletirem sobre este fenômeno e sua complexidade e buscar alternativas para lidar com esta realidade. Pretende-se possibilitar uma reflexão sobre as contribuições do psicopedagogo, para minimizar os impactos desse fenômeno na aprendizagem, nas instituições escolares.

O fracasso escolar é um tema que há algum tempo é discutido por especialistas, estudiosos e pesquisadores. Porém, polêmico, porque, mesmo sendo um assunto bastante discutido, trata-se de múltiplas e complexas definições.

Na pesquisa, o fracasso escolar é considerado como um fenômeno. Enquanto fenômeno pode ser ocasionado por diversos fatores como: social, econômico, familiar, cultural ou orgânico. Sendo assim, por meio de uma pesquisa bibliográfica, utilizando da revisão de literatura, a Psicopedagogia e Bettelheim dialogam sobre o fracasso escolar.

Para BETTELHEIM (1989), em seu livro “Sobrevivência e outros estudos”, fracasso escolar deve ser entendido segundo três perspectivas. A primeira se refere às dificuldades de aprendizagem decorrentes dos métodos de educação utilizados pela escola e sustentados pela cultura social. A segunda diz respeito às inibições ao aprendizado, originadas na própria história de vida do aprendiz. A terceira, a experiência de aprendizagem em si que pode levar ou intensificar dificuldades de aprendizagem.

Dialogando com BETTELHEIM (1989), a Psicopedagogia também entende o fracasso escolar como um fenômeno complexo que envolve variáveis pessoais, familiares, sociais, culturais, escolares, assim como o próprio processo de ensino e aprendizagem. No entanto, é fundamental o papel do psicopedagogo junto à equipe escolar e à família para que possam pensar e executar planos para o melhor desenvolvimento da aprendizagem. Esse profissional pode ajudar o ser humano no processo de aquisição de conhecimentos, habilidades e mudanças de comportamento.

Considerando a relação ensinante/aprendente, segundo FERNÁNDEZ (1991), existem duas causas do fracasso escolar. A primeira é externa à estrutura familiar e individual daquele que fracassa em aprender, o que a autora denomina de “problema de aprendizagem reativo”, ressaltando a mediação da escola na relação sujeito/aprendizagem. A segunda é interna à estrutura familiar e individual, semelhante aos sintomas e as inibições de aprendizagem os quais também foram tratados por BETTELHEIM (1989), no âmbito da tríade criança, família e escola.

Para BOSSA (2002), o professor, a escola, a família, acrescentando a ciência, não estão preparados para a complexidade do fenômeno fracasso escolar. São graves as consequências desse sintoma na vida das crianças. “Contudo, em nosso país, milhares de crianças da rede oficial apresentam esses sintomas e não têm a mesma oportunidade” (BOSSA, 2002, p.17).

Portanto, o psicopedagogo pode ajudar na percepção de possíveis fatores que ocasionam o fracasso escolar, mediar e intervir no processo de desenvolvimento da aprendizagem. Sua atuação pode ser preventiva, assistencialista e terapêutica, seja no acompanhamento e nas orien-

tações para o desenvolvimento da aprendizagem seja no tratamento individual do sujeito ou da família e também no apoio aos professores e à equipe escolar.

Neste contexto interdisciplinar, o psicopedagogo pode ser o profissional que possibilita o diálogo entre o aluno, a família, a escola e os demais atores, envolvidos com o processo de desenvolvimento da aprendizagem para que conjuntamente possam elaborar estratégias para diminuir o fracasso escolar. Desta forma, mesmo com tamanho desafio, acredita-se que é possível minimizar esse complexo fenômeno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BETTELHEIM, Bruno. **Sobrevivência e outros estudos**. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BOSSA, A. Nádia. **Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- FERNANDEZ, Alícia. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Trad. Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

A APRENDIZAGEM POR MEIO DE BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR ATRAVÉS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM PRÉ-ESCOLAS DO INTERIOR DO BRASIL

Crislaine Keila De Amaral Schmitz

O tema tratado neste resumo refere-se à importância do brincar na Educação Infantil, delimitando-se a apontar alguns reflexos na aprendizagem e no desenvolvimento da criança na faixa etária de Pré-escola. Um dos principais objetivos é apontar meios lúdicos para a aprendizagem nesta faixa etária. As brincadeiras estão sempre presentes no dia-a-dia das crianças e são atividades que são realizadas nas creches, escolas, pracinhas, enfim, acontece em todo lugar, basta à criança estar disposta a brincar e a usar sua criatividade para que ela possa entrar no mundo da imaginação. Quando a criança recebe o estímulo para movimentar-se está ampliando seus horizontes e possibilidades de desenvolvimento corporal, pois se sabe que quando tem uma base de conhecimento sólido fica mais fácil de assimilar e efetivar um novo conhecimento. Nesse sentido, com crianças na faixa de pré-escola a aprendizagem deve acontecer de maneira simples para atingir o maior número possível com a metodologia utilizada.

O problema trata-se de quando os estímulos ofertados são insuficientes para atingir o objetivo proposto e quando a criança não está preparada biologicamente para desenvolver tais habilidades. As hipóteses apresentadas neste resumo apontam que ao fazer uso de brincadeiras para inserir as crianças no mundo do conhecimento e novas aprendizagens está facilitando o entendimento da criança para aquela situação que está sendo vivenciada, pois ela aprende com a fantasia para que mais tarde possa fazer a ligação daquele mesmo conhecimento com a realidade. A variação de possibilidades de brincadeira pode ser muito grande, o que amplia também as possibilidades de diferentes aprendizagens.

É possível destacar que esta pesquisa tem sua relevância, pois, trata do brincar como um auxílio para a criança em seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois através dessas atividades a criança precisa formular conceitos, relacionar ideias, estabelecer relações lógicas, desenvolver a expressão oral e corporal, reforçar habilidades sociais, reduzir a agressividade, estes aspectos desenvolvem as potencialidades da criança, pois brincando a criança compara, analisa, nomeia, mede, associa, calcula, classifica, compõe, conceitua e cria. Este trabalho deve ser estudado, pois, revelou o quanto é importante às informações sobre as brincadeiras em sala de aula, tanto para os professores, quanto para os alunos, pois parafraseando Piaget, uma reflexão sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento integral das crianças de quatro a seis anos, as quais frequentam a escola de Educação Infantil é essencial, ao brincar, a criança vem a assimilar o mundo de acordo com sua maneira, sem compromisso com a realidade. No momento da brincadeira é o tempo que a criança está mais relaxada e apta a receber informações para aprendizagens então sempre há uma possibilidade do professor inserir uma abordagem consolidando uma aprendizagem nestes momentos de brincar.

As instituições de Educação Infantil integram as funções de cuidar e educar, comprometidas com o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, intelectual, afetivo e social, tendo a criança como um ser completo, capaz de aprender e conviver com ela mesma e com seus semelhantes, com o ambiente que a cerca de maneira articulada e gradual. Por tudo isso, o ato de cuidar e educar na Educação Infantil

deve ser compreendido como um período único e sequencial que está recomendado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9394/96 que regulamenta a Educação de forma geral, e no que tange à Educação Infantil define o como a primeira etapa da Educação Básica. Para compreender o fenômeno da brincadeira como aprendizagem é necessária sensibilidade para perceber que as crianças envolvem o mundo através das experiências que adquirem quando brincam, interagindo com outras crianças e com os adultos, estes servindo sempre como referência para aprendizagem das crianças. Além disso, nas brincadeiras tradicionais, a criança entra em contato com experiências passadas, que fazem parte da história da cultura em que vive.

Tão importante é o fato de brincar que a atualização de diretrizes nacionais da educação, a Base Nacional Comum Curricular trouxe em um dos seus direitos de aprendizagem das crianças, especificamente o direito de brincar, assim, muito bem esclarecido, se faz necessário que o professor oportunize a criança em atingir os seis direitos diariamente no ambiente escolar, inclusive os momentos de aprendizagem por meio de brincadeiras. No direito de aprendizagem já se apontam possibilidades que o professor pode usar como metodologia para atingir o direito da criança. No dia-a-dia da criança muitas são as possibilidades de socialização e convivência com pares, nestes momentos oportunos o professor precisa direcioná-lo para diversidade de aprendizagens. O que as crianças mais gostam de fazer é brincar, então este momento deve ser aproveitado para uma aprendizagem, há diferenças entre comportamentos corriqueiros das crianças, entre muitos podemos citar alguns como a aceitação e fácil adaptação aos novos ambientes, divisão de brinquedos, participação de atividades em grupos, entre outros e os momentos de brincar servem muito bem para desenvolver estas habilidades. A metodologia utilizada é uma revisão de literatura, de cunho bibliográfico e documental, inicialmente foram coletados materiais nas bases de dados e em livros, então com a leitura de artigos e leis foi filtrado apenas o que tratava especificamente do assunto.

Para concluir, a criança é capaz de assimilar novos conhecimentos e o fazer brincando é gratificante, tanto para a criança quanto para o professor. Cada criança tem sua própria maneira de ver as coisas, consequentemente como entender essas coisas. O brincar é muito mais

sério do que pensa, não podemos tratar estes momentos de qualquer maneira, sem planejamento, apenas para ocupar o tempo da criança, claro que o brincar livre também agrega conhecimento e desenvolve áreas no ser humano que servem de base para a vida adulta, mas para ter o resultado esperado precisa estar em um ambiente adequado e que favoreça seu desenvolvimento.

Palavras-Chave: Criança; Brincar; Aprendizagem; Educação Infantil.

REFERÊNCIAS:

AFFONSO. Rosa Maria Lopes. **Ludodiagnóstico: Investigação Clínica Através do Brinquedo**. Artmed Editora, Publicado em 1 de Janeiro de 2009, ISBN: 9788536326962, 284 páginas.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular-BNCC**. Ministério da Educação. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>> Acesso em 01 de Abril de 2020, às 13h15min.

BRASIL. LDB 9394/96. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Artigo 29. Brasília. 1996.

PIAGET, Jean W. F. **Epistemologia Genética**; Tradução Álvaro Cabral, 4ª edição – São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2012, 136 páginas.

AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: JOGOS E BRINCADEIRAS QUE ESTIMULAM SUA EVOLUÇÃO EM PRÉ-ESCOLAS NO INTERIOR DO PARANÁ

Crislaine Keila De Amaral Schmitz

O tema abordado neste resumo trata-se da autonomia no desenvolvimento do ser humano e suas implicações na prática educativa da Educação Infantil, as observações práticas que aconteceram refere-se a um Centro Municipal de Dois Vizinhos, Paraná.

O problema da pesquisa é a perda que pode acarretar caso sua autonomia não seja estimulada e também quando a criança é privada pelos adultos de oportunidades de evolução, direcionar as crianças na autonomia significa interferir em seu meio exercitando seres com vontade própria e quando eles são “ajudados” não passa de uma perda no desenvolvimento autônomo. Por mais que pareça simples de trabalhar autonomia com crianças, atualmente podemos perceber o sofrimento de diversos adultos por não apresentarem uma base sólida neste quesito tornando-se totalmente dependente dos outros, e o que pode ser ainda pior, sem espírito crítico.

A hipótese da pesquisa são práticas que o professor precisa desenvolver para atingir o objetivo, algumas brincadeiras ou mesmo jogos utilizados na Educação Infantil podem se configurar como alternativas bastante interessantes para o trabalho de desenvolvimento da autonomia, mas para que elas se desenvolvam com confiança a organização

do espaço físico, deve-se oportunizar situações que deixe a criança explorar os espaços e possibilidades de forma independente, deixando ao alcance delas tanto materiais que as desafiem como aqueles utilizados com mais facilidade, obtendo o sucesso ao incentiva-las em novas tentativas. De fato a Educação Infantil no Brasil teve evoluções consideráveis, uma conquista qualitativa ao que se refere às possibilidades ofertadas para as crianças que se encontram nesta faixa etária e, conseqüentemente, para a sociedade.

Para garantir a qualidade, é necessário estabelecer oportunidades educacionais e apoio significativo ao desenvolvimento. Diante deste contexto, a pesquisa por este tema justifica-se pela necessidade de compreender, analisar e levantar hipóteses acerca da oferta de um ensino de promovido pelas instituições de educação infantil, aspecto que depende de muitos fatores ligados direta ou indiretamente, como o contexto social e econômico na qual a instituição se insere, as crenças e tradições de uma determinada cultura. Desta forma, a qualidade na educação pode ter a reflexão e a definição de um caminho próprio que condiz com sua realidade, para garantir a qualidade, é necessário estabelecer oportunidades educacionais e apoio significativo ao desenvolvimento da criança. Esta pesquisa vem para impactar as crianças, principais personagens destas ações, bem como as professoras, tidas como mediadoras do trabalho de autonomia com as crianças, também sua família, com quem as mesmas praticam os primeiros momentos de autonomia e podem dar seqüência no trabalho que se realiza pelos centros de Educação Infantil.

A conquista da autonomia pelas crianças é um processo que exige tempo e respeito por suas características individuais, desta forma o mediador deve propiciar momentos e oportunidades que promova este crescimento e valorize a conquista de cada um. Faz parte da construção de autonomia dar significados aos processos, a aprendizagem acontece quando a própria criança conceitua o que aprendeu. Quando Montessori propôs um ambiente voltado para a criança, sua primeira ação foi adaptar todo o espaço para atender as necessidades das crianças, proporcionar ambientes com diferentes possibilidades, logo, o ambiente precisa ser adequado para atender as diferentes idades. O resultado visto foi tão bom que o método criado por ela espalhou-se pelo mundo todo, e é pra-

ticado até hoje. Freinet, que também lutava na época por uma educação de qualidade, ele trouxe para a prática do professor a sugestão de aulas-passeio com objetivos de observar e conhecer o ambiente. Ele também propôs ambientes de oficinas, onde nestes espaços se trabalharia com atividades específicas, em grupo e individuais. Montessori e Freinet apontavam uma metodologia inovadora para a época, eles proporcionavam aprendizagem por experiências e havia a possibilidade de trabalhar mais no tema de interesse do aluno, liberdade de escolha, pois tudo o que era oferecido proporcionava aprendizagem, a metodologia era baseada na liberdade de manifestação para a aprendizagem. Tempo depois surge um pedagogo que defende o respeito pela autonomia do aluno, Freire se declara defensor do aluno e repulsa comportamentos de professor que diminui, ironiza e desrespeita a curiosidade do aluno, para o pensador pernambucano, o professor que ensina sem excluir ou rejeitar seu aluno, colabora para uma aprendizagem significativa e busca a evolução do ser humano. Para que as crianças possam se tornar cada vez mais independentes de um adulto ou intermediador, é necessário que elas tenham tido a chance de demonstrar que é capaz, isto pode ser facilitado por meio de experiência ou por meio de estímulos e novas tentativas. A construção e o desenvolvimento da autonomia na criança, dizem respeito ao uso que ela faz de seus recursos pessoais e conhecimentos já adquiridos.

Quando a criança inicia sua vida escolar suas possibilidades de desenvolvimento de alargam, pois ela pode conviver com crianças de realidade completamente diferente da sua, origens e hábitos culturais respeitando e valorizando cada um. É nesta fase que se consiste a autonomia de cada ser, onde se define a capacidade de tomar suas próprias decisões, de se conduzir, levando em conta os valores e perspectivas tanto sua como do outro. Podemos começar o trabalho pela autonomia de cada um trazendo até eles momentos individuais como a alimentação e a higiene, pois ao se tratar de autonomia não deve ser algo imposto, e sim de forma que cada um conheça e aproprie-se da importância das ações para si, quando o trabalho for feito e ela internalizar o quão válido são suas ações e passar a fazer com prazer então houve êxito no alcance dos objetivos.

O objetivo desta pesquisa é compreender como as atividades desenvolvidas interferem positivamente no processo de aprendizagem

da criança, despertar o interesse e o desenvolvimento de habilidades através de suas experiências e promover a reflexão do educador para a transformação da curiosidade da criança em um saber organizado e significativo. A metodologia utilizada para fundamentar o presente Artigo Científico foi revisão de literatura sobre o tema escolhido, uma revisão bibliográfica onde foram lidas e analisadas teorias, metodologias e estudos desenvolvidos pelos autores Montessori e Freinet. Os resultados mostram que os jogos e brincadeiras provocam melhor desempenho quando usados em sala de aula com o objetivo de ensinar a criança a aprender experimentando e criando estratégias que viabilizem a internalização de conceitos.

Palavras-Chave: Autonomia; Educação Infantil; Aprendizagem; Prática Pedagógica.

REFERÊNCIAS

- CAMARGO. Daiana; GIOVANETTI. Sandra Mara Aparecida; SZCYMSZCYN. Viviana. Os Espaços/ambientes e a Prática Pedagógica da Educação Infantil: Reflexões a partir das Abordagens de Freinet. Cadernos da Pedagogia, volume 13, número 26, p. 14-30, Outubro/Dezembro 2019. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1200>> Acesso em 15 de Março de 2020, às 11h32min.
- CRUZ. Viviane Edna; CRUZ. Gisele Thiel Della. **O Método Montessori e a Construção Da Autonomia Da Criança Na Educação Infantil**. 2019. Cadernos Intersaberes, volume 8, número 15, Disponível em: <<https://www.uninter.com/cadernosuninter/index.php/intersaberes/article/view/1261/1003>> Acesso em 26 de março de 2020, às 08h42minFREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

A CONTRIBUIÇÃO DOS CONTOS E DA LITERATURA PARA A INCLUSÃO DA LEI 10.639/03 NO CURRÍCULO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

Fernanda Lícia de Santana Barros

João José dos Santos

Os contos e literatura africana e afro-brasileira são instrumentos que podem fazer a diferença na sala de aula. Compreender essa dinâmica é uma tarefa que favorece a inclusão de temas relevantes no currículo escolar e principalmente fazem com que os estudantes percebam a representação de cultural apresentada nos conteúdos propostos na leitura e interpretação dos contos e literatura africana e afro-brasileira. A Lei 10.639/03 dois sancionada há exatamente dezessete anos, alterando a Lei 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, na qual estabelece o ensino da História da Cultura Africana a Afro-Brasileira nas unidades de ensino de todo país.

A atividade foi desenvolvida com estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental. A proposta compreendeu rodas de leituras e o livro em destaque foi: Chuva de Manga do autor James Rumford. O livro é um conto, retrata a rotina de um povoado situado no Chade, país africano. Foi possível trabalhar as características do conto, com a riquíssima representação de África nas cores, vestimentas, costumes sociais desenvolvidos no povoado, incluindo respeito aos mais velhos e hierarquia, culinária e principalmente sobre plantio,

nesse caso de uma mangueira, acompanhando suas mudanças nas estações do ano.

Muitos questionamentos vieram pela compreensão da leitura e de ruptura de uma visão de África que os estudantes tinham, fazendo com que as outras leituras de contos que trouxesse a temática africana e afro-brasileira fosse requisitado. O estímulo a leitura teve como consequência a apresentação de um continente desconhecido pela forma apresentada em que ressaltou sua diversidade e não o que é apresentado pela mídia. Com a atividade apresentada foi possível estimular aos alunos para o mundo da leitura, e perceber o quanto mexe com a imaginação e compreensão de mundo. Para Zilberman (2008), o universo da literatura é mais ampla e nos diz:

A educação compartilha com a fantasia e a literatura a perspectiva utópica a que essas apontam. Etimologicamente, educar é extrair, levar avante, conduzir para fora e para frente. Funda-se, pois, em um ideal, o de que é possível mudar a atitude individual e a configuração da sociedade por meio da ação humana (ZILBERMAN, 2008 p. 12).

A leitura dos contos e da literatura oferece essa possibilidade de ampliar a visão de mundo e de conhecer um mundo através das imagens e narrativas apresentadas. Foi muito interessante perceber a interação das crianças, estimulando a leitura e de também conhecer a temática africana através do conto.

É através da valorização da cultura africana e de seus descendentes que será possível reforçar a identidade dos estudantes. Para Neves (2012), “A construção das identidades sociais, que permitem ao sujeito reconhecer-se enquanto membro de sua comunidade, é uma das características da formação escolar ao longo do Ensino Fundamental” (NEVES, 2012, p. 13). Diante do exposto, compreende-se a necessidade de contribuir com a elevação da autoestima em uma rotina pedagógica que favoreça um aprendizado com base no respeito as diferenças e inclusão da temática nos diversos campos do conhecimento e nesse caso apresentado foi desenvolvido através dos contos e da literatura. Para Gomes (2010), as propostas pedagógicas voltas para aplicação da

Lei 10.639/03 favorece uma visão afirmativa por parte dos alunos a referida temática e diz:

Do ponto de vista pedagógico, a superação dos preconceitos sobre a África e o negro brasileiro poderá causar impactos positivos, proporcionando uma visão afirmativa acerca da diversidade étnico-racial e entendendo-a como uma riqueza da nossa diversidade cultural humana (GOMES, 2010, p. 72).

Ao professor é importante o reconhecimento das características de sua turma para promover atividades e debates que trabalhe a necessidade de cada turma e espaço pedagógico, compreendendo assim a carência que cada uma delas necessitam para inclusão de temas importantes para sua formação. Para Freire (2004), [...] “ensinar exige o reconhecimento e a assunção as identidade cultural” (FREIRE, 2004, p. 41). É por esse reconhecimento que o papel do professor foi de fundamental importância, por ajudar a desconstruir a imagem de África que os estudantes possuíam e o conto apresentado, como os demais apresentados na atividade de roda de leitura possibilitou a compreensão de um continente, do país Chade apresentado com suas características e riquezas culturais. O que difere da televisão e em alguns casos nos livros didáticos que mostram uma África reduzida a estereótipos negativos. Para Munanga e Gomes (2006), “Geralmente mostram uma África dividida e reduzida, enfocando sempre os aspectos negativos, como atraso, guerras “tribais”, selva, fome, calamidades naturais, doenças endêmicas, Aids e etc (MUNANGA, GOMES, 2006, p.26)”. É essa visão que a roda de leitura proporcionou reverter, por criar um espaço de diálogo, debate e leitura, apresentando uma visão de continente antes desconhecidas pelos alunos.

Considerações

A aplicabilidade da Lei 10.639/03 é uma necessidade, mais de uma década sancionada e ainda pouco difundida, é necessário a mobilização por parte dos professores e professoras de todo o país para que seja incluída em seus planejamentos e façam parte das diversas áreas dos

campos do saber. A resistência por parte dos alunos em alguns casos é por conta da visão que esses possuem e ao trazer a visão desconhecida, apresentando suas características principais, os estudantes irão reconhecer a importância do assunto e valorizá-lo. Com a proposta da roda literária, a apresentação do continente africano e suas riquezas culturais foram bastante produtiva e proporcionou um ambiente de aprendizado, agregando conhecimento e promovendo o respeito as diferenças e diversidade cultural.

Referências:

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96. Publicada em 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.639/03**. Publicada em 09 de janeiro de 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GOMES, Nilma Lino. **A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03**. In: MOREIRA, Antonio Flávio. CANDAU, Vera Maria (Orgs). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MUNANGA, Kabengele. GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2006. 2ª Edição.

NEVES, Ana Maria Bergamin. **Interações: raízes históricas brasileiras**. São Paulo: Blucher, 2012.

RUMFORD, James. **Chuva de Manga**. São Paulo: Brinque-Book, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola**. Revista *Via Atlântica*, Nº 14, Pg. 1-12. dezembro de 2008.

PROPOSTAS DE REDAÇÃO DO VESTIBULAR UNICAMP: UMA ANÁLISE DA INTERTEXTUALIDADE

Renata Andrea da Silva

Esta pesquisa estuda a intertextualidade nas propostas de redação das edições 2019 e 2020 do vestibular da Universidade Estadual de Campinas. Em 2019, esse exame – o qual propõe a escrita de gêneros diversos a partir de uma dada situação de produção – passou a avaliar redações por meio de uma nova grade analítica de correção, que avalia critérios como: proposta temática, gênero, leitura e convenções linguísticas (Mendonça e Neves, 2019). Em consonância com essa nova grade analítica de correção, as propostas de redação são elaboradas de modo a permitir o entendimento do candidato a respeito não somente da situação comunicativa, mas também das especificidades do gênero e de sua articulação com os textos propostos para a leitura e o desenvolvimento da redação. Assim, ao considerar a intertextualidade como a relação entre textos, busca-se, nesta pesquisa, analisar quatro propostas de produção textual dos Vestibulares Unicamp 2019 e 2020, com o intuito de responder às seguintes perguntas: (i) quais trechos dessas propostas de redação convidam os candidatos a valerem-se, em seus textos, de estratégias relativas à intertextualidade? (ii) quais os tipos de intertextualidade incitados? Para isso, optou-se por realizar um estudo qualitativo, orientado pelo método de análise documental, para apreender criticamente o sentido das comunicações e suas significações explícitas ou ocultas (Chizzotti, 2000). Para atingir esse objetivo, esta pesquisa

vale-se dos seguintes suportes teóricos fornecidos pela linguística textual e pelos estudos bakhtinianos de gênero: Bakhtin (2016), Koch, Bentes e Magalhães (2012), Koch (2015), Koch e Elias (2017), Marcuschi (2008, 2012), Nascimento e Rojo (2014), Schneuwly e Dolz (2004) e Volóchinov (2017). Além disso, ao admitir que este trabalho se situa em determinada realidade de ensino de língua, serão considerados os estudos de Antunes (2003), Bunzen e Mendonça (2006), Elias (2018), Koch e Elias (2018) e Mendonça e Neves (2019). Acredita-se que esta investigação contribuirá para se (re)pensar os estudos do texto e da intertextualidade, bem como o ensino de Língua Portuguesa na educação básica, notadamente no Ensino Médio.

Referências Bibliográficas

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

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4. ed. - São Paulo: Cortez, 2000.

ELIAS, V. M. (org.). **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, I.G.V. **Introdução à linguística textual: trajetórias e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

_____; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2017.

_____; ELIAS, V. Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Linguística textual: o que é e como se faz**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MENDONÇA, M. R. S. (Org.); NEVES, C. A. B. (Org.). **A Redação no Vestibular Unicamp: o que e como se avalia**. 1. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.

NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R.H.R. (org.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas: Pontes.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização por R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem** [1929]. Tradução do russo de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS INOVADORAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

*Helenara Regina Sampaio Figueiredo
Graziella Fátima Amorin Natali Machado*

Os resultados publicados recentemente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apontam que, nos últimos anos, a nota tem ficado estagnada ou sobe discretamente, havendo dificuldades para atingir a meta, que é 6,0, levando em consideração a escala de 0 a 10,0. No Ensino Médio, projeta-se que a meta pode levar décadas para ser atingida.

A pesquisa em andamento objetiva ampliar o olhar do pesquisador o aprofundamento de algumas questões iniciais norteadoras: Como metodologias inovadoras que integram conteúdos curriculares e Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC) podem contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades nos diferentes níveis de ensino? Quais as possíveis implicações para a legitimação e a teorização da prática docente que podem evidenciar fios condutores no processo de ensino e aprendizagem? Quais saberes e práticas contribuem para o desenvolvimento de competências e habilidades que impactam na construção do conhecimento? A pesquisa visa investigar possibilidades metodológicas inovadoras que envolvam a integração dos conteúdos curriculares e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação por meio de elaboração e análises de sequências didáticas.

Tais questões suscitam possíveis investigações e os programas institucionais, tanto os nacionais como os internacionais, que possam desvelar novas compreensões, uma vez que grande parte tem se constituído para elevar a qualidade da formação de professores, a melhoria da qualidade de ensino diante dos resultados das avaliações como Prova BRASIL, PISA e de outros dados do ensino brasileiro.

Várias estratégias foram estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para melhorar a Educação Básica, abrangendo da Educação Infantil e os ensinos Fundamental e Médio. Uma delas é a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de carácter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017).

As orientações também visam a integração dos conteúdos curriculares com as TDIC. Entretanto, trabalhar com uma tecnologia no âmbito educacional não é uma tarefa muito simples, exige formação para metodologias inovadoras, que gerem novos produtos educacionais e sistemas construtivos. É essencial que o professor saiba adequá-la às diferentes ações que irá desenvolver com seus alunos, considerando as estratégias a serem trabalhadas, inventando e descobrindo meios criativos de ensinar, para que ambos estejam engajados neste propósito (OLIVEIRA, 2018). Estudos recentes com o modelo TPACK - Conhecimento Tecnológico e Pedagógico de Conteúdo contribuem para o ensino, uma vez que oportuniza ao professor, a adequação do seu conhecimento pedagógico, de forma eficiente, nas tecnologias educacionais que utilizará em suas aulas.

Conforme as definições propostas por Mishra e Koehler (2006) o conhecimento do conteúdo (CK) equivale ao saber científico direcionado ao que se pretende ensinar. Já, o conhecimento pedagógico (PK) está relacionado aos saberes que os professores precisam ter no que tange aos processos, práticas e métodos de ensino e aprendizagem, o que permite ao docente compreender como seus alunos aprendem, como deve ser a gestão de sua aula, como estas devem ser planejadas e conhecimentos sobre o processo avaliativo. O conhecimento tecnológico (TK) considera os saberes necessários que o professor precisa

ter para poder trabalhar com as tecnologias em suas aulas, bem como aproveitar as funções das ferramentas e recursos existentes, otimizando o trabalho.

Na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) dentre as competências básicas para a Educação Básica, duas delas versam sobre as tecnologias. Segundo as orientações, os estudantes devem “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas”, já que em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. (BRASIL, 2017). É necessária uma organização curricular, que a base denomina “Currículo em ação”, que possibilitem várias ações e estratégias docentes, que possam ter competências para selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender.

Um importante programa lançado em 2015 e que pode ser investigado diante do seu potencial metodológico é o Programa de Cooperação Internacional STEM (sigla para *Science, Technology, Engineering and Mathematics*), compreende uma ação da CAPES em parceria com o Conselho Britânico/Fundo Newton a fim de promover a inovação curricular e a criação de novas estratégias para formação de professores nas áreas de Ciências e Matemática. Cientes dos diversos fatores como o modelo de ensino defasado, desempenho ruins no PISA e das transformações tecnocientíficas, a metodologia STEM se tornou uma prioridade nos Estados Unidos objetivando levar para a sala de aula temas contemporâneos da ciência e tecnologia e novos elementos começaram a fazer parte da linguagem do professor: computação, robótica, programação, engenharia, tecnologia, design, ambientes virtuais, smartphones, aplicativos, games e outras possibilidades que envolvam as tecnologias. Há iniciativas no Brasil em escolas, especialmente privadas, com a inserção dos elementos que compõem o STEM no currículo.

A etapa inicial com a revisão de literatura para situar as nossas pesquisas em relação aos trabalhos que vêm sendo publicados em revistas

qualificadas da área, as quais apresentam resultados sobre pesquisas sobre o uso de tecnologias no ensino de Matemática no que diz respeito a elaboração de vídeos por estudantes da Educação Básica, permite-nos inferir que ainda são poucos trabalhos no Brasil, a respeito da temática em estudo.

Práticas metodológicas que envolvam os vídeos no processo de ensino e aprendizagem podem contribuir com apontamentos que possibilitem implicações na construção do conhecimento, dos saberes e práticas pedagógicas que integrem conteúdos curriculares e as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação.

Vislumbramos resultados que possam contribuir para a promoção de metodologias inovadoras, práticas pedagógicas e novas compreensões sobre os saberes docentes e o processo de ensino e aprendizagem no que tange às competências e habilidades de estudantes.

Referências Bibliográficas

BRASIL. MEC. Parecer CNE/CP Nº 9/2001, de 8 de maio de 2001.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular- BNCC.** 2017. Disponível em: < <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 26 de mar. de 2020.

BRASIL. MEC. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).** Sinopse Estatística da Educação Superior 2015. [Online]. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 10 de abr. de 2019.

BRASIL. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2019.

MISHRA, P., & KOEHLER, M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: a framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, 108(6), 1017-1054. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/977d/8f707ca1882e093c4ab9cb7ff-0515cd944f5.pdf>> Acesso em 29 out. 2018.

OLIVEIRA, Cristiane Tavares Casimiro de. **Novas tecnologias aplicadas à educação**. São Paulo: Editora Senac, 2018.

PORTAL DA CAPES. **STEM**. Disponível em: <http://stem.capes.gov.br/>. Acesso em: 10 de abril de 2020.

O USO DAS MÍDIAS EM TEMPO DE PANDEMIA

Maria Selta Pereira

O presente trabalho “O uso das mídias em tempo de pandemias” aborda as vivências das aulas remotas na E.M. Narciso Pessoa de Araújo, da Rede Municipal de Fortaleza. Que a escola teve que fazer uso da educação remota para da continuidade ao desenvolvimento social, educacional e até afetivo dos participantes. Esse trabalho são vivências remotas da E.M. Narciso Pessoa de Araújo, sendo especificamente da Biblioteca Patativa de Assaré. Tendo como público alunos do 6º ao 9º ano.

A situação problema envolve a falta de conhecimentos da função das ferramentas a serem utilizadas no desenvolvimento das aulas remotas, que foram sugeridas para os professores utilizarem.

Quanto aos alunos que tem acesso as tecnologias diariamente, mas do seu jeito, que muitas vezes são redes sociais interativas, jogos online. Andersen cita Belloni e Gomes: É uma apropriação espontânea, sem intervenção didática de adulto. Por outro lado, as autoras revelam que suas pesquisas evidenciam a necessidade de mediação de instituições educativas para o desenvolvimento do espírito crítico e de utilização criativas dos jovens no uso da televisão e da internet. (ANDERSEN, 2013, p.23 apud BELLONI e GOMES, 2008)

Acredito que se esses alunos tivessem tido em suas vivências atividades envolvendo tecnologias mídias em seu regime de aulas regulares agora teriam fácil acesso a essas ferramentas, estariam sensibilizados a essas ações onlines.

De acordo com Andersen que cita Belloni e Gomes: [...] defendendo que o uso pedagógico apropriado das tecnologias da Informação e comunicação contribui para o desenvolvimento do comportamento colaborativo e autônomos de aprendizagem, o que repercute com o desenvolvimento intelectual e socioafetivo. (ANDERSEN, 2013, p. 23 apud BELLONI e GOMES, 2008).

Por tanto este trabalho tem como objetivo, refletir e expressar essas vivências, compreender o comportamento dos professores preocupados em não conseguir atingir os 100% dos alunos.

Esse trabalho tem como ponto relevante para o momento acadêmico ações atualizadas que precisam fortalecer a cada dia fazendo também a inclusão do aluno que fica a margem da marginalização e exclusão social.

A metodologia utilizada dialogada através das mídias, redes sociais, de watzap, e-mail, google: classroom, meet, áudios e registro através de documentos em pdf, Word, tudo online. E material impresso entregue junto com kit alimentação aos responsáveis pelo aluno. Para Lima e Grande, 2007 que cita Santaella, 2007: A cultura das mídias [...] tem como principal característica a escolha e o consumo personalizado e individualizado, em oposição ao período precedente, a cultura de massa que operava pela lógica do consumo massivo e homogeneizador. Os processos que tiraram a inércia do indivíduo como apenas receptor da cultura de massas para a cultura das mídias prepara a sensibilidade dos usuários para a chegada dos meios digitais. (LIMA e GRANDE, 2013.p.40 apud SANTAELLA, 2007).

Resultados: Sentimos a dificuldade na pele, e quando pensamos que queremos humanizar. Pensamos que esse meio haverá disseminação, exclusão, devido os fatores econômicos que nunca favoreceu o acesso a esses meios de 100% a população. Então é algo que não podemos exigir devido à falta de políticas públicas integrais. E os resultados não foram de 100% no primeiro momento. O coletivo ficou abalado com a situação. Porém a gestão fez uso da empatia, junto com o coletivo entraram em ação, fazendo um trabalho de sensibilização de uma semana para as famílias – então até na biblioteca o retorno foi bastante satisfatório, com retorno das leitura propostas, da visualização dos jogos didáticos e comentários realizados. Visualização do vídeo:

Covide-19, animação nigeriana conscientiza crianças sobre a covid-19, e a produção da história em quadrinho.

REFERÊNCIAS

ANDERSEN, Elenice Maria Larroza. O Uso de Multimídias Digital no Ensino. Por quê? Para quê? In: ANDERSEN, Elenice Larroza. (Org.) Multimídias Digitais na Escola. 1º ed. São Paulo: Paulinas, 2013.

LIMA, M.B. de. ; GRANDE, P.B. de. Diferentes Formas de Ser Mulher na Hipermídia. In. [et.al].;Org. ROJO, Roxana. Escola Conectada: Os multiletramento e as TICs. Adolfo Tanzi Neto.-1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

**INOVAÇÕES EM ENSINO E
APRENDIZAGEM (VOL. 2)**

Ana Cleide Vieira Gomes Guimbal de Aquino,
Gabriela Soares Balestero, Pedro Carlos Pereira e
Rafael Pacheco Lanes Ribeiro (orgs.)

Tipografias utilizadas:
Família Museo Sans (títulos e subtítulos)
Bergamo Std (corpo de texto)

Papel: Offset 75 g/m²
Impresso na gráfica Trio Studio
agosto de 2020