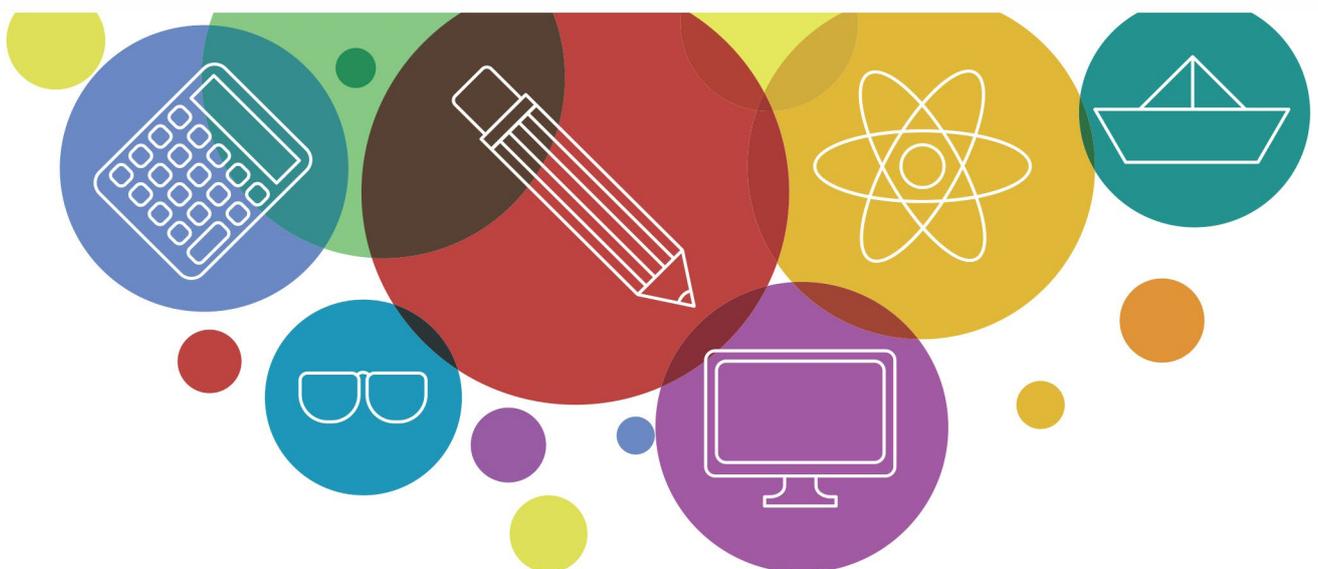


Tânia Maria de Carvalho Câmara Monte
(Organizadora)



EDUCAÇÃO:

Um universo de possibilidades e realizações
Vol. 8



AYA EDITORA
2023

Tânia Maria de Carvalho Câmara Monte
(Organizadora)

Educação: um universo de possibilidades e realizações

Vol. 8

Ponta Grossa
2023

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadora

Prof.ª Ma. Tânia Maria de Carvalho
Câmara Monte

Capa

AYA Editora©

Revisão

Os Autores

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora©

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Engenharias

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva

Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa

Universidade Estadual de Londrina

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

Instituto Federal do Amapá

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP

Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva

Centro Universitário FACEX

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria De Genaro Chirolí

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis

Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.ª Ma. Denise Pereira

Faculdade Sudoeste – FASU

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

Universidade Federal do Paraná

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

Universidade Federal do Amapá

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

Universidade Estadual de Londrina

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão

Faculdade Santa Helena

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior

Universidade Federal de Roraima

Prof.º Me. Jorge Soistak

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

Universidade Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.ª Ma. Lucimara Glap

Faculdade Santana

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues

Universidade Norte do Paraná

Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa

Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP

Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes

Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes

Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Parauapebas

Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira

Instituto Federal do Acre

Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail

Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

Universidade Federal do Piauí

**Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros
Rodrigues**

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

**Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira
Miranda Santos**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues

Instituto Federal de Santa Catarina

© 2023 - **AYA Editora** - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição *Creative Commons* 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). As ilustrações e demais informações contidas nos capítulos deste Livro, bem como as opiniões nele emitidas são de inteira responsabilidade de seus autores e não representam necessariamente a opinião desta editora.

E2446 Educação: um universo de possibilidades e realizações [recurso eletrônico]. / Tânia Maria de Carvalho Câmara Monte (organizadora) -- Ponta Grossa: Aya, 2023. 196 p.

v.8

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-340-8

DOI: 10.47573/aya.5379.2.241

1. Ensino. 2. Ciência. 3. Ciência – Experiências. 4. Aprendizagem. 5. Leitura. 6. Matemática – Estudo e ensino. 7. Educação de jovens e adultos. 8. Alfabetização. 9. Literatura - Estudo e ensino. 10. Lar e escola. 11. Comunidade e escola. I. Monte, Tânia Maria de Carvalho Câmara. II. Título

CDD: 370.7

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

WhatsApp: +55 42 99906-0630

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: <https://ayaeditora.com.br>

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557

Ponta Grossa - Paraná - Brasil

84.071-150

SUMÁRIO

Apresentação..... 12

01

Abordagem da aprendizagem significativa no ensino de ciências: uma investigação às atividades experimentais..... 13

Ana Cristina Muniz de Brito
José Francisco da Silva
Aclailton Costa Rodrigues
Nivaldo Silva dos Santos
Antonio Maria dos Santos Farias
Alexandre dos Santos Farias
Raimundo Santos Silva
Elton Carvalho Tavares
Jacicléia Martins Ferreira
Leydinalva Viana da Cunha

DOI: 10.47573/aya.5379.2.241.1

02

Influência do movimento escola nova na educação da atualidade: os princípios resgatados pelas reformas educacionais contemporâneas..... 29

Milena Amalia Gioli Rulli
Márcio Alex dos Santos Arinos
Frederico Fonseca Fernandes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.241.2

03

Educação de jovens e adultos: desafios e estratégias pedagógicas..... 39

Francisco de Assis Gomes dos Santos
Angélica Souza dos Santos Barbosa
Lidiane Felix de Araújo
José Carlos Barbosa Da Silva Campos
Malvina Alves Bezerra
Louseane Ferreira da Silva
Larissa Gabrielly Santos de Moura
Mary Enoy Bezerra de Sá Matos
Maria Verônica da Silva Bernardo
Chirleide Karla Barbosa da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.241.3

04

Alfabetismo: um processo de consolidação da alfabetização na dimensão da psicogênese da escrita .

..... 48

Wellyda dos Santos Araujo Costa
Mikeline de Araújo Alves
Ana Paula Soares da Silva Constantino
Jerlane Maria Silva de Lima
Meirelane Romeica de Oliveira Rodrigues
Edna Maria Rodrigues
Geniel Pereira de Oliveira
Jailta Machado da Cruz
Geane Florenço da Costa
Maria da Paz Lopes Ferreira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.241.4

05

A contribuição do professor no processo de aprendizagem de crianças com dislexia 60

Wellyda dos Santos Araújo Costa
Jailta Machado da Cruz
Josefa Francisca de Lima
Jurema Rosenilda Vieira
Andrea Maria da Silva Souza
Eliene Santana
Wilza Braz dos Santos Araújo
Thalyta Silva de Souza
Viviane Braz dos Santos Cordeiro

DOI: 10.47573/aya.5379.2.241.5

06

Como alfabetizar o aluno da EJA através da literatura.72

Rozimeire Jacome de Queiroz Nascimento

Luciana Souza de Melo

Patrícia Luciene da Silva

Daniele Maria de Almeida Moura

Charles Ricardo Lemos de Melo

Aldirene Teixeira da Silva

Neide Maria Alves Rodrigues

Fagnar Rosa Cardoso

Cláudia do Nascimento Souza

Gualthemir Robson Barbalho Bezerra

DOI: 10.47573/aya.5379.2.241.6

07

Estratégias para o ensino aprendizagem de alunos autistas 80

Rozimeire Jacome de Queiroz Nascimento

Luciana Souza de Melo

Keylla Bezerra da Silva

Daniele Maria de Almeida Moura

Charles Ricardo Lemos de Melo

Neide Maria Alves Rodrigues

Gualthemir Robson Barbalho Bezerra

Fagnar Rosa Cardoso

Cláudia do Nascimento Souza

Maria das Neves Alves Galvão

DOI: 10.47573/aya.5379.2.241.7

08

Letramento estatístico nos anos iniciais do ensino fundamental 93

Raimundo Arlindo Baixa de Amorim

Louseane Ferreira da Silva

Malvina Alves Bezerra

Elza Barbosa de Santana

Selma Valentim de Lima

Edna Maria Rodrigues

Chirleide Karla Barbosa da Silva
Otonieli Kelly da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.241.8

09

Estreitando relações entre matemática e língua portuguesa: um caminho promissor 104

Francisco Cesimar Alves Barros
Afonso Ribeiro Damasceno Neto
Roan Carlos Tarquínio Medeiros
Maria José Monteiro Dantas
Fernando Costa Souza
Mariluce dos Santos Souza
Marcília Pimenta da Costa
Maria de Lourdes Flôr

DOI: 10.47573/aya.5379.2.241.9

10

Principais transtornos acometidos na adolescência: estudo de caso 115

Josicleide Alves de Oliveira
Maria Celia da Silva
Maria das Dores da Silva Soares Santana
Diasnara Apoliana Costa Bandeira Mota Oliveira
Margarida Lanusa Pedroza Maniçoba
Afonso Ribeiro Damasceno Neto
Joel Pastor Veiga
Maria de Lourdes Flôr

DOI: 10.47573/aya.5379.2.241.10

11

Distúrbios e dificuldades na aprendizagem 130

Joel Pastor Veiga
Francisco Cesimar Alves Barros
Roan Carlos Tarquínio Medeiros
Vanessa Indiara de Ávila Machado
Maria José Monteiro Dantas
Elis Regina Santos Souza de Albuquerque

Fernando Costa Souza
Mariluce dos Santos Souza
Licélio Allan Castro Souza
Marcília Pimenta da Costa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.241.11

12

Família/escola: a importância dessa relação no desempenho escolar da criança 141

Micarla Monteiro de Brito
Ana Keline Rodrigues Mendonça Florentino
Bethânia Moraes de Vasconcelo
Josefa Francisca de Lima
Jurema Rosenilda Vieira
Noêmia Querino da Silva
Nyedja Andreia Silva de Oliveira Lacerda
Ana Cristina do Nascimento Fonseca Araújo

DOI: 10.47573/aya.5379.2.241.12

13

Relatos sobre o aprender e as avaliações no ensino superior..... 152

Francisco Cesimar Alves Barros
Afonso Ribeiro Damasceno Neto
Roan Carlos Tarquínio Medeiros
Maria José Monteiro Dantas
Licélio Allan Castro de Souza
Marcília Pimenta da Costa
Joel Pastor Veiga
Maria de Lourdes Flôr

DOI: 10.47573/aya.5379.2.241.13

14

El Sistema Actual de Educación Policial de Honduras hacia la profesionalización de la escala básica en educación superior..... 159

Nívea Judith Hernández Umanzor
Sissiliana Bethania Del Rocio Vilchez de Rabanal

DOI: 10.47573/aya.5379.2.241.14

15

Concepções sobre aprendizagem no ensino superior e reflexões acerca da teoria social da aprendizagem para este contexto 176

Laise Isabela de Almeida
Ana Verena Magalhães Madeira
Patrícia Petitinga Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.241.15

Organizadora 189

Índice Remissivo..... 190

Apresentação

Vivemos em um mundo em constante evolução, onde a educação se apresenta como o alicerce que permite o desenvolvimento humano. Nesta nova edição de “Educação: um universo de possibilidades e realizações”, somos guiados por um passeio diversificado pelo universo educacional, ampliando nosso conhecimento e oferecendo novas perspectivas para enfrentar os desafios da educação contemporânea.

Iniciamos nossa jornada com uma profunda análise sobre a aprendizagem significativa no ensino de ciências, através de uma investigação minuciosa às atividades experimentais. Este estudo nos provoca a refletir sobre o ensino científico na atualidade, sendo crucial para a formação integral do cidadão contemporâneo.

Daí, somos levados à reflexão sobre a influência do movimento escola nova na educação da atualidade. Este estudo nos permite entender como as reformas educacionais contemporâneas resgatam princípios desse movimento, trazendo à luz sua relevância no panorama educacional atual e, por sua vez, conectando-se diretamente com os desafios e estratégias pedagógicas na educação de jovens e adultos.

Este fio condutor nos leva ao entendimento do alfabetismo enquanto um processo de consolidação da alfabetização na dimensão da psicogênese da escrita, uma reflexão que se entrelaça com a análise da contribuição do professor no processo de aprendizagem de crianças com dislexia. A complexidade da alfabetização é, então, aprofundada ao explorar estratégias para alfabetizar o aluno da EJA através da literatura, iluminando a importância de um sistema educacional inclusivo e eficaz.

O letramento estatístico nos anos iniciais do ensino fundamental surge como uma temática essencial, seguindo-se da intrigante relação entre matemática e língua portuguesa. Esses temas, em conjunto com o estudo de caso dos principais transtornos acometidos na adolescência, oferecem uma panorâmica da formação integral dos indivíduos, reforçando a valorização da diversidade e a inclusão.

Ao adentrarmos os desafios dos distúrbios e dificuldades na aprendizagem, somos conduzidos à discussão sobre a importância da relação família/escola no desempenho escolar da criança. Esses temas, intrinsecamente relacionados, enfatizam a necessidade de uma abordagem multidimensional e integrada na educação.

Finalmente, adentramos o universo do ensino superior com reflexões sobre o aprender e as avaliações neste nível educacional, o sistema atual de educação policial de Honduras e as concepções sobre aprendizagem neste contexto. Este conjunto de temáticas nos oferece uma visão crítica e construtiva do ensino superior, fechando nossa jornada com chaves de ouro. Assim, este volume se apresenta como uma obra essencial para todos aqueles envolvidos com a educação, desde os profissionais da área até os interessados no tema, oferecendo uma visão abrangente e profunda sobre o universo educacional e suas diversas nuances. Boa leitura!

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Abordagem da aprendizagem significativa no ensino de ciências: uma investigação às atividades experimentais

Ana Cristina Muniz de Brito

José Francisco da Silva

Aclailton Costa Rodrigues

Nivaldo Silva dos Santos

Antonio Maria dos Santos Farias

Alexandre dos Santos Farias

Raimundo Santos Silva

Elton Carvalho Tavares

Jacicléia Martins Ferreira

Leydinalva Viana da Cunha

RESUMO

Com o objetivo de estudar a relevância da experimentação no ensino de ciências, sob a ótica da aprendizagem significativa, teoria desenvolvida por David Ausubel, o presente trabalho destaca que o aluno por ser seletivo não se interessa por atividades que não lhe chame atenção, o que influencia de maneira negativa no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, a relevância do trabalho consiste em considerar que por meio das experimentações nas aulas de ciências o aluno passa a considerar essa disciplina sob outra ótica, o que proporciona um significado em seu estudo. Para alcançar essa proposta, foi adotada a metodologia de característica qualitativa, que por meio de pesquisas bibliográficas, de consultas a trabalhos acadêmicos relacionados ao tema e aplicação de questionários direcionados aos professores de Ciências naturais, serviram de referência para o desenvolvimento do estudo. Os lócus da pesquisa foi a escola de ensino fundamental Frei Carmelo, localizada no Cataiandeuá, comunidade rural do município de Abaetetuba. Desse modo, foi possível contatar que a experimentação deve conter, em sua prática, um sentido para os alunos, ou seja passar pelo conhecimento que o aluno já apresenta para assim obter sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: educação em ciências. aprendizagem significativa. experimentação.



ABSTRACT

In order to study the experimentation in science teaching, from a perspective of meaningful learning, a theory developed by David Ausubel, the present study emphasizes that the student, because he is selective, is not interested in activities that do not call attention to him, which influences negative way in the teaching and learning process. Therefore, the relevance of the work is to consider that through the experiments in science classes the student begins to consider this discipline from another perspective, which provides a meaning in his study. In order to reach this proposal, the qualitative characteristic methodology was adopted, which through bibliographical research, consultations to academic papers related to the theme and application of questionnaires addressed to the teachers of natural sciences served as reference for the development of the study. The locus of the research was Frei Carmelo elementary school, located in Cataiandeuá, a rural community in the municipality of Abaetetuba. In this way, it was possible to contact that the experimentation should contain, in its practice, a sense for the students, that is to pass through the knowledge that the student already presents in order to be successful in the process of teaching and learning.

Keywords: education in sciences. meaningful learning. experimentation.

INTRODUÇÃO

Ao trabalhar o tema proposto, fica evidente a necessidade de meios eficazes, para se adotar práticas metodológicas, que venham contribuir para o ensino de Ciências naturais. A realidade educacional nos aponta e apresenta dados preocupantes por parte dos alunos, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem relacionados com a experimentação em sala de aula. Essa realidade pode causar uma imagem estereotipada da disciplina Ciências naturais como disciplina estática, incompreensível e fora do contexto dos alunos.

Apesar de existirem outros métodos de ensino de Ciências, foi considerada a sala de aula como ponto de partida para as práticas de ensino, pelo fato de que a turma pode ter participação em todas as etapas da aula, desde as confecções dos materiais que serão utilizados nas experiências, até nas execuções das experiências. O fato de adotar a Ciências naturais nas experiências práticas de sala de aula, está relacionado aos fenômenos simples do dia a dia, mas que pouco se sabe sobre as leis que o governam.

As atividades experimentais em sala de aula na disciplina ciências pode se apresentar aos alunos como um conhecimento aparte de seu contexto, já que quando são desenvolvidos não levam em consideração o conhecimento prévio que o aluno traz de suas experiências empíricas do dia a dia. Mediante a este fato, abordar as experiências nas aulas de Ciências como forma de efetivar uma aprendizagem significativa para os alunos se torna o principal foco do trabalho.

Todos os esforços realizados nas áreas do ensino-aprendizagem em ciências, apontam para as atividades experimentais como uma excelente estratégia de ensino e essa constatação pode ser verificada, de uma forma expressiva, através de vários trabalhos realizados que mostram a necessidade de haver uma substituição do uso do verbalismo exacerbado nas aulas expositivas e do foco centralizado nos livros didáticos por atividades experimentais.

Entretanto, não basta apenas aplicar as atividades em sala de aula sem levar em consideração o conhecimento já apresentado pelos alunos, é por isso que a presença e a inclusão da aprendizagem significativa no processo de ensino-aprendizagem ganha uma abordagem mais contextualizada com a vida do aluno.

As fontes são uma escolha imprescindível para que o desenvolvimento do trabalho proposto desde a problemática, metodologia e objetivos sejam satisfatoriamente alcançados. Assim, foi adotada a metodologia de característica qualitativa, que através de pesquisas bibliográficas, consultas a trabalhos acadêmicos relacionados com o tema e pesquisa de campo (aplicação de questionários) serviram de referência para o desenvolvimento do estudo. Desse modo, o trabalho é direcionado para que o objetivo seja alcançado, ou seja, ratificar que a experimentação nas aulas de Ciências é imprescindível para que ocorra a aprendizagem significativa, desde que o trabalho seja pautado por contextualização e problematização.

OS DESAFIOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS NO CONTEXTO ESCOLAR: PERSPECTIVAS E REALIDADES

Neste tópico é apresentado uma abordagem do ensino de Ciências Naturais e seu desenvolvimento no contexto educacional brasileiro. De princípio é realizada uma análise do processo histórico em que ela está inserida as Ciências Naturais, juntamente com uma descrição do ambiente educacional, para poder identificar e analisar as implicações no processo de ensino aprendizagem da vida educacional do aluno. Para isso é tomado como referência os trabalhos já desenvolvidos de alguns autores que possuem experiência no ensino de Ciências na realidade escolar.

O processo histórico das ciências naturais no contexto da educação no Brasil

A presença do ensino de Ciências Naturais no cenário educacional brasileiro é recente e a forma de como ele é praticado está em consonância com um processo de construção histórico, que durante décadas passou por diversas elaborações teóricas, geralmente satisfazendo interesses dos poderes políticos e econômicos da época, e que culminaram nas salas de aula. No entanto, algumas práticas realizadas por professores refletem elementos do passado já que são baseadas na mera transmissão de informações, tendo como recurso exclusivo o livro didático e sua transcrição na lousa; outras já incorporam avanços, produzidos nas últimas décadas, sobre o processo de ensino e aprendizagem em geral e sobre o ensino de Ciências em particular (OVIGLI E BERTUCCI, 2009).

Quando verificado o processo de construção da educação brasileira, através da história, fica nitidamente destacada que durante muito tempo houve a dependência da nossa educação aos moldes europeus, isso é claro no que se refere ao modo de ensinar e aprender, conforme os interesses políticos, econômicos e sociais da época.

As mudanças no cenário educacional brasileiro começaram a surgir nos primeiros anos da república, especificamente no período de 1930 até 1960. Nesse período houveram criações de ministérios que contribuíram para uma mentalidade no cenário nacional, entre

elas a renovação da educação nacional, pois neste período surgiu o Ministério da Educação que ampliou o ensino em todo território nacional, mas de maneira limitada como destaca Trindade (2013), pois segundo o autor,

Não houve modificação substancialmente do curso primário, estruturou o secundário e as condições para o ingresso neste nível de ensino, com a criação dos exames de admissão. Significativamente, estes exames exigiam conhecimentos que não eram fornecidos pela escola primária, contribuindo, ao mesmo tempo, para resguardar a função seletiva desenvolvida pelo ensino secundário e reforçar o reconhecimento da inutilidade da escola primária. (TRINDADE, 2013, p. 6).

Essa deficiência causou sérias consequências por um longo período na vida estudantil dos alunos do ensino primário, que tendo dificuldade em desenvolver sequencialmente seus estudos acabaram por ser inseridos no grupo da evasão escolar.

É relevante enfatizar que as disciplinas que eram escolhidas para serem ensinadas nas escolas tinham que estar em conformidade com os interesses políticos vigente, é por isso as Ciências Naturais foram muito prejudicadas durante décadas, já que ela era entendida como uma disciplina secundária, não relevante, fora do contexto educacional e por isso desnecessária aos alunos, tornando-a não obrigatória. Tinha-se a preferência pelos estudos das línguas ditas clássicas como o grego e latim, geralmente direcionada aos alunos de um nível mais aprofundado. Conforme nos atesta os PCNs (1998, p.19), é possível notar um demorado avanço na introdução do ensino de Ciências Naturais:

Até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, ministravam-se aulas de Ciências Naturais apenas nas duas últimas séries do antigo curso ginasial. Essa lei estendeu a obrigatoriedade do ensino da disciplina a todas as séries ginasiais, mas apenas a partir de 1971, com a Lei no 5.692, Ciências passou a ter caráter obrigatório nas oito séries do primeiro grau. Quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, o cenário escolar era dominado pelo ensino tradicional, ainda que esforços de renovação estivessem em processo. Aos professores cabia a transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade, por meio de aulas expositivas, e aos alunos a reprodução das informações. No ambiente escolar, o conhecimento científico era considerado um saber neutro, isento, e a verdade científica, tida como inquestionável. A qualidade do curso era definida pela quantidade de conteúdos trabalhados. O principal recurso de estudo e avaliação era o questionário, ao qual os estudantes deveriam responder detendo-se nas ideias apresentadas em aula ou no livro didático escolhido pelo professor.

Nesse período não se tinha a plena consciência da relevância das Ciências Naturais para a vida acadêmica dos alunos, o que permitiu um natural afastamento dos alunos quando o assunto era Ciências Naturais. É por isso que houve a criação de estereótipos de matéria desnecessária e fora do contexto da vida dos alunos.

Ao adotar esse tipo de educação em relação às Ciências Naturais foi produzido em todo ambiente escolar uma “alienação científica, ou seja, a sociedade acostumou-se a reproduzir conhecimento, quando na verdade deveria haver uma construção do mesmo” (MAYER *et al.*, 2000). A construção e estruturação do conhecimento tem um lugar propício, a escola, em que o professor assume uma relevância estrutural, de suporte que em outras palavras pode ser designado como mediador, o facilitador do conhecimento.

Nessa visão, o professor considera o aluno como um ser humano carregado de conhecimento, fruto das interações do seu dia a dia, de sua relação com o meio, ou seja, o aluno no seu cotidiano já experimenta características inerentes das Ciências Naturais como a interdisciplinaridade, isso faz com que se dê ênfase a uma aprendizagem significativa.

É por isso que a abordagem da aprendizagem significativa desenvolvida neste trabalho favorece essa compreensão de ensino.

Ciências naturais: realidade e perspectiva

Conhecer como é desenvolvido o trabalho de ensino de Ciências dentro do contexto escolar, cria condições favoráveis para que ações possam ser desenvolvidas, a fim de melhorar o ensino aprendizagem dos alunos. Isso é claro que não é construído através de práticas mágicas que de uma hora para outra executa e resolve os problemas sobre essa questão. Antes, se faz necessário uma abordagem dos teóricos a respeito desse fenômeno que envolve Ciências Naturais o contexto escolar (MOREIRA, 1991).

O ensino de disciplinas, como a de ciências naturais em muitos lugares ainda é transmitida de forma diminuída, o modelo de interação aluno/realidade/conteúdo, não é totalmente aceita por alguns professores devido a fatores, como: maior ocupação do seu tempo e maior dedicação do mesmo com novos métodos didáticos.

Como diz Fourez (2003), “uns dirão que é preciso convidar o aluno a entrar no universo das ciências, e outros, que dizem que não é preciso entrar no “mundinho do aluno”, mas sim que ele seja capaz de analisá-lo”. Nesse pensamento existe uma necessidade urgente de que o ensino de Ciências não seja vazio de significado, mas que esteja ligado diretamente ao ambiente do aluno e que o leve a relacionar esses conhecimentos estudados no seu dia a dia. Entretanto, a realidade do ensino de Ciências apresenta algumas dificuldades de caráter pedagógico, estrutural, ideológico e prático.

Na abordagem realizada pelos PCNs em relação ao ensino de Ciência Naturais é enfatizado que para essa realização faz-se necessária a construção de uma estrutura geral que favoreça a aprendizagem significativa do conhecimento historicamente acumulado e a formação de uma concepção de Ciência, suas relações com a Tecnologia e com a Sociedade. Portanto, é necessário considerar as estruturas de conhecimento envolvidas no processo de ensino aprendizagem – do aluno, do professor, da Ciência. (BRASIL, 1998).

No trabalho desenvolvido por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), intitulado *Ensino de ciências: fundamentos e métodos*, é destacado os desafios que mais causam incômodos em relação ao processo de ensino aprendizagem no exercício da docência, as dificuldades e as possíveis soluções para esses fenômenos, entre eles estão a superação do senso comum pedagógico que segundo Delizoicov (2002), o senso comum pedagógico permeia o meio educacional influenciando diretamente os alunos com uma visão limitada que os distancia das Ciências Naturais:

Esse tipo de senso comum está marcadamente presente em atividades como: *regrinhas e receituários; classificações taxonômicas; valorização excessiva pela repetição sistemática de definições, funções e atribuições de sistemas vivos ou não vivos; questões pobres para prontas respostas igualmente empobrecidas; uso indiscriminado e acrítico de fórmulas e contas em exercícios reiterados; tabelas e gráficos desarticulados ou pouco contextualizados relativamente aos fenômenos contemplados; experiências cujo único objetivo é a "verificação" da teoria...* Enfim, atividades de ensino que só reforçam o distanciamento do uso dos modelos e teorias para a compreensão dos fenômenos naturais e daqueles oriundos das transformações humanas, além de caracterizar a ciência como um produto acabado e inquestionável: um trabalho didático-pedagógico que favorece a indesejável ciência morta. (DELIZOICOV *et al.*, 2002, p. 2) (Itálico do autor)

Sobre essa citação pode-se observar que em muitos ambientes, especialmente no campo essa prática é bem recorrente. É como se o aluno estivesse estudando assuntos que pertencem a outros mundos, é um vazio total de sentido e significado. Em termos cognitivos existe a destruição da curiosidade, que é inerente ao aluno e que é o princípio da busca pelo conhecimento.

O ensino de Ciências deve estar inserido na vida da sociedade. A urgência da inserção está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, em que destaca que é necessária uma interação do aluno com os possíveis vínculos com a coletividade.

Outro ponto é tornar Ciência e tecnologia como cultura. A Ciência deve ser entendida como fenômeno humano, no sentido de produzir cultura, já que:

Em oposição consciente à prática da ciência morta, a ação docente buscará construir o entendimento de que o processo de produção do conhecimento que caracteriza a ciência e a tecnologia constitui uma atividade humana, sócio historicamente determinada, submetida a pressões internas e externas, com processos e resultados ainda pouco acessíveis à maioria das pessoas escolarizadas, e por isso passíveis de uso e compreensão acríticos ou ingênuos; ou seja, é um processo de produção que precisa, por essa maioria, ser apropriado e entendido. (DELIZOICOV *et al.*, 2002, p. 3).

Nesse sentido é relevante frisar a importância do professor como o ator responsável em apresentar um outro cenário para os alunos, por meio de suas ações em sala de aula. É pela vivência da cultura do professor, repassada em sala de aula que o aluno se atentará para essa nova perspectiva de conceber Ciências.

Há, portanto, um amplo conjunto de atividades, como as exemplificadas, que podem contribuir para que o ensino de Ciências promova competências de caráter cultural e social, conferindo ao conhecimento científico suas dimensões mais humanas.

A Superação das insuficiências do livro didático é um desafio a ser vencida. Essa problemática existe quando é depositado demasiadamente a responsabilidade do ensino somente ao livro didático, tornando limitada a ação do professor mediante a realidade do aluno. A maioria dos livros didáticos, segundo Souza (2002), estariam dando ênfase demasiada a um futuro processo de vestibular, como forma de mostrar a sua preocupação com o futuro do aluno. Esta tendência tem sido tema de sérias críticas as editoras e, também aos autores dos livros. O livro didático deve ser usado sem que o docente se torne refém desse instrumento de aquisição de conhecimento, como nos aponta Delizoicov *et al.* (2002, p. 5):

Com as críticas sistemáticas, há uma visível tendência para a eliminação de sérios equívocos, sobretudo de ordem conceitual e metodológica, e o aparecimento de Livros Didáticos produzidos por pesquisadores da área de ensino de Ciências. No entanto, tem-se a clareza de que o professor não pode ser refém dessa única fonte, por melhor que venha a tornar-se sua qualidade.

Atualmente existem muitas práticas metodológicas que podem contribuir de maneira significativa em sala de aula. Por melhores que sejam, os livros didáticos não contemplam todas as realidades educacionais do Brasil e por isso eles podem ser efetivos em uma porcentagem muito pequena das escolas do país.

Na visão de Vasconcelos (2003), se o uso de um livro didático em sala de aula pode implicar em desvantagens tais como manipulação ideológica, desenvolvimento de habilidades puramente mecânicas, comodismo por parte de professores e alunos na busca de informação, devemos lembrar que tais problemas não são decorrentes do livro didático per se, mas da má qualidade de muitos livros e da falta de preparo ou de condição de muitos professores na escolha e no uso de seus livros didáticos. Essas, porém, são contingências que podem e devem ser mudadas, sem que isso implique necessariamente na extinção do livro didático como material de apoio no processo de aprendizagem escolar.

Sob o enfoque do presente trabalho, e relevante destacar que a relação entre conhecimentos do professor e dos alunos precisa ser revista, pois é presenciado nas escolas que professores de Ciências tem dificuldade em construir conhecimento junto com seus alunos, de maneira que o entendimento nesta área seja prazeroso e contextualizada. Algumas vezes a Ciências é vista pelos docentes como uma disciplina difícil de ser aplicada, visto que é função do professor ser esse intermediário entre o conhecimento e o aluno dentro de seu ambiente natural de modo que essa realidade contribui com o desinteresse e dificuldade de aprendizagem dos conteúdos por parte dos alunos.

Para que haja êxito nessa relação, faz-se necessário a introdução de dinâmicas interpessoais construída a cada dia sob a convivência prática, perpassada através de uma maneira viva de ligar o conhecimento à vida dos alunos, sobre isso discorre Delizoicov (2002): A relação firmada na sala de aula é entre o professor e um conjunto de alunos. A dinâmica que se estabelece é a dos grupos. Os alunos são individualmente diferentes, com demandas e tempos próprios, mas sua interação com os professores ocorre enquanto turma. A dinâmica estabelecida com cada turma, e com cada professor, está permeada pela relação entre os alunos, em uma convivência cotidiana, e pela forma como se relacionam em grupo com os outros professores, com os outros adultos da escola, com as outras turmas e com a estrutura da escola, que envolve desde o espaço físico até as regras de convivência. (DELIZOICOV *et al.*, 2002, p. 8)

As relações entre professor/aluno/conteúdo não são estáticas, mas dinâmicas, pois se trata da atividade de ensino como um processo coordenado de ações docentes. Freire (1987) em seu livro *Pedagogia do Oprimido* deixa-nos entender que a relação professor (opressor) e aluno (oprimido) ou vice-versa têm a finalidade de que a relação professor-aluno nesse processo de ensino-aprendizagem gira em torno da concepção da educação, tendo uma perspectiva de que quando todos se unirem na essência da educação como prática de liberdade, ambos abrirão novos horizontes culturais de acordo com a realidade e imaginação de todos os indivíduos, seguido das diferentes culturas de cada um. (BARBOSA E CANALLI, 2011, p.1).

A aprendizagem significativa

Levar o aluno a construir o protagonismo educacional, com certeza, é a grande meta do professor em sala de aula. Muito comum no contexto educacional, as indagações constantes de como promover um aprendizado significativo por parte dos alunos, têm tomado atenção de professores, coordenação e pesquisadores. A partir da teoria de Ausubel¹ (1976), essas inquietações passaram a serem respondidas de maneira eficiente

¹ Pesquisador norte-americano David Paul Ausubel (1918-2008) nascido em Nova York, nos Estados Unidos, Ausubel

e concreta.

De maneira simples, resume Moreira (2006, p. 38) o que vem a ser a aprendizagem significativa: “a aprendizagem significativa é o processo por meio do qual novas informações adquirem significado por interação (não associação) com aspectos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva”.

Nesse mesmo sentido Bida e Carneiro de Paula (2008), destacam que Ausubel afirmou que a aprendizagem ocorre quando uma nova informação se ancora em conceitos já presentes nas experiências de aprendizado anteriores e, por isso, o fator mais importante que influencia na aprendizagem consiste no que o aluno já sabe.

Ao postular mecanismos de explicação dos processos psicológicos de aprendizagem humana, Ausubel criou a teoria cognitiva de aprendizagem significativa em oposição a uma aprendizagem por memorização. Para isso, formulou sua proposta dispondo conceitos importantes que inspiram uma profunda reflexão sobre o que é ensinar e aprender, particularmente em contextos escolares, de sala de aula, em que a aprendizagem verbal embora não seja exclusiva, é no mínimo dominante.

O grande salto de Ausubel em relação às outras teorias de cunho construtivista foi ter testado e comprovado que tanto as aprendizagens por descoberta quanto por recepção podem ser significativas ou memorísticas, contrariando assim, a defesa de outros cognitivistas, ao conceberem que para a aprendizagem ser significativa, esta precisa ser sempre por descoberta, seja essa autônoma – defendida por Piaget – ou mediada – defendida por Vygotsky (MOREIRA, 2006).

Então, do ponto de vista ausubeliano a aprendizagem por recepção é aquela em que uma informação é dada ao aprendiz por meio de aulas do tipo expositiva e o sentido que esse aprendiz dará a essa informação poderá ser significativo ou memorístico.

Mesmo explicando de forma fundamentada e testada a importância de sua proposta, os termos ‘aquisição’, ‘retenção’ e ‘recepção’ utilizados por Ausubel (2003), receberam, embora sem nenhuma justificativa plausível, muitas críticas, ao pressuporem que estes remetem a ideias de instrução e de aprendizagem por memorização, por meio de abordagens passivas, autoritárias e mecânicas.

Contudo, a proposta ausubeliana tem em conta todas as variáveis relevantes que afetam a aprendizagem significativa, se incluído também, a aprendizagem por descoberta. Além disso, a abordagem cognitiva da aprendizagem escolar e da aquisição, retenção e organização de conhecimentos na estrutura cognitiva do aprendiz, implicam num contexto de aprendizagem significativo, com a utilização de material de aprendizagem verbal potencialmente significativo. Portanto, a aprendizagem significativa por recepção não é um processo passivo, ao contrário, é, essencialmente, um processo ativo, que exige ação e reflexão do aprendiz (BIDA E CARNEIRO, 2008).

era filho de imigrantes judeus. Seu interesse pela forma como ocorre a aprendizagem é resultado do sofrimento que ele passou nas escolas norte-americanas. A concepção de ensino e aprendizagem de Ausubel segue na linha oposta à dos behavioristas. Para ele, aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental e com isso ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos, dizia que, quanto mais sabemos, mais aprendemos. Quando sua teoria foi apresentada, em 1963, as ideias behavioristas predominavam. Acreditava-se na influência do meio sobre o sujeito. O que os estudantes sabiam não era considerado e entendia-se que só aprenderiam se fossem ensinados por alguém.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para o desenvolvimento do trabalho é de natureza descritiva. Foram entrevistados três professores com formação de nível superior em Educação do campo-ciências naturais (PARFOR), matemática e Licenciatura em ciências Naturais-Química, as quais dispõem de tempo de trabalho que variam de um a vinte e um anos.

Godoy (1995) ressalta a diversidade existente entre os trabalhos qualitativos e enumera um conjunto de características essenciais capazes de identificar uma pesquisa deste tipo, dentre elas: ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; caráter descritivo; significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador; enfoque indutivo.

O trabalho inicial consistiu em levantamentos bibliográficos, cuja preocupação foi extrair elementos capazes de fundamentar a compreensão do tema proposto, partindo posteriormente para o campo de pesquisa, onde se realizou a coleta de dados para conhecer as concepções acerca da problemática. O instrumento usado na coleta de dados foi a aplicação de questionários, sendo que o período de coleta de dados deu-se em agosto de 2018, que descrevem características e medem determinadas variáveis de um grupo, sendo que os questionários apresentam perguntas abertas e fechadas.

Lócus de estudo, público-alvo, identificação e reconhecimento do espaço em que trabalham os docentes

A escola pesquisada está localizada no Ramal do Cataiandeua. A proposta do trabalho tem como público-alvo os professores da referida escola, a fim de se obter informações acerca do tema proposto e assim fazer considerações no que se refere à prática docente com relação à aprendizagem significativa.

Localização da área de pesquisa e sujeitos da pesquisa

O Ramal do Cataiandeua está localizado na zona rural do município de Abaetetuba, que segundo o último censo possui 104 famílias, 2 estabelecimentos agropecuários e 1 estabelecimentos de ensino (Escola Frei Carmelo). São estimados cerca de 250 moradores com uma renda média estimada de R\$ 253,15 por morador. A tabela 1 mostra as principais características dos entrevistados

Tabela 1 - Perfil dos primeiros entrevistados.

IDENTIFICAÇÃO GERAL	PROFESSOR 1	PROFESSOR 2	PROFESSOR 3
Escola em que trabalha	E.M.E.I.F Frei Carmelo	E.M.E.I.F Frei Carmelo	E.M.E.I.F Frei Carmelo
Tempo de trabalho nesta escola	1 ano e 6 meses	21 anos	2 anos
Formação	Matemática	Educação do Campo- Ciências Naturais	Ciências Naturais- Química
Instituição	UFPA	UFPA	UEPA
Término	2014	2014	2010
Pós-graduação Lato Sensu	Sim	Não	Não
Instituição	FAM	-----	-----
Término	2018	-----	-----

Fonte: Acervo da autora

Verifica-se que o professor 2 que tem muitos anos na docência em relação aos professores 1 e 3.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi realizada uma entrevista individual, agendada de acordo com horário disponível para cada participante, foi usado o mesmo questionário para todas as entrevistas, a fim de se ter informações, percepções e experiências vividas. Os entrevistados se disponibilizaram em ajudar e assim colaborar com este trabalho (termo de consentimento livre e esclarecido).

Os entrevistados não terão seus nomes divulgados, serão identificados por P1, P2 e P3 para assim manter o anonimato. Como as questões de 1 a 3 são de identificação, serão consideradas na análise a partir da questão 4.

Entrevista com os professores

Atividades experimentais em ciências naturais

P1: são atividades onde o professor tenta mostrar na prática determinados fenômenos que ocorre nos mais diversos assuntos estudados como: corpo humano, saúde, vida, ambiente, universo e tecnologia.

P2: são trabalhadas teorias aplicando na prática.

P3: são como se fossem “ferramentas” de grande importância para a melhoria do ensino de ciências.

Em sala de aula é comum observar as dificuldades dos alunos em relacionar o que é visto na aula (teoria) com a realidade. Nesse sentido os professores são unânimes em destacar a relevância da experimentação nas aulas e suas consequências positivas na vida dos alunos. Segundo os autores Zanon e Silva (2000), a experimentação tem a capacidade de realizar a aprendizagem significativa, desde que sejam feitas correlações entre os conhecimentos teóricos e práticos.

De maneira eficiente, a experimentação torna o aluno mais ativo na aula, pois exige sua participação, contribuindo para o aumento da motivação e conseqüentemente para a aprendizagem de conteúdo específicos e contribuindo para desenvolvimento cognitivo (SILVA E SERRA, 2013).

Concepção na durante sua formação inicial

P1: não, é uma concepção muito diferente com a qual eu obtive durante minha formação inicial.

P2: sim, pois principalmente quando íamos para o tempo- comunidade.

P3: não, houve sempre a priorização da teoria.

Dois professores responderam que não tiveram acesso a aulas experimentais em suas formações. Entretanto, para P2, esse fato contribui bastante para a inserção da experimentação em suas aulas. A mudança de paradigma na visão do professore em relação à experimentação é fundamental para uma nova prática de ensino, como nos aponta Gil-Pérez *et al.* (1999):

Se quisermos mudar o que professores e alunos fazemos nas aulas de ciências, é preciso previamente modificar a epistemologia dos professores e sair em busca, em particular, de visões deformadas sobre o trabalho científico que atuam como verdadeiros obstáculos. Acreditamos, pois, que a pesquisa sobre as concepções de alunos e professores de um curso de licenciatura pode ser uma das possibilidades para tornar mais efetiva esta mudança.

É o professor o primeiro a experimentar as aulas de Ciências de uma maneira concreta e prática. A partir disso terá meios e facilidade de incorporar em suas aulas experiências, pois já conhece o caminho dessa prática.

Conhecimento sobre a aprendizagem significativa

P1: em parte sim, nesse tipo de aprendizagem o professor leva em conta o conhecimento que o aluno trás da casa ao adentrar no espaço escolar e trabalha em cima desse conhecimento prévio.

P2: e quando valorizamos o conhecimento do aluno.

P3: sim, já li algo sobre.

Contrária à aprendizagem mecânica, a qual concentra o conhecimento na estrutura cognitiva sem ligar-se a conceitos subsunçores específicos, a aprendizagem significativa leva em consideração o conhecimento já trazido pelos alunos em sala de aula, desse modo, o conhecimento apresentado pelo aluno possui um significado e que a partir dele é construído novos laços de conhecimento de maneira significativa. É fundamental e necessária aprendizagem significativa, pois é a base para aquisição de conceitos inteiramente novos para o aluno (GIANI, 2010, p.40).

Realização de aulas práticas e experimentais

P1: as vezes sim, a falta de materiais e equipamentos torna difícil este tipo de atividade.

P2: sim, o aprendizado do aluno é mais produtivo, pois o mesmo realizando na prática, utiliza a teoria de Paulo freire.

P3: sim, ainda que poucas. Trabalhar com crianças de 3 a 5 anos de idade requer o uso de outras metodologias para facilitar a assimilação dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

É interessante destacar que nos trabalhos realizados por Borges (2002); Pena e Filho, (2009), são apontadas algumas dificuldades para a realização do experimento. Para os autores, essas falas indicam que os principais obstáculos são: falta ou carência de pesquisa sobre o que os alunos realmente aprendem por meio de experimentos, despreparo do professor para trabalhar com atividades experimentais e condições de trabalho, entre outros. É importante ressaltar, no entanto, que muitos experimentos podem ser realizados com materiais de baixo custo e na sala de aula (SEPEL *et al.*, 2009).

Realizações de experimento baseado na aprendizagem significativa

P1: sim.

P2: sim.

P3: não, apenas atividades experimentais.

Realizar experiências por si só não melhora o aprendizado. Deve existir alguma má compreensão por parte dos professores quando se trata de experimentação, para Moura (2008), não é o fazer que faz a diferença, mas a reflexão sobre os processos para entender a lógica dos conteúdos abordados

Segundo Moura (2008):

Apenas 15% dos alunos brasileiros da rede pública de Ensino Fundamental estudam em escolas com laboratório de Ciências. Nos particulares, a taxa não passa dos 60%. Números bem abaixo dos Estados Unidos, onde esse índice é de quase 90%. O que não significa que não se possa oferecer um ensino de qualidade em Ciências. É claro que a infraestrutura ajuda, além de garantir segurança em procedimentos específicos. Mas o que realmente importa é a intenção do professor.

Sobre este fato, Hubner (2008, p. 52), destaca "O ensino de Ciências deve ser uma maneira de pensar o mundo e a relação que estabelecemos com ele para permitir que os estudantes saibam usar o conhecimento",

Dificuldades na preparação e realização de experimentos

P1: a falta de materiais e equipamentos necessários, sem contar a falta de tempo, pois temos um currículo a trabalhar ao longo do ano.

P2: é o fato de trabalhar multisséries, pois encontramos alunos de variadas idades e níveis de escolaridade e também a falta de recursos de materiais.

P3: na maioria das vezes a falta de alguns materiais necessários.

Para os professores que realizam os experimentos, a criatividade está sempre presente em suas aulas. Diante das dificuldades apresentadas no cenário das escolas para a realização de aulas experimentais, os recursos são variados, alguns são do próprio professor e outros são materiais mais comum existente na localidade em que se encontra a escola. Em trabalhos desenvolvidos sobre experimentação Brondani (2014) utiliza como matéria prima de experimentação o óleo de fritura para confecção de sabão artesanal, Rezende (2015) utilizam polímeros por experimentação produzindo plásticos biodegradáveis.

Em termos de trabalhos já desenvolvidos com materiais que podem ser adquiridos com pouco ou sem nenhum custo, a literatura é bastante abrangente, cabendo ao professor conhecê-las e praticá-las em sala de aula com os alunos.

Aulas experimentais à compreensão e assimilação dos conceitos.

P1: sim, nas salas experimentais, eles se envolvem mais e tem oportunidade de ver na prática aquilo que ocorre na realidade.

P2: sim, pois os assuntos não repassados com mais clareza valorizando o conhecimento do aluno.

P3: sim, com absoluta certeza, até mesmo porque é da natureza das crianças experimentar, tocar, perguntar, assim elas compreendem com muito mais facilidade, de uma forma natural.

É indispensável que a experimentação esteja sempre presente ao longo de todo o processo de desenvolvimento das competências em Ciências, privilegiando-se o fazer, manusear, operar, agir, em diferentes formas e níveis. É dessa forma que se pode garantir a

construção do conhecimento pelo próprio aluno, desenvolvendo sua curiosidade e o hábito de sempre indagar, evitando a aquisição do conhecimento científico como uma verdade estabelecida e inquestionável.

Aulas experimentais no auxílio para aprendizagem mais significativa

P1: sim, nessas atividades o aluno acaba se envolvendo mais e em consequência disso, aprende melhor.

P2: sim.

P3: sim.

Em termos práticos, a experimentação surge no contexto educacional do aluno que apresenta dificuldade de relacionar o que foi ensinado em sala de aula, já que a teoria em parte apresenta abstrações da realidade (SERAFIM, 2001), com o seu contexto do dia a dia. Essa visão é partilhada por Freire (1997), onde aborda que para compreender a teoria é preciso experienciá-la.

A relevância da experimentação, principalmente em ciências, se apresenta como um potencial capaz de conciliar teoria e prática, já que a partir disso o aluno será capaz de ampliar suas ideias e corrigir suas interpretações acerca dos assuntos estudados. É de fundamental importância, para um bom êxito de execução das práticas em sala de aula, que os professores estejam cientes do significado e os conceitos das experimentações a serem desenvolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a abordagem do tema, foi possível constatar que a experimentação é inerente ao ensino de Ciências Naturais, ou seja, não é possível desenvolver todos os conteúdos do currículo sem passar por uma prática de experimentação em sala de aula. Além do mais, a experimentação que o professor irá realizar deve sempre considerar o conhecimento que o aluno já possui e a partir disso organizar seus planos de aula.

Quando analisados os questionários dos professores, foi possível verificar que o ensino apresenta limitações, sendo que os professores foram descrevendo que a limitação do tempo, a falta de laboratório e material são os empecilhos para que não ocorra um ensino satisfatório.

Entretanto, após utilizar a pesquisa bibliográfica neste trabalho, foram apresentadas soluções para esses tipos de dificuldades, nos quais destacam que os professores devem usar de suas criatividade juntamente com formações continuadas, já que o ensino de Ciências Naturais não é um fenômeno estático e por isso precisa de atualizações contínuas em práticas de sala de aula.

Por meio da pesquisa realizada, ficou constatado que a experimentação nas aulas de ciências se torna fundamental para a ocorrência a aprendizagem significativa, melhorando o processo de ensino e aprendizagem em todos as etapas e anos de ensino.

Dada à importância do assunto, e a limitação do tema, torna-se necessário um

aprofundamento nessa área de conhecimento que venha contribuir para que pesquisas nesse sentido sejam desenvolvidas de maneira significativa no ensino de Ciências Naturais com ênfase na experimentação, considerando a aprendizagem significativa.

Desse modo, a proposta aqui apresentada é uma parte de um todo que ainda está em desenvolvimento e precisa ser aprimorado, investigado de maneira sistemática para que outras propostas sejam apresentadas e que venham contribuir para o ensino de Ciências de maneira significativa.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; e HANESIAN, H. Psicologia Educacional. Tradução de Eva Nick *et al.* Rio de Janeiro, Interamericana, 1980. Tradução de Educational psychology, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1978.

BARBOSA, F.R.M.; CANALLI, M.P. Qual a importância da relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem? EFDportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 16, Nº 160.2011.

BIDA, Gislene Lossnitz. CARNEIRO DE PAULA, Gilma Maria. Artigo científico: A importância da aprendizagem significativa. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1779-8.pdf>. Acesso em: 14 de jun. 2018.

BORGES, A. T. Novos rumos para o laboratório escolar de Ciências. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v.9, n.3, p. 291-313, 2002.

BRASIL. Lei 9.364. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRONDANI, André Luiz. Monografia de especialização. A experimentação no ensino de ciências: reciclagem de óleo de fritura para confecção de sabão artesanal. Disponível em: Acesso em: 25 de jun. 2018.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. Ensino de ciências: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

FAZENDA, Ivani (Org). O Que é interdisciplinaridade? São Paulo, Cortez, 2008.

FOUREZ, G. artigo científico: Crise no Ensino de Ciências? vol.8, n2. Disponível em: <www.ifufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID99/v8_n2_a2003.pdf>. Acesso: 19 de jun. 2018.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GIL D. Podemos falar de consenso construtivista na educação científica? Ensino de as ciências, v. 17, n. 3, p. 503-512, 1999.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 3, pp. 20-29, Mai-Jun, 1995.

HUBNER, Luciana. Expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para a educação infantil. SME São Paulo, 2008.

MAYER, Kellen Cristina Martins. Artigo científico: Dificuldades encontradas na disciplina de ciências naturais por alunos do ensino fundamental de escola pública da cidade de Redenção-Pa. 2000. Disponível em: www.periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/download/15916/9372. Acesso em: 10 de ago. 2018.

MENEZES, E. T de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete professores leigos. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/professores-leigos/>>. Acesso em: 18 de out. 2018.

MOREIRA, M. A. A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

MOREIRA, M. A. A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

OVIGLI, Daniel Fernando Bovolenta. BERTUCCI, Monike Cristina Silva. Artigo científico: A formação para o ensino de ciências naturais nos currículos de pedagogia das instituições públicas de ensino superior paulistas. Disponível em: http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v14_2/m318349.pdf. Acesso em: 25 de ago. 2018.

PENA, F. L. A.; FILHO, A. R. Obstáculos para o uso da experimentação no ensino de Física: um estudo a partir de relatos de experiências pedagógicas brasileiras publicados em periódicos nacionais da área (1971-2006). Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. vol. 9, n 1, 2009.

REZENDE, Alterly Mikael Monte. MELO, Ana Clara de Oliveira. OLIVEIRA, Glaydson Francisco Barros de. Artigo científico: O ensino de polímeros por experimentação - produzindo plásticos biodegradáveis com alunos do ensino médio. Disponível em: editorarealize.com.br/revistas/conidis/trabalhos/TRABALHO_EV064_MD4_SA2_ID2562_24102016205339.pdf. Acesso em: 2 de jul. 2018.

SEPEL, M. N. *et al.* Usando uma réplica do microscópio de Leewenhoek para ensinar a história da ciência e para estudar os estudos do descobrimento, a visão e as contribuições dos primeiros microscopistas. Life Sciences Education, v. 8, p. 338-343, 2009.

SERAFIM, M.C. A Falácia da Dicotomia Teoria-Prática. Rev. Espaço Acadêmico, 7. Acesso em 04.out.2011. Disponível em: www.espacoacademico.com.br, 2001.

SILVA, S. M.; SERRA, H. Investigação sobre atividades experimentais de conhecimento físico nas séries iniciais. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. v. 13, n. 3, 2013.

SOUZA, T. C. F. Avaliação do ensino de física: um compromisso com a aprendizagem. Passo Fundo: Ediupf, 2002.

TRINDADE, R.; COSME, A. Escola, educação e aprendizagem: Desafios e respostas pedagógicas. Rio de Janeiro: WAK editora, 2010.

VASCONCELOS, S. D.; SOUTO, E. O livro didático de Ciências no Ensino Fundamental: proposta de critérios para análise do conteúdo zoológico. Ciência &

WEHLING, Arno; WEHLING, Maria José C. De M. A formação do Brasil Colonial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994. p. 287.

ZANON, L. B., SILVA, L. H. A. A experimentação no ensino de Ciências. In: Schenetzler e Aragão de Ensino de ciências: fundamentos e abordagens. Campinas: Capes/Unimep. 120-153, 2000.

Influência do movimento escola nova na educação da atualidade: os princípios resgatados pelas reformas educacionais contemporâneas

Influence of the escola nova movement on current education: The principles rescued by contemporary educational reforms

Milena Amalia Gioli Rulli

Mestranda no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS.

Márcio Alex dos Santos Arinos

Mestrando no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS.

Frederico Fonseca Fernandes

Professor Doutor, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Diretor de Educação a Distância na UEMS, Dourados/MS.

RESUMO

O presente estudo se concentra em ressaltar os princípios instaurados pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, que contribuíram para as diretrizes do Plano de Educação Nacional. Neste contexto, seguir com a análise do desenvolver deste movimento e resgatar conceitos para complementar as reformas educacionais propostas na atualidade. É notório que, alguns conceitos tiveram mais relevância que outros, daí ressurgem como novidades na atualidade. O fato pelo qual questionamos é o seguinte: ainda existem dificuldades para colocar em prática alguns princípios, então como sanar essas insuficiências do ensino? Para responder a essa questão, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica e, por meio do levantamento realizado, analisamos e correlacionamos os princípios levantados pelo Movimento Escola Nova e as reformas educacionais contemporâneas.

Palavras-chave: escola nova. manifesto dos pioneiros. educação integral. Base Nacional Comum Curricular.



ABSTRACT

This study focuses on highlighting the principles established by the Manifesto of the Pioneers of New Education, of 1932, which developed for the guidelines of the National Education Plan. In this context, continue with the analysis of the development of this movement and rescue concepts to complement the educational reforms proposed today. It is clear that some concepts were more relevant than others, hence emerging as new developments today. The fact we question is the following: there are still difficulties in putting some principles into practice, so how can these teaching insufficiencies be remedied? To answer this question, we developed a bibliographical research and, through the survey carried out, we analyzed and correlated the principles raised by the Escola Nova Movement and contemporary educational reforms.

Keywords: new school. manifesto of the pioneers. integral education. common national curriculum base.

INTRODUÇÃO

Historicamente, a Educação no Brasil tem início em 1549 com a vinda dos primeiros jesuítas, representantes da Companhia de Jesus, na expedição de Tomé de Souza. O objetivo era disseminar o catolicismo para a região recém descoberta e catequizar os índios, transmitindo as línguas portuguesa e espanhola, os costumes europeus e a religião católica. A Educação Jesuítica tinha maior prioridade com a conduta do que a alfabetização e os processos pedagógicos (CALEGARI, 2014). Dessa forma, com a hegemonia das práticas da Educação Jesuítica, era possível ter o domínio dos povos indígenas por intermédio da fé.

Essa perspectiva marca a Educação Brasileira com traços da tendência pedagógica tradicional, pautada no professor como autoridade e transmissor de conteúdo, de informação, de conhecimento, em forma de verdade absoluta. A Educação Brasileira tem sido fortemente marcada pelos traços da tendência pedagógica liberal tradicional, que consiste em exposição verbal, feita pelo professor; enfatizando processos de repetições e memorizações de conceitos pelo aluno (LIBÂNEO, 1992). Sendo assim, é possível analisar e comparar o processo educativo como um mecanismo de controle e reprodução: o professor é a peça que transmite conhecimento e o aluno a receptora, programada para repetir, apenas.

No entanto, percebemos que a Educação vem sofrendo transformações nas últimas décadas e os modelos de ensino passam a ser questionados a todo tempo. As práticas pedagógicas propostas na atualidade consideram os processos de ensino tão importantes quanto os conteúdos em si e o foco passa a ser o estudante. Dessa maneira, há tentativas de se propor ações pedagógicas que visam ao desenvolvimento da autonomia e da participação ativa, contribuindo para os processos educativos para além da memorização e reprodução (PAIVA, 2016). Assim, diversificar metodologias e práticas em sala de aula possibilitam e favorecem ao aluno o desenvolvimento de habilidades como criatividade, pensamento crítico, boa comunicação, entre outras.

À vista disso, é possível observar que o professor como um educador não se limita apenas ao chão da sala de aula, mas também como alguém que contribui na ampliação das compreensões das profundidades da vida humana, na diversidade e pluralidade existentes na sociedade. O educador, por sua essencialidade, deve estar antenado não só onde quer chegar, mas às estratégias a serem utilizadas no processo pedagógico (AZEVEDO *et al.*, 2010). Assim, os processos de ensino devem se amparar em metodologias, práticas, ações de ensino que refletem e proporcionam um desenvolvimento do indivíduo como pessoa em sociedade, na sua integralidade, para ser um cidadão.

A partir desse contexto, neste estudo, analisamos influências do Movimento Escola Nova no sistema educacional brasileiro na atualidade, identificando possíveis relações com as denominadas, atualmente, Metodologias Ativas. Destacamos também algumas propostas do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que identificamos nas diretrizes do sistema educacional, concebidas como legado, que são: o ensino obrigatório, gratuito e para todos, financiado pelo Estado e com função socializadora, entre outros princípios.

A partir disso, é possível observar que alguns conceitos e propostas presentes no Manifesto tiveram mais relevância que outros e, nesses casos, alguns ressurgem como novidades na atualidade. Com isso, nos questionamos: até que ponto a proposição e uso de Metodologias Ativas são inovadoras no contexto escolar?

CAMINHO METODOLÓGICO

Para produção e análise de dados, nesse artigo, usamos a pesquisa bibliográfica a partir do livro Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959), Fernando de Azevedo *et al.* (2010) Editora Massangana, 2010 e da Base Nacional Comum Curricular, além de artigos, dissertações e teses.

Pesquisas do tipo bibliográficas nos auxiliam na elaboração e compreensão de respostas para determinados objetos de estudo a partir de apreensão, análise e aproximação com questões e contextos pesquisados. Assim a “pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (LIMA E MIOTO, 2007, p.38).

Desta forma, através do levantamento bibliográfico realizado, analisamos a existência, ou não, de correlação entre os princípios, fundamentos e práticas pedagógicas indicados pelo Movimento Escola Nova, a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, e as propostas de ensino da atualidade denominadas como Metodologias Ativas.

Observamos a necessidade de resgatar conceitos apresentados no Movimento, nas reformas educacionais contemporâneas e, assim, nos questionamos em relação às dificuldades de implementação de ações de ensino que promovam a formação integral dos estudantes na Educação Básica. Logo, com o objetivo de salientar os conceitos resgatados do Movimento Escola Nova de 1932 nas reformas da atualidade, foi necessária a análise da bibliografia apresentada.

O MANIFESTO DOS PIONEIROS E METODOLOGIAS ATIVAS

No que se refere ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, notamos reivindicações inspiradas em novos ideais para a Educação Brasileira, que encorajam a expressão e o valor à vida humana. Nessa perspectiva, entre as propostas, a educação tencionava desenvolver o indivíduo ao máximo de suas capacidades, em suas diferentes fases, levando em conta a finalidade biológica da educação que, segundo Azevedo *et al.* (2010, p. 46), “são partes orgânicas de um todo que biologicamente deve ser levado à sua completa formação”.

Nesse viés, as circunstâncias trazidas pelo movimento visam os caminhos que devem ser utilizados no fazer pedagógico para formar o indivíduo das novas gerações em sua totalidade. Conduzindo-nos a supor que o ensino engessado e rígido assumiria um caráter social fomentando a produção e participação para que o estudante fosse estimulado através do seu esforço e eficiência, dialogando com as Metodologias Ativas que, neste contexto, são evidenciadas como método que prioriza a prática do indivíduo, considerando sua autonomia, para alcançar sua formação integral.

O Movimento de Reconstrução Educacional

Os “meios” dos processos de ensino e aprendizagem são tão importantes quanto os “fins” se faz necessário analisar os objetivos e como atingi-los, além de se preparar para atender as necessidades do meio social da comunidade escolar a qual está inserido. Seguindo o entendimento destes e outros princípios, ocorreu o Movimento de Reconstrução Educacional na década de 30:

Por que a escola havia de permanecer, entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição incrustada no meio social, sem meios de influir sobre ele, quando, por toda a parte, rompendo a barreira das tradições, a ação, educativa já desbordava a escola, articulando-se com as outras instituições sociais, para estender seu raio de influência e de ação? (AZEVEDO *et al.*, 2010, p.36).

Neste cenário, observamos críticas às instituições brasileiras de ensino da época. As escolas eram tradicionais, beneficiavam a elite e não influíam na sociedade por completo, além de serem pautadas em um ensino arcaico, longe dos conceitos modernos e das perspectivas de crescimento intelectual ou profissional. Assim, a educação era tida como um dos principais problemas nacionais visto que, para haver desenvolvimento econômico era fundamental o desenvolvimento da sociedade.

À vista desta questão, a escola, que antes era de acesso à minoria, deixa de ser um privilégio social e passa a assumir uma função social, contemplando todo indivíduo com o direito de ser educado, se dissociando de causas sociais, políticas e econômicas. Dessa maneira, a escola passa a abranger o atendimento e o serviço social, gerando oportunidades de educação que são convenientes para os interesses particulares de cada indivíduo e assim, ultrapassam os anseios das classes sociais e trabalhadoras. Segundo Campos e Shiroma (1999, p. 485):

Desde o final da década de 80, observa-se o ressurgimento de uma perspectiva redencionista de educação, reatualizando, sob diferentes condições históricas, princípios e propósitos do Movimento Escola Nova que, ao longo dos anos 30 do século 20, atribuía à educação escolar a importante tarefa de construir um tipo novo de

homem, necessário ao novo ideal civilizatório, horizonte que se colocava para a sociedade industrial nascente.

Esse Movimento de Reconstrução trazia como proposta algumas mudanças no sistema educacional, de forma que pudesse atender as necessidades da sociedade que estava adentrando na era industrial. Essa foi uma iniciativa de estabelecer um modelo de educação inovador para a época, pois dificilmente haveria desenvolvimento das forças econômicas sem garantir a população estudo, de forma a aprimorar suas aptidões.

Assim, em meio a grandes problemas políticos, enfrentados naquele momento, o Presidente Getúlio Vargas convida intelectuais, pensadores e educadores a refletirem sobre um projeto educacional para o Brasil. Assim, segundo Magaldi (2003, p.215):

Nesse momento, decisivo na definição do campo educacional no Brasil, é digno de nota o envolvimento de intelectuais de destaque, alçados progressivamente ao lugar de “especialistas da educação”, em um movimento renovador inspirado nas ideias da chamada Escola Nova.

Deste modo, a nova proposta educacional se desprendia dos interesses de classes e passa a focar nos interesses individuais, a fim de garantir estudo para a população, independentemente da posição na sociedade. A estratégia era sanar os problemas educacionais de modo que refletissem, de forma positiva, nas questões políticas, econômicas e sociais que o país enfrentava. Valdemarin (2008, p.19) ressalta que a:

[...] concepção escolar representada pelas iniciativas do estado de São Paulo começa a ser criticada pela sua inadequação à nova ordem social, que, desdobrando-se em aspectos pontuais, é considerada arcaica ante os seus objetivos e finalidades sociais, ultrapassada em seus fundamentos teóricos, inadequada em seus programas e métodos de ensino.

Até aquele momento, a educação era vista como um dos maiores dilemas do Brasil. A escola tradicional da época estava sendo alvo de críticas, pois além de ser um privilégio da elite agrária rural, tinha como características uma educação passiva, verbalista, dogmática e autoritária, voltada para a Igreja Católica, a qual temia perder o monopólio do ensino confessional.

Dentre as propostas do Movimento de Reconstrução, previa-se o ensino obrigatório, gratuito até a maioria e coeducativo, ou seja, sem separação dos sexos. A escola pública, laica, comum e para todos era o modelo de ensino ideal que estava sendo visionado. Propunha-se, também, a criação de fundos arrecadados pela União para custear o ensino de modo que seria dever do estado manter os serviços escolares à população reivindicando-se, inclusive, que fossem criadas universidades para a propagação da ciência.

Ou seja, a educação passaria a ser um instrumento de reconstrução nacional, com a escola tendo a função socializadora, com processos pedagógicos centrados no indivíduo e modelos de ensino que enfatizam métodos de construção de conhecimento com foco total na aprendizagem do estudante. Além disso, a escola se tornaria equalizadora das desigualdades sociais e lócus de aprendizado da democracia (CAMPOS; SHIROMA, 1999).

Método de Ensino com Foco na Aprendizagem

Atualmente, temos observado a divulgação e implementação em algumas escolas de algumas práticas pedagógicas denominadas como Metodologias Ativas. Essas

metodologias podem ser entendidas como o métodos e modelos que são desenvolvidos os processos de ensino e de aprendizagem, em que o professor é um mediador que conduz o estudante a formar seu pensamento crítico, o despertar para a curiosidade e estimular a capacidade de tomar decisões individuais ou coletivas (BORGES; ALENCAR, 2014). O estudante se torna o foco principal do processo educativo e sua participação é fundamental para o pleno desenvolvimento ativo de sua própria aprendizagem.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o estudante deve ser formado contemplando a sua integralidade, considerando aspectos sociais, emocionais, materiais, históricos, entre outros. Sendo assim, é importante que o professor não esteja preocupado apenas com a transmissão de conteúdo, mas com o desenvolvimento de competências e habilidades por parte do estudante, favorecendo assim uma formação integral, afinal:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2016, p. 14).

É imprescindível destacar que o desenvolvimento de competências e habilidades contribuem para a formação do indivíduo para ser um cidadão preparado para lidar com as diferentes situações do cotidiano. O compromisso da educação afirmado pela BNCC visa a formação integral dos estudantes, assegurando um patamar comum de aprendizagens a todos, definindo-se, assim, as aprendizagens essenciais durante as etapas de ensino.

Afirma ainda que o ensino vai muito além de apenas conteúdos passados, transmitidos aos estudantes. A Educação Básica deve proporcionar um desenvolvimento de cidadãos em sua totalidade, considerando as suas particularidades e diversidades. Alguns autores enfatizam os impactos na formação e desenvolvimento de estudantes ao utilizar as Metodologias Ativas nos processos educativos. Segundo Valente (2018, p. 26): “[...] na metodologia ativa, o aluno assume uma postura mais participativa, na qual ele resolve problemas, desenvolve projetos e, com isso, cria oportunidades para a construção de conhecimento.”

As Metodologias Ativas são estratégias que podem ser utilizadas para aproximar os conteúdos das diversas áreas do conhecimento com situações reais, cotidianas, durante o processo de aprendizagem. Assim, as metodologias utilizadas por professores da Educação Básica devem seguir em consonância com os objetivos esperados, afinal, segundo Freire (1996, p. 21), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

A proposição de atividades diferenciadas, desafiadoras, podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades desejadas, considerando a elaboração e uso de problemas, jogos, tecnologias digitais, materiais concretos, entre outros, de maneira que o estudante se veja próximo da realidade, entre outras propostas de atividades e recursos pedagógicos. Assim, o professor deve assumir o papel de orientador e deve articular,

analisar e acompanhar os processos, por consonância, os resultados obtidos (MORAN, 2015).

É necessário que os profissionais da educação repensem seu papel e suas atitudes na busca pelo alcance de seus propósitos e objetivos. De acordo com a BNCC (2016, p.14), é possível identificar o compromisso de todos os profissionais da educação com a formação integral do estudante, afinal:

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BNCC, 2016, p.14)

Seguindo esse contexto, vemos que a Educação Básica assume o trabalho que rompe com as visões reducionistas e considera o sujeito na sua totalidade, ou seja, leva em conta as singularidades e diversidades do contexto do indivíduo. Deste modo, as novas propostas de ensino devem impulsionar as aprendizagens que devem estar de acordo com os interesses e necessidades dos estudantes.

Já há algum tempo podemos observar algumas mudanças nas escolas em relação a utilização de Metodologias Ativas como uma novidade, para que apenas e a partir destas metodologias o aluno esteja no centro dos processos pedagógicos. No entanto, segundo a BNCC (2016, p. 14)

Na história educacional brasileira, as primeiras referências à educação integral remontam à década de 1930, incorporadas ao movimento dos Pioneiros da Educação Nova e em outras correntes políticas da época, nem sempre com o mesmo entendimento sobre o seu significado.

Observamos então que as Metodologias Ativas, sendo a organização de ações de ensino propostas de maneira “diferenciada” e contrária a perspectiva de transmissão de conhecimento, são importantes para alcançar as demandas pedagógicas que temos hoje. No entanto, não se trata de métodos inovadores da atualidade, mas um resgate das propostas do Movimento Escola Nova da década de 30. Observamos que no decorrer da história o conceito de Educação Integral foi confundido com a duração da jornada escolar ao invés da formação integral dos estudantes para viver numa sociedade democrática.

Já se falava dessa “escola”, desses “professores” que devem propor e desenvolver a formação do estudante na sua integralidade, ou seja, na sua totalidade como um cidadão. Desde a década de 30 já podemos observar indícios de que, naquela época, era para serem utilizadas metodologias que coloquem o estudante no centro do processo, como protagonista, mas interpretações levaram em conta outro sentido deste conceito e, ainda hoje, existem dificuldades para que, de fato, isso aconteça.

RESGATE DE CONCEITOS DA DÉCADA DE 30 NA ATUALIDADE

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, buscava superar os dilemas da educação brasileira da época com indicações para uma nova política educacional. Nesse contexto, as instituições para formação de professores, as Escolas Normais, recebiam duras críticas, pois a nova teoria educacional adotada era pautada nos ensinamentos de John Dewey e Willian Kilpatrick. Para Valdemarin (2008, p. 19):

[...] as diretrizes da educação progressiva vão priorizar o contexto no qual se desenvolve a escolarização: as experiências do aluno, a sociedade na qual se insere, o desenvolvimento da autonomia para a realização de trabalhos e atividades, a diversificação de ambientes educacionais, entre outros aspectos.

Assim, com as novas propostas apresentadas para a educação nacional, via-se necessário investir na formação de professores para que os “novos” profissionais se adequassem às demandas da sociedade. Deve-se levar em conta que a função da escola estava se moldando aos fazeres sociais, para atingir de forma positiva às necessidades da época.

Desta maneira, as diretrizes levantadas pelo Manifesto levavam à reflexão sobre a função social da educação e as condições para aplicação desses elementos considerando o desenvolvimento da autonomia e formação integral. Assim, as propostas requisitadas pelo Movimento defendiam que a Universidade Brasileira deveria ser forte na formação de professores, na qual deveriam estar os “mais capazes”. Oliveira (2007, p. 71) destaca que,

Para dar conta dessa grande obra educacional, era preciso unidade na formação de professores de todos os níveis, isto é, uma unidade cultural forjada na formação universitária dos docentes, fortalecendo, assim, a unidade de espírito, o ideal comum. Com base nesse pressuposto, devia-se elaborar política de reconstrução nacional da educação, sustentada pela formação dos profissionais da educação baseada na investigação, e na construção de novas escolas, cujo objetivo era atingir um maior número de população escolarizável, favorecendo a democratização do ensino público, com a finalidade de reconstrução da nação.

No que concerne à necessidade de criação de um sistema de organização educacional capaz de ultrapassar limites, os Pioneiros compreendiam que para reformar um sistema educacional era preciso ir à base, ou seja, aprimorar a formação de professores como estratégia para fortalecer os ideais defendidos.

As iniciativas do Manifesto foram de grande valia para formular as diretrizes do sistema educacional. Algumas de suas propostas foram incluídas na legislação que hoje regulamenta a educação brasileira. Outras voltam nas reformas da atualidade, resgatadas como ponto chave de uma educação revigorada como, por exemplo, segundo a BNCC (2016, p. 14):

[...] o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea.

A BNCC (2016) influencia e estimula o estudo, a implementação de “novas” práticas e a formação de professores para a proposição de métodos educativos como parte fundamental para desenvolver competências e habilidades e, em consonância, alcançar a educação integral dos estudantes. No entanto, para que de fato a educação integral seja atingida, é necessário que os docentes estejam preparados para o trabalho.

Considerando a trajetória do Movimento da década de 30, é imprescindível que haja formação continuada de professores para qualificá-los a fim de desenvolver “novas propostas” que estão indicadas e sugeridas na BNCC (2016). Para Freire (1996, p. 36), “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”.

Atualmente, existem e são divulgadas inúmeras Metodologias Ativas que o professor pode utilizar na Educação Básica para atingir os objetivos destacados nas reformas. Porém, de acordo com Barbosa e De Moura (2013, p.54), devemos observar que “um decreto a mais também não capacita professores em novos métodos de ensino nem dá às escolas a condição de organizar tempos e espaços necessários para inovações metodológicas”. Ou seja, de nada adianta indicar o uso de métodos inovadores sem antes ter conhecimento de “por que”, “para que” e “como” utilizar tais metodologias. A formação é fundamental para ter conhecimento, domínio e propostas a partir das práticas pedagógicas a serem incluídas nos processos educativos visando à formação integral e cidadã dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, foi um marco na história da educação brasileira por sua vasta contribuição para o Plano de Diretrizes da Educação Nacional. Com o breve percurso que fizemos sobre este movimento, observamos que os princípios levantados eram pautados nas necessidades que precisavam ser atendidas à sociedade da época e que acabara de entrar na era industrial.

A Educação foi tratada como um fator importantíssimo para o desenvolvimento do país. As propostas presentes no Manifesto, tão bem fundamentadas nas necessidades sociais e educacionais, até os dias de hoje são resgatadas para as reformas feitas no Sistema de Educação nacional. O que não se pode deixar de levar em consideração são os “passos” que foram dados no decorrer dessa história, aspectos muito importantes que, em certas ocasiões, são desprezados.

Embora o Movimento Escola Nova seja da década de 30, podemos observar e destacar que suas propostas são atuais, haja vista que, até os dias de hoje, são resgatadas quando se fala de reformas educacionais, de métodos inovadores, de Metodologias Ativas. Assim, temas e práticas que hoje são tratados como novidades, ao analisar com atenção, devemos considerar que já eram apresentadas e destacadas na Escola Nova. A problemática talvez seja outra: quais são as dificuldades e limitações que impediram a proposição de metodologias (“ativas”), na época da elaboração do Manifesto, que considerassem os estudantes como protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem?

No Movimento de Reconstrução Educacional da década de 30, a Formação dos Profissionais que iriam atender às novas demandas dos processos pedagógicos foi uma das questões levantadas. Hoje a Formação Continuada dos profissionais da área da Educação deve ser considerada como essencial para a formação de professores, de modo a atender as necessidades indicadas pelas novas reformas. Sendo assim, é imprescindível que haja o planejamento e proposição de Formações Continuadas e que essas estejam em consonância com os objetivos que se espera atingir na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Fernando. *et al.* MANIFESTO dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- BARBOSA, Eduardo Fernandes; DE MOURA, Dácio Guimarães. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.
- BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidéia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. Cairu em Revista. Ano.3, n.4, p.119-143, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: outubro. 2020.
- CALEGARI, Ricardo Pereira. Os 210 anos de pedagogia jesuíta no Brasil. Seminário Internacional de Educação Superior – Formação e Conhecimento. Anais Eletrônicos. 2014
- CAMPOS, Roselane; SHIROMA, Eneida. O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1999 - Disponível em: <rbep.inep.gov.br>. Acesso em: junho. 2021.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. - São Paulo: Paz e Terra, 1996. - (Coleção Leitura).
- LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992. Cap 1.
- LIMA, Telma Cristiane de.; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Katálisis, v. 10 (esp.), p. 37-45, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvvhc8RR/#>> Acesso em: setembro. 2023.
- MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. A quem cabe educar? Notas sobre as relações entre a esfera pública e a privada nos debates educacionais dos anos de 1920-1930. Revista brasileira de história da educação n° 5 jan. /jun. 2003.
- MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v.2, p. 15-33, 2015.
- OLIVEIRA, Nadjá Nara Borges Mesquita. Políticas de formação de professores no manifesto dos pioneiros e no contexto da atual reforma do ensino superior / Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Mestrado em Educação, 2007. “Orientação: Prof^a. Dr^a. Iria Brzezinski”
- PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. SANARE-Revista de Políticas Públicas, v. 15, n. 2, p. 145-153, 2016.
- VALDEMARIN, Vera. O manual didático práticas escolares um estudo sobre mudanças e permanências nas prescrições para a prática pedagógica. Revista brasileira de história da educação n° 17 maio/ago. 2008.
- VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018.

Educação de jovens e adultos: desafios e estratégias pedagógicas

Francisco de Assis Gomes dos Santos

Licenciatura plena em História- Universidade Potiguar. Especialização: Em Gestão Educacional e Criatividade na Solução de Desafios, Faculdades Integradas de Patos. Professor efetivo da prefeitura Municipal de Macaíba RN.

Angélica Souza dos Santos Barbosa

Graduada em Pedagogia. Especialista em Alfabetização e Letramento. Mestranda em Ciências da Educação Professora dos anos iniciais Ensino Fundamental.

Lidiane Felix de Araújo

Graduada em Pedagogia pela - Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica -ISEP e Educação Infantil e Alfabetização – FACEN. Professora do Município de Parnamirim/RN.

José Carlos Barbosa Da Silva Campos

Graduado em Educação Física Especialista em Professor Educação Física Escolar. Mestrando em Ciências da Educação.

Malvina Alves Bezerra

Graduada em Pedagogia -Universidade Potiguar UnP. Especialista em Gestão e Organização Escolar. Pela Universidade Potiguar -UnP. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Santa Cruz do Sul -UNISC. Doutoranda- ESL Centro Educacional (Universidade Del Sol - Paraguai). Professora do Município de São Gonçalo do Amarante/RN.

Louseane Ferreira da Silva

Licenciada em Letras- Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS). Especialista em Educação Infantil e Alfabetização-Instituto de Pesca (ISEP). Mestra em Ciências da Educação -Universidade Santa Cruz do Sul (UNISC). Doutoranda – ESL (Universidade Del Sol-Paraguai). Professora/Coordenadora Pedagógica nos municípios de Extremoz/RN e São Gonçalo do Amarante/RN.

Larissa Gabrielly Santos de Moura

Graduada em Pedagogia Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica - Estácio de Sá. Mestranda em Ciências da Educação.

Mary Enoy Bezerra de Sá Matos

Graduada em Pedagogia Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Mestranda em Ciências da Educação. Professora da Rede Municipal de Ensino de Monte Alegre/RN.

Maria Verônica da Silva Bernardo

Licenciada em Ciências Biológicas - Universidade Potiguar UNP. Especialista em Psicologia da Educação e Aprendizagem - Faculdade Integrada de Patos -PB. Professora da Prefeitura Municipal de Macaíba.

Chirleide Karla Barbosa da Silva

Licenciada em Letras, Universidade Potiguar. UNP. Especialista em Teoria e Estudos sobre a Linguagem e Ensino- Aprendizagem de inglês como Língua Estrangeira. UFRN. Mestranda em Ciências da Educação Professora do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA. Professora Efetiva da rede estadual do RN.

RESUMO

Buscou-se com este estudo investigar a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sendo assim, indagou-se: quais os principais desafios enfrentados pelos educadores e alunos da EJA, bem como quais estratégias pedagógicas são férteis nesse contexto? Metodologicamen-



te, efetuou-se uma pesquisa qualitativa, descritiva, de caráter bibliográfico. Os resultados apontaram que A Educação de Jovens e Adultos enfrenta diversos desafios que podem dificultar o processo de ensino-aprendizagem. Alguns desses desafios incluem: a) dificuldades de assimilação dos conteúdos, b) conciliação entre trabalho e estudo, bem como c) preconceito e estigma social. No que diz respeito às estratégias pedagógicas na EJA, destacam-se: a) valorização da experiência prévia, b) flexibilidade curricular, e por último, c) uso de tecnologias educacionais.

Palavras-chave: EJA. desafios. estratégias pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que visa atender pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos na idade regular. Essa modalidade educacional é fundamental para promover a inclusão social e garantir o direito à educação a todos os cidadãos, independentemente da idade.

No que diz respeito à origem da modalidade, a Educação de Jovens e Adultos tem suas raízes na necessidade de oferecer oportunidades educacionais para aqueles que não tiveram acesso à escola na idade apropriada. Ao longo da história, diferentes iniciativas foram tomadas para atender a essa demanda.

No Brasil, a EJA teve início no século XIX com as chamadas 'escolas noturnas', que ofereciam aulas para trabalhadores adultos que não podiam frequentar a escola durante o dia. No entanto, foi somente a partir da década de 1940 que a EJA começou a ser reconhecida como uma modalidade específica de ensino.

Vale sublinhar desde já a importância da implementação de políticas públicas para fortalecer e expandir a Educação de Jovens e Adultos. No Brasil, diversas ações foram tomadas ao longo dos anos para promover a inclusão educacional de jovens e adultos. Um marco importante nesse sentido foi a criação do Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos (PNEJA) em 1996. Esse programa tinha como objetivo principal garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos de jovens e adultos que não tiveram oportunidade na idade regular. Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabeleceu metas específicas para a EJA, visando aumentar a taxa de alfabetização e reduzir o analfabetismo no país.

Neste estudo, descritivo, qualitativo, de caráter bibliográfico, indaga-se: quais os principais desafios enfrentados pelos educadores e alunos da EJA, bem como as estratégias pedagógicas utilizadas nesse contexto? Desse modo, o texto está estruturado em dois subtópicos: no primeiro, resgatamos a importância das concepções freireanas para a EJA. Num segundo momento, apresentamos os principais desafios atuais à modalidade de ensino objeto deste estudo, bem como estratégias pedagógicas. E, por último, as considerações finais.

A IMPORTÂNCIA DAS CONCEPÇÕES FREIREANAS PARA A EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que visa atender pessoas que não tiveram acesso ou concluíram seus estudos na idade regular. “não há como se falar na história do ensino de Jovens e Adultos no Brasil e todas as dificuldades encontradas ao longo dos anos para implemento dessa modalidade de ensino, sem mencionar Paulo Freire com seu maior defensor.” Xavier (2014, p.19), A nosso juízo, sobretudo, visto que as concepções freireanas têm uma importância significativa, pois trazem uma abordagem pedagógica que valoriza a participação ativa dos estudantes, a construção coletiva do conhecimento e a conscientização crítica sobre a realidade social.

Paulo Freire foi um educador brasileiro reconhecido internacionalmente por suas contribuições para a educação popular. Sua obra mais conhecida, ‘Pedagogia do Oprimido’, apresenta uma visão transformadora da educação, baseada na libertação dos indivíduos por meio da conscientização e da prática dialógica. As concepções freireanas são fundamentais para a EJA, pois proporcionam uma educação emancipatória, que busca superar as desigualdades sociais e promover a cidadania plena.

Uma das principais contribuições de Paulo Freire para a EJA é o método da problematização. Esse método parte da realidade concreta dos estudantes, levando em consideração suas experiências de vida e suas demandas sociais. A partir da problematização, os estudantes são incentivados a refletir criticamente sobre sua realidade, identificar problemas e buscar soluções coletivas. Dessa forma, o processo educativo se torna mais significativo e engajador, estimulando o protagonismo dos estudantes e sua capacidade de transformação social. Desse modo, o método Paulo Freire também conhecido como ‘educação libertadora’ ou ‘pedagogia do oprimido’, tem como objetivo principal promover a conscientização e a emancipação dos indivíduos por meio da educação (FREIRE, 1974; BRANDÃO, 1981).

Para compreender plenamente o método Paulo Freire, é essencial entender o contexto histórico em que foi desenvolvido. Paulo Freire nasceu em 1921, no Brasil, em uma época marcada pela desigualdade social e pela opressão política. Ele testemunhou em primeira mão as injustiças e as disparidades educacionais que afetavam a população mais pobre do país. Essas experiências moldaram sua visão de educação como uma ferramenta para a transformação social.

O método Paulo Freire baseia-se em alguns princípios fundamentais que são essenciais para sua implementação eficaz, dentre eles, o diálogo é considerado a base do processo educacional. Ele enfatiza a importância da interação entre educadores e alunos, criando um ambiente de aprendizado colaborativo e participativo. Freire acreditava que o diálogo é essencial para a construção coletiva do conhecimento, pois permite a troca de ideias, o confronto de diferentes perspectivas e a construção de consensos. Na EJA, o diálogo se torna ainda mais relevante, pois os estudantes trazem vivências distintas e visões de mundo diversas. Por meio do diálogo, é possível promover uma educação mais democrática e participativa, em que todos tenham voz e se sintam parte ativa do processo educativo (FREIRE, 1974; BRANDÃO, 1981).

A conscientização é outro conceito central no método Paulo Freire. Refere-se à capacidade dos indivíduos de compreender criticamente sua realidade social, política e econômica. Mediante a conscientização, os alunos são incentivados a questionar as estruturas de poder e a buscar a transformação social (BRANDÃO, 1981).

Os temas geradores também constituem um princípio fundamental do método em questão. Pois são tópicos relevantes e significativos para a vida dos alunos. Eles são escolhidos com base nas experiências e necessidades dos estudantes, permitindo que eles se envolvam ativamente no processo de aprendizagem. Vale destacar também a alfabetização crítica. O método Paulo Freire enfatiza a alfabetização crítica como uma ferramenta para a emancipação dos indivíduos. A alfabetização vai além da simples leitura e escrita, buscando desenvolver habilidades de análise crítica e reflexão sobre o mundo ao redor (FREIRE, 1974; BRANDÃO, 1981).

Posto isto, o método Paulo Freire pode ser aplicado em diversos contextos educacionais, desde salas de aula formais até programas de educação não formal. Sua abordagem flexível permite que seja adaptado às necessidades específicas dos alunos e das comunidades.

Além disso, o método Paulo Freire é frequentemente associado à educação popular, que visa atingir as camadas mais marginalizadas da sociedade. Ele busca capacitar esses grupos por meio da educação, permitindo que eles se tornem agentes de mudança em suas próprias comunidades.

Tal método fora amplamente utilizado na educação de adultos, uma vez que reconhece que os adultos têm experiências de vida únicas e conhecimentos prévios que podem ser incorporados ao processo educacional. Isso promove um aprendizado mais significativo e relevante para os alunos adultos. Desse modo, propiciou educação para a cidadania, buscando desenvolver habilidades de participação cívica e consciência política nos alunos. Ele incentiva a reflexão crítica sobre questões sociais e políticas, capacitando os indivíduos a se envolverem ativamente na sociedade (FREIRE, 1974; BRANDÃO, 1981).

Por conseguinte, o método Paulo Freire teve um impacto significativo na educação em todo o mundo. Sua abordagem centrada no aluno e sua ênfase na conscientização e na transformação social têm inspirado educadores e pesquisadores de diversos países. Pois tende a proporcionar a) empoderamento dos alunos, visto que capacita os alunos a se tornarem agentes ativos de seu próprio aprendizado e de sua comunidade. Ele promove a autoconfiança, a autonomia e o senso de responsabilidade dos alunos em relação à sua própria educação. B) Engajamento Crítico, pois incentiva os alunos a questionar, analisar criticamente e refletir sobre as estruturas sociais e políticas que os cercam. Isso promove um engajamento mais profundo com o conteúdo do currículo e uma compreensão mais ampla do mundo. C) Transformação Social por meio da educação. Ao capacitar os indivíduos a compreenderem criticamente sua realidade e a agirem como agentes de mudança, ele busca criar uma sociedade mais justa e igualitária (FREIRE, 1974; BRANDÃO, 1981).

Freire propunha com seu método, tirar o homem da condição de “objeto” ou em condições de ser “menos”, fato que o coisificava colocando-o no anonimato nivelador da massificação, inconsciente, alienado e marginalizado em relação às exigências e aos desafios da realidade. Vivía sem fé, sem esperança, domesticado e acomodado: já não era sujeito. Rebaixava-se a puro objeto. Coisificava-se (JORGE, 1981, p. 25).

Outro aspecto importante das concepções freireanas para a EJA é a valorização da cultura e dos saberes populares. Freire defendia que a educação deveria partir dos conhecimentos prévios dos estudantes, reconhecendo e valorizando suas experiências e saberes. Na EJA, muitos estudantes trazem consigo um acúmulo de conhecimentos adquiridos ao longo da vida, que podem ser compartilhados e enriquecer o processo educativo. Ao valorizar esses saberes, as concepções freireanas contribuem para uma educação mais inclusiva e respeitosa com a diversidade cultural (FREIRE, 1974; BRANDÃO, 1981).

Por ser um método psicossocial, a proposta libertadora do Método Paulo Freire leva os oprimidos a reconhecerem-se como tal e a assumirem uma postura crítica diante da realidade e mediante a tomada de consciência, superarem a condição de objetos e assumirem a condição de sujeitos (FEITOSA, 1999, p. 6).

Em suma, as concepções freireanas têm uma importância fundamental para a EJA. Elas proporcionam uma abordagem pedagógica que valoriza a participação ativa dos estudantes, a construção coletiva do conhecimento, a valorização da cultura popular e o diálogo como ferramenta de transformação social. Ao adotar essas concepções, os educadores da EJA podem contribuir para uma educação mais democrática, inclusiva, emancipatória e comprometida com a formação integral dos estudantes.

DESAFIOS DA EJA

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos enfrentam diversos desafios que podem dificultar o processo de ensino-aprendizagem. Alguns desses desafios incluem dificuldades de aprendizagem, leia-se dificuldades em assimilar os conteúdos. Muitos alunos da EJA possuem lacunas educacionais significativas, o que pode dificultar seu progresso acadêmico. As dificuldades em assimilar os conteúdos por parte dos alunos da EJA são um desafio enfrentado por muitos estudantes que retornam à sala de aula após um período de afastamento. Esses alunos geralmente enfrentam obstáculos específicos ao tentar assimilar os conteúdos escolares, o que pode dificultar seu progresso acadêmico.

Assim, uma das principais dificuldades enfrentadas pelos alunos da EJA é a defasagem de conhecimentos prévios. Muitos desses estudantes ficaram afastados da escola por um longo período, seja por motivos pessoais, profissionais ou sociais. Como resultado, eles podem ter lacunas significativas em sua base educacional, o que torna mais difícil acompanhar o currículo regular. Essa defasagem pode levar a uma sensação de desmotivação e frustração, pois os alunos podem se sentir sobrecarregados com a quantidade de informações novas que precisam aprender.

Além disso, a falta de familiaridade com as metodologias e abordagens pedagógicas utilizadas nas salas de aula também pode ser uma barreira para os alunos da EJA. Muitos desses estudantes estão acostumados com métodos de ensino mais tradicionais ou não tiveram experiência formal de aprendizado por um longo tempo. Portanto, eles podem ter dificuldade em se adaptar às estratégias mais interativas e participativas adotadas nas escolas atualmente. Isso pode resultar em uma desconexão entre o aluno e o conteúdo, dificultando a assimilação dos conhecimentos.

Além das dificuldades mencionadas acima, outros fatores podem influenciar a assimilação dos conteúdos por parte dos alunos da EJA. A falta de apoio familiar ou social, a baixa autoestima decorrente do afastamento da escola por um longo período e a falta de recursos educacionais adequados também podem ser obstáculos significativos.

Dentre os principais desafios enfrentados pelos alunos do EJA vale sublinhar a conciliação entre trabalho e estudo. Muitos estudantes da EJA precisam conciliar seus estudos com suas responsabilidades profissionais e familiares. Isso pode gerar dificuldades em relação à organização do tempo e à dedicação aos estudos. A conciliação entre trabalho e estudo é uma questão desafiadora para muitos alunos da EJA. São alunos que geralmente enfrentam diversas dificuldades ao tentar equilibrar suas responsabilidades profissionais com os estudos, o que pode afetar negativamente seu desempenho acadêmico e sua qualidade de vida. Muitos desses estudantes já estão inseridos no mercado de trabalho, seja em empregos formais ou informais, e precisam dedicar a maior parte do seu dia às atividades profissionais. Isso limita significativamente o tempo disponível para estudar, realizar tarefas escolares e participar das aulas presenciais ou virtuais.

Além da falta de tempo, a sobrecarga de responsabilidades também é um obstáculo para a conciliação entre trabalho e estudo. Muitos alunos da EJA têm famílias para cuidar, o que inclui filhos, cônjuges ou pais idosos. Essas responsabilidades adicionais demandam tempo e energia, deixando pouco espaço para se dedicarem aos estudos. A necessidade de trabalhar para sustentar a si mesmos e suas famílias também pode gerar pressão financeira, o que torna ainda mais difícil encontrar um equilíbrio entre trabalho e estudo.

Muitas vezes há falta de suporte institucional adequado aos alunos. Pois, as instituições de ensino não oferecem flexibilidade de horários ou recursos específicos para atender às necessidades desses estudantes. As aulas podem ser agendadas em horários incompatíveis com os compromissos profissionais, dificultando a participação regular nas atividades escolares. Além disso, a falta de apoio pedagógico individualizado pode dificultar o acompanhamento do conteúdo e a superação de eventuais dificuldades acadêmicas.

Logo, as instituições de ensino desempenham um papel crucial na facilitação da conciliação entre trabalho e estudo dos alunos da EJA. Elas devem oferecer flexibilidade de horários, permitindo que os estudantes escolham as melhores opções de aulas presenciais ou virtuais de acordo com suas disponibilidades. Além disso, é importante que as instituições ofereçam suporte pedagógico individualizado, como tutorias ou plantões de dúvidas, para auxiliar os alunos no acompanhamento do conteúdo e na superação de dificuldades.

Outra estratégia eficaz é o uso da tecnologia educacional. Plataformas online e aplicativos móveis podem fornecer recursos adicionais para o estudo autônomo, permitindo que os alunos acessem materiais didáticos, realizem exercícios e interajam com outros estudantes e professores. Essas ferramentas podem ser especialmente úteis para os alunos da EJA, que muitas vezes têm horários irregulares e limitações de deslocamento.

Por último, o preconceito e estigma social são questões que afetam diversas esferas da sociedade, inclusive a educação. Eles também são desafios enfrentados pelos alunos da EJA, visto que a modalidade em questão ainda é vista por muitos como uma modalidade educacional inferior, o que pode afetar a autoestima e a motivação dos

alunos. É fundamental combater o preconceito e promover a valorização da EJA como uma oportunidade de aprendizado e desenvolvimento pessoal.

No caso dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), esses problemas podem se manifestar de diferentes formas, prejudicando o processo de aprendizagem e a inclusão desses estudantes. Reitera-se, a EJA é uma modalidade de ensino voltada para pessoas que não tiveram acesso à educação na idade regular ou que desejam retomar os estudos. Muitas vezes, esses alunos enfrentam dificuldades adicionais em relação aos estudantes mais jovens, como a necessidade de conciliar trabalho e família com os estudos, além de lidar com a falta de confiança em suas habilidades acadêmicas.

Um dos principais preconceitos enfrentados pelos alunos da EJA é o estereótipo de que eles são menos capazes ou menos inteligentes do que os estudantes mais jovens. Esse estigma social pode ser reforçado por professores, colegas e até mesmo pela sociedade em geral. Essa visão negativa pode levar à desmotivação e ao baixo desempenho escolar desses alunos. Além disso, os alunos da EJA também podem ser alvo de preconceito relacionado à sua idade. Muitas vezes, eles são vistos como “atrasados” ou “fracassados” por não terem concluído seus estudos na idade regular. Esse tipo de preconceito pode gerar sentimentos de vergonha e inadequação, dificultando ainda mais o processo de aprendizagem.

Outro aspecto importante é o preconceito socioeconômico enfrentado pelos alunos da EJA. Muitos deles vêm de famílias de baixa renda e enfrentam dificuldades financeiras, o que pode afetar sua autoestima e sua capacidade de se concentrar nos estudos. Além disso, a falta de recursos materiais e a ausência de um ambiente propício ao estudo também podem ser fatores que contribuem para o preconceito e o estigma social desses alunos.

É fundamental combater o preconceito e o estigma social enfrentados pelos alunos da EJA, pois essas questões podem ter um impacto significativo em seu desenvolvimento acadêmico e pessoal. Para isso, é necessário promover a conscientização sobre a importância da educação ao longo da vida e valorizar as experiências e conhecimentos trazidos por esses estudantes. Nesse sentido, os professores desempenham um papel fundamental, pois são responsáveis por criar um ambiente inclusivo e acolhedor em sala de aula. Eles devem estar atentos aos preconceitos e estigmas presentes na sociedade e trabalhar para desconstruí-los, valorizando as habilidades e potencialidades dos alunos da EJA.

Além disso, é importante investir em políticas públicas que garantam o acesso igualitário à educação de qualidade para todos os cidadãos, independentemente da idade. Isso inclui a oferta de cursos preparatórios para os exames de certificação do ensino fundamental e médio, bem como a criação de programas de apoio financeiro e psicossocial para os alunos da EJA.

Para superar os desafios da Educação de Jovens e Adultos é necessário adotar estratégias pedagógicas adequadas às características e necessidades dos alunos. Algumas dessas estratégias incluem a valorização da experiência prévia, tal qual ensinou Paulo Freire. Muitos alunos da EJA possuem experiências de vida e trabalho que podem ser aproveitadas como recursos pedagógicos. É importante valorizar essas experiências e relacioná-las aos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Também é importante que haja flexibilidade curricular. A EJA deve oferecer um currículo flexível, que permita aos alunos escolherem os conteúdos que desejam estudar, levando em consideração seus interesses e objetivos pessoais.

E a adoção de tecnologias educacionais, pois tais tecnologias educacionais podem ser aliadas importantes no processo de ensino-aprendizagem na EJA. Elas permitem o acesso a materiais didáticos digitais, a interação com outros estudantes e professores, além de facilitarem a organização do tempo de estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão social e no fortalecimento da cidadania. Por meio de políticas públicas adequadas e estratégias pedagógicas eficientes, é possível garantir o acesso à educação para todos os cidadãos, independentemente da idade.

Defensor desta concepção, o educador Paulo Freire desenvolveu um eficaz método de ensino capaz de alfabetizar adultos em 45 dias. O método Paulo Freire é uma abordagem educacional inovadora que busca promover a conscientização, a emancipação e a transformação social por meio da educação. Seus princípios fundamentais, como o diálogo, a conscientização e a alfabetização crítica, têm inspirado educadores em todo o mundo. O impacto desse método na educação pode ser visto no empoderamento dos alunos, no engajamento crítico e na busca por uma sociedade mais justa. Até hoje, o legado de Paulo Freire é relevante, um guia para uma educação mais inclusiva e transformadora.

Num segundo momento, verificou-se neste artigo os principais desafios enfrentados pelos alunos da EJA. Dentre eles, destacam-se as dificuldades em assimilar os conteúdos que são multifacetadas e podem variar de acordo com as circunstâncias individuais de cada estudante; defasagem de conhecimentos prévios, a falta de familiaridade com as metodologias pedagógicas atuais e a falta de tempo disponível são alguns dos principais desafios enfrentados por esses alunos.

Outro desafio dos alunos da EJA é a conciliação entre trabalho e estudo. A falta de tempo, a sobrecarga de responsabilidades e a falta de suporte institucional adequado são alguns dos principais obstáculos enfrentados por esses estudantes. E, por último, o desafio do preconceito e do estigma social, questões complexas que exigem uma abordagem multidimensional.

É necessário combater esses problemas por meio da conscientização, da valorização das experiências dos estudantes e do investimento em políticas públicas inclusivas. Somente assim será possível garantir a igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento dos alunos da EJA. Com o apoio adequado das instituições de ensino e a criação de um ambiente inclusivo, é possível superar essas dificuldades e promover o sucesso acadêmico dos alunos da EJA. Para tanto, faz-se necessário um planejamento cuidadoso, apoio da família, além do uso de tecnologias educacionais. Logo, é possível superar essas dificuldades e alcançar sucesso tanto no trabalho quanto nos estudos.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. O que é o método Paulo Freire? Ed. Brasiliense, 1981.

FEITOSA, S. C. S. Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação. 1999. Dissertação – Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo . Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo. Atlas. 2002.

JORGE, J. S. A ideologia de Paulo Freire. São Paulo: Loyola, 1981.

XAVIER, A. N. O. Educação de Jovens e Adultos: diagnosticando as dificuldades ocorridas no espaço escolar. 2014. – Monografia (graduação em educação), Universidade Estadual da Paraíba, Itaporanga, 2014.

Alfabetismo: um processo de consolidação da alfabetização na dimensão da psicogênese da escrita

Wellyda dos Santos Araujo Costa

Licenciada em pedagogia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA. Especialista em Neuropsicologia Clínica e Institucional pela Faculdade do Complexo Educacional Santo André (Facesa) e em Libras pela FMB- Faculdade do Maciço de Baturité. Mestranda em Ciências da Educação (UNADES). Professora polivalente do Ensino fundamental I da rede Municipal de Ensino.

Mikeline de Araújo Alves

Graduada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia, Mestranda em Ciências da Educação (UNADES). Professora educação infantil.

Ana Paula Soares da Silva Constantino

Graduada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia. Mestranda em Ciências da Educação (UNADES). Professora

Jerlane Maria Silva de Lima

Graduada em Pedagogia. Especialista em Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Professora do Ensino Fundamental I.

Meirelane Romeica de Oliveira Rodrigues

Graduada em Pedagogia. Especialização: psicopedagógico Institucional e Clínica. Mestranda em Ciências da Educação (UNADES). Professora do ensino fundamental e da Educação Infantil.

Edna Maria Rodrigues

Graduada em Pedagogia Universidade Estadual Vale do Acaraú -UVA. Especialista em Neuropedagogia e Psicopedagogia Clínica e Institucional. Mestra e Doutoranda UNISC. Professora no Município de São Gonçalo do Amarante Rio Grande do Norte.

Geniel Pereira de Oliveira

Graduado em Pedagogia Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA. Especialista em Docência e em Teologia pelo Centro Universitário FAVENI e Mestrando em Ciências da Educação –UNADES.

Jailta Machado da Cruz

Graduada em Pedagogia Universidade Estadual Vale do Acaraú -UVA. Especialista em Educação infantil e Ensino Fundamental I. Pela FMB Faculdade do Maciço de Baturité. Mestranda em Ciências da Educação UNADES. Professora do Ensino Fundamental I.

Geane Florenço da Costa

Graduação em Serviço Social-UFRN. Especialista em Didática do Ensino em Geo-História.UNP. Mestranda em Ciências da Educação -UNADES.

Maria da Paz Lopes Ferreira

Graduada em Pedagogia pela UFRN. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Castelo Branco.

RESUMO

O presente estudo discute o alfabetismo e sua relação com a leitura e a escrita no processo de alfabetização. Cujo o objetivo é entender a concepção do alfabetismo na perspectiva social e individual do educando, levando em consideração os métodos de ensino como forma de amenizar as dificuldades iniciais na alfabetização, por meio dos conhecimentos prévios dos alunos e da organização dos espaços e tempos na leitura e escrita.



Explicitando a teoria da psicogênese da escrita alfabética como sistema notacional e seu aprendizado como processo evolutivo a partir de um estudo bibliográfico. Nesse estudo também abordamos alfabetização, designado a condição de pessoas que não apenas sabe ler e escrever, mas também, utilizam a leitura e escrita, incorporando em seu viver. Além de mencionar como aporte teórico os autores que tematizam o alfabetismo como práticas sociais concretas e diversificadas. Conclui que é de suma importância que os professores, principalmente dos anos iniciais se aproprie desse conhecimento para entender o processo e a forma pelos quais a criança aprende a ler e escrever, para monitorar e detectar os erros construtivos característicos das fases em que ela se encontra, a partir desse acompanhamento o professor desempenhara um papel ativo e reflexivo na formulação de objetivos e metodológicas para o seu trabalho

Palavras-chave: alfabetismo. alfabetização. teoria da psicogênese.

INTRODUÇÃO

Habitamos num país cujos índices de fracasso na alfabetização vêm se reduzindo, mas continuamos longe da educação ideal. Quais são as causas desse desastre? Para entendermos essa história, devemos lembrar que o acesso à escola pública se tornou um direito, somente nas primeiras décadas do século XX, e as práticas de alfabetização eram tradicionais desenvolvidas de forma homogênea ao longo da nossa história. No entanto, o fracasso escolar em alfabetização não se explica, apenas, pela complexidade da natureza do processo; caso contrário, não se justificaria a predominância incidência desse fracasso nas crianças de classes populares.

Diante disto, podemos afirmar que o processo de alfabetização na escola, sofre, talvez bem mais que qualquer outra aprendizagem, afinal essa luta pela educação ideal é marcada com preconceitos linguísticos e culturais, afetando o processo de alfabetização, onde crianças e jovens acabam segregadas e estigmatizadas nos corredores do âmbito escolar, por não se alinharem aos padrões da norma culta da língua escrita, existentes na escola. Soluções para esse problema têm sido geralmente buscadas em programas de educação compensatória que, na verdade em nada ajudam, apenas intensificam a discriminação das crianças das classes populares. “[...] se os programas fracassam, as próprias crianças e suas famílias serão responsabilizados, na medida em que se considera que lhes foram dadas as oportunidades educacionais e, como não progrediram, são incapazes “. (KRAMER, 1982, p. 59).

Em virtude destes contextos falsos e pressupostos sociais, culturais e linguísticos, a escola atua, na área da alfabetização, como se esta fosse uma aprendizagem neutra, despida de qualquer caráter político. Aprender a ler e a escrever, para a escola, parece apenas significar a aquisição de um instrumento para futura obtenção de conhecimento; a escola desconhece a alfabetização como forma de pensamento, processo de construção do saber e meio de conquista de poder político. (SOARES ,2015).

Nesse contexto, esse trabalho parte da seguinte questão de estudo: Qual a concepção de Alfabetismo, e qual é sua relação com o processo de aquisição da leitura e escrita? Para responder tal questão, elencamos como objetivo o estudo do alfabetismo,

a natureza do processo de alfabetização de acordo com a teoria da psicogênese da escrita. Como metodologia, optamos pelo estudo bibliográfico (SOARES, 2014), de caráter qualitativo (UNESCO, 1958), (SCRIBNER, 1984), sustentado pelo aporte teórico de Ferreiro e Teberosky (1979) além do próprio (FREIRE, 1969) dentre outros.

O estudo está organizado em quatro tópicos: Iniciamos com a introdução; em seguida abordamos o alfabetismo e suas dimensões no processo de Alfabetização, além de mencionar as características da Alfabetização, seus conceitos e os métodos de ensino no processo de alfabetização, e a função do professor alfabetizador, revendo os critérios de avaliação do aluno, considerando-o como o sujeito que está desenvolvendo o processo de construção de conhecimento referente ao sistema de escrita alfabética. Nesse sentido, a criança não está sendo alfabetizada por alguém, mas, sim, alfabetizando-se ao interagir com o meio e com as pessoas. Colocamos em pauta o estudo da Psicogênese da Escrita na construção de uma alfabetização para vida; e finalmente tecemos nossas considerações finais, seguidas das referências.

ALFABETISMO PERSPECTIVA INDIVIDUAL E SOCIAL

O termo alfabetismo refere-se a um conjunto de comportamentos que se caracterizam-se por sua variedade e complexidade. Permitindo-nos agrupá-los da seguinte maneira: a dimensão individual o alfabetismo é visto como atributo pessoal, referindo-se à posse individual de habilidade de ler e escrever. Na perspectiva social o alfabetismo é visto como um fenômeno cultural, referindo-se a um conjunto de atividades sociais do mundo letrado. Entretanto, a identificação dessas duas dimensões é apenas o primeiro passo no sentido de esclarecer o conceito de alfabetismo. (SOARES, 2015, p.30-31).

E o que seria Alfabetismo? De acordo com o Dicionário Aurélio da língua Portuguesa (2010, p.113), o termo apesar de não ser tão familiar designa-se ao “estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Do mesmo modo, que pesquisa o termo Analfabeto que significa o contrário, é aquele que não sabe ler nem escrever”. É também significativo que nos seja familiar Alfabetização, que designa a ação de ensinar a ler e a escrever. A luz dessas considerações, a Unesco em 1958, já reconhecia o conceito de alfabetismo como algo flexível e, portanto, distingui-o o termo alfabetizado e analfabeto:

É alfabetizada a pessoa que é capaz de ler e escrever com compreensão um enunciado curto e simples sobre a vida cotidiana. É analfabeto a pessoa que não é capaz de ler e escrever com compreensão um enunciado curto e simples sobre a vida cotidiana. (UNESCO, 1958, p.4)

Assim, para esclarecer o Alfabetismo individual caracterizamos como um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, estendendo-se desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Em contrapartida nos deparamos com a dimensão social do alfabetismo, que afirma que ele é sobretudo, uma prática social, ou seja, é a leitura do indivíduo sobre o mundo letrado em determinado contexto cultural que a pessoa está inserida de acordo com os valores e as práticas sociais.

Street (1984), um dos representantes dessa concepção alternativa da dimensão

social do alfabetismo, a caracteriza como modelo “ideológico”, que se opõe ao modelo autônomo. Segundo Stree (1984, p.8), “o alfabetismo tem significados políticos e ideológicos, e não pode ser visto separadamente desses significados”. Street afirma que o alfabetismo se define essencialmente pelas formas que as práticas de leitura e escrita realmente assumem, em determinados contextos sociais, e essas formas dependem das instituições sociais em que essas práticas estão inseridas.

Em relação a esse cenário é possível compreender que a sociedade e a cultura estão interligadas e elas influenciam significativamente a escrita e a leitura segundo as convenções e valores sociais e culturais. Assim, o conceito de alfabetismo depende, pois, inteiramente, de como leitura e escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social; o alfabetismo é, nessa perspectiva, um conjunto de práticas governadas pela concepção de o quê, como, quando e por quê ler e escrever.

Em contrapartida Scribner (1984) acentua a importância do alfabetismo funcional, ou alfabetismo para a sobrevivência:

A necessidade de habilidades de alfabetismo na vida cotidiana é óbvia; no trabalho, dirigindo na cidade, comprando em supermercados, todos nós encontramos situações que demandam leitura ou produção de símbolos escritos. Não é preciso justificar a insistência na obrigação que têm as escolas de desenvolver nas crianças habilidades de alfabetismo que as tornem capazes de responder a essas demandas em situações da vida cotidiana. Programas de Educação básica têm a mesma obrigação de desenvolverem em adultos as habilidades que precisam ter para obter trabalho ou progredir nele, para receber o treinamento e os benefícios a quem têm direito e assumir suas responsabilidades cívicas e políticas. (SCRIBNER, 1984, p.9)

O Alfabetismo envolve mais que um processo de ler e escrever é definido como um ato de apropriação das demandas sociais. Por meio de práticas de leituras e escrita o indivíduo aprende os diversos tipos de linguagem e se posiciona-se sobre o meio que está inserido. Fica claro nas palavras de Magda Soares que esse conceito liberal, funcional, assume que o alfabetismo tem poder de promover o progresso social e individual; seu pressuposto é a crença de que alfabetismo tem, necessariamente, consequências positivas como: o uso das habilidades e conhecimentos de leitura e escrita necessário para funcionar adequadamente na sociedade, participar ativamente dela e realizar -se pessoalmente, o alfabetismo torna-se responsável pelo desenvolvimento cognitivo e econômico, pela mobilidade social, pelo progresso profissional, pela promoção da cidadania.

Em virtude da multiplicidade de facetas do fenômeno alfabetismo Graff (1987, p.17) afirma que o significado e a contribuição do alfabetismo não podem ser presumidos, ignorando-se ‘o papel vital do contexto sócio-histórico’, e acrescenta:

O principal problema que dificulta os esforços para estudar o alfabetismo no passado, como também no presente, é o de reconstruir os contextos de leitura e escrita: como, quando, onde, por quê e para quem o alfabetismo era transmitido; o significado que lhe era atribuído; os usos que dele eram feitos; as demandas de habilidades de leitura e escrita; os níveis em que essas demandas eram atendidas; a variável dimensão das restrições sociais na distribuição e difusão do alfabetismo; e as diferenças reais e simbólicas decorrentes da condição social do alfabetismo entre a população. (Graff, 1987, p.23).

Diante dessa perspectiva não é possível fórmula apenas um conceito pronto sobre alfabetismo, o autor deixa claro as especificidades do conceito e as mudanças que ele sofreu ao longo do tempo. Há, pois, diferentes conceitos de alfabetismo, dependendo das

necessidades e condições sociais presentes em determinado estágio histórico de uma sociedade e cultura. Isso significa, que a leitura e a escrita se modificam e se desenvolvem, dependendo das crenças, dos valores e das práticas culturais, e da história de cada grupo social. Afinal, em algumas sociedades apenas a habilidade de escrever o nome significa ser alfabetizado; em outras sociedades, só é possível ser alfabetizado se for capaz de localizar informações e compreender os vários gêneros textuais, dessa maneira o conceito varia de acordo com as condições sociais presentes em determinado tempo e estágio histórico de uma sociedade e cultura.

Podemos reafirmar o que Soares (1995), exemplificar sobre alfabetismo como condição de pessoas que não apenas sabe ler e escrever, mas também, utilizam a leitura e escrita, incorporando em seu viver. Resumindo como se pode concluir da discussão a respeito do conceito alfabetismo, esta não é uma habilidade, é um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado. Conclui-se que o alfabetismo é um conceito amplo, pois engloba um amplo repertório de conhecimentos, habilidades e técnicas, valores, usos sociais da linguagem que variam no contexto histórico e cultural.

ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização está intrinsecamente ligada ao estudo do alfabetismo no Brasil e nas questões de erradicação do analfabetismo, além de fomentar amplas questões do processo de escolarização. Assim, a alfabetização é um termo que conceitua o processo de aprendizagem do educando nos seus primeiros anos escolares, em sua aquisição da língua escrita. No entanto, o que significa o termo alfabetização e Analfabetismo, definido por Soares:

Alfabetização: É a ação de alfabetizar, de tornar alfabeto. Ou seja, colocar em prática habilidades de leitura e escrita.

Analfabetismo: É aquele que é privado do Alfabeto, o que falta o alfabeto, ou seja, o indivíduo que não conhece o alfabeto, que não sabe ler nem escrever.

Além desses termos não podemos deixar de mencionarmos o letramento que se incorpora no processo da alfabetização do aprendiz, porém seu conceito varia entre os dois campos mencionados anteriormente; afinal, letramento significa estado ou condição da pessoa erudita, versada em letras como também iletrada, que não tem conhecimentos literários, que não é erudita; analfabeta.

Portanto, para compreendermos o processo da alfabetização faz necessário o entendimento destes termos que são indissociáveis em relação ao processo de desenvolvimento da leitura e escrita. Soares (1998), afirma a diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem saber ler e escrever, ser letrado. Ou seja:

A pessoa que aprende a ler e a escrever, torna-se alfabetizada e passa a fazer uso da leitura e de escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita. Letrada é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever - é analfabeta - ou, sabendo ler e escrever, não faz o uso da leitura e da escrita - é alfabetizada, mas não é letrada.

da, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (SOARES, 1998, p.36)

Essas palavras são importantes para se compreender o processo de Alfabetização e a diferenciação entre analfabeto, alfabetizado e letrado, considerando as peculiaridades da ação pedagógica que será desenvolvida dentro e fora da sala de aula, para que a criança consolide sua aprendizagem por meio de um ambiente alfabetizador.

Quando as ações são bem direcionadas no processo de consolidação da leitura e escrita a criança já consegue adquirir habilidade de leitura, de compreensão de textos e da linguagem, de maneira geral que são competências necessárias para avançar aos níveis escolares seguintes. Vejamos o que diz o documento Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental sobre duas maneiras de compreender o termo alfabetização:

O termo alfabetização pode ser entendido em dois sentidos principais. Em um sentido stricto, alfabetização seria o processo de apropriação do sistema de escrita alfabético. Para que o indivíduo se torne autônomo nas atividades de leitura e escrita, ele precisa compreender os princípios que constituem o sistema alfabético, realizar reflexões acerca das relações sonoras e gráficas das palavras, reconhecer e automatizar as correspondências som-grafia. É certo, portanto, que, na alfabetização, a criança precisa dominar o sistema alfabético, o que demanda que o professor trabalhe explicitamente com as relações existentes entre grafemas e fonemas. No entanto, esse aprendizado não é suficiente. O aprendiz precisa avançar rumo a uma alfabetização em sentido lato, a qual supõe não somente a aprendizagem do sistema da escrita, mas também, os conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita, o que implica o trabalho em todas as áreas curriculares e em todo o processo do Ciclo de Alfabetização. Dessa forma, a alfabetização em sentido lato se relaciona ao processo de letramento envolvendo as vivências culturais mais amplas. (BRASIL, 2012, p. 27)

Devemos refletir na Alfabetização como processo cognitivo de aquisição da Leitura e Escrita, sendo necessário apropriasse do conhecimento, que só é possível com o pensar e o agir do sujeito sobre o objeto que ele quer conhecer. Por isso, Soares (1998) reforça a definição da competência em alfabetizar em seu sentido próprio, específico: Processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. Ou seja, a alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler); o que o alfabetizando deve construir para si é uma teoria adequada sobre a relação entre sons e letras na língua portuguesa”.(LEMLE,1984, p.41).

Sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão / expressão de significados por meio do código escrito. Não se considera “alfabetizada” uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, lendo, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se considerar ‘alfabetizada’ uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito. (SOARES,2015, p.16)

Portanto, o conceito de Alfabetização é muito mais amplo, o que requer conscientização e uma forma de ação política, além de considerar as diversas facetas psicológicas, psicolinguísticas e linguística, é preciso acrescentar os fatores sociais, econômicos, culturais que o condicionam. Para tanto, o processo de alfabetização deve

levar à aprendizagem do educando a duas ações distintas, o alfabetizar letrando, ou seja: ensinando a ler e a escrever, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Isso já ocorre no início da escolarização da criança, afinal o educando está imerso no meio social da escrita e da leitura, não devemos nos esquecer que a criança é um ser que traz a cultura dentro de si, o ambiente que a cerca, com mil formas, cores e imagens é na realidade um meio alfabetizador.

As crianças não aprendem simplesmente porque veem os outros ler e escrever e sim porque tentam compreender que a classe de atividade é essa. As crianças não aprendem simplesmente porque veem letras e escritas e sim porque se propõem a compreender por que essas marcas gráficas são diferentes de outras. As crianças não aprendem apenas por terem lápis e papel à disposição, e sim porque buscam compreender o que é que se pode obter com esses instrumentos. Em resumo: não aprendem simplesmente porque veem e escutam, e sim porque elaboram o que recebem, porque trabalham cognitivamente com que o meio lhes oferece. (WEISZ, 1989, p.77)

Finalmente, tudo o que foi mencionado nos permite concluir que a formação do alfabetizador é primordial na compreensão dos métodos de alfabetização, o que exige especificidade na sua preparação acadêmica que o leve a entender todas as facetas do processo de alfabetização. Sem descartar os vários métodos e procedimentos de alfabetização, em elaboração e uso adequado de materiais didáticos, e, sobretudo, salientar a sua postura política diante do encadeamento de ideologia do significado e do papel atribuído à alfabetização.

Os docentes não são apenas técnicos executores, eles tomam decisões e refletem sobre suas ações, escolhem teorias, juntam teorias e incorporam em seu dia a dia, a partir de seus pontos de vistas, crenças e particularidades; desta forma, fabricam suas ações para reconstrução das teorias e proposta didáticas, tomando decisões:

[...] cada professor, com base no seu conhecimento construído ao longo da sua trajetória, poderá criar diferentes caminhos que poderão fazer parte da sua prática pedagógica, estando incluídos nesse processo variados discursos (não apenas os que estão na ordem do dia) (FERREIRA, 2005, p.75).

Nesse sentido, os professores estão a todo momento pensando na melhor estratégia de ensino aprendizagem, refletindo na sua práxis, por isso não podem ser vistos como participantes passivos no processo de alfabetização. O professor precisa partir desse pressuposto para torna a aprendizagem mais significativa, tendo como base a vivência do dia -a dia, aplicado na prática da sala de aula. É por isso, deve-se respeitar o tempo de aprendizagem da criança, pois cada pessoa tem uma história particular formada por sua estrutura biológica, psicológica, social e cultural.

PSICOGENÊSE DA ALFABETIZAÇÃO

A teoria criada por Ferreiro e Teberosky (1971) instaurou um novo olhar sobre a alfabetização no Brasil como no mundo em relação aos altos índices de fracasso escolar apresentados pelos países subdesenvolvidos. Suas ideias chegaram aqui na década de 1980 e, a princípio, foram consideradas, errôneas com esse método. No entanto foi bastante difundida na formação inicial e continuada de nossos professores e faz parte

da fundamentação de documentos do MEC. Afirmando as grandes possibilidades e contribuições que trouxe e os grandes desafios e lacunas que provocou, ao desbancar os métodos tradicionais de alfabetização, vamos aqui denominá-la de Teoria da psicogênese da Escrita.

Com a descoberta da teoria criada por Ferreiro e Teberosky (1979), compreendemos que a escrita alfabética não é um código que simplesmente transpõe graficamente as unidades sonoras mínimas da fala, mas, sim um sistema de representação da escrita e dos segmentos sonoros da fala. Em outras palavras, apenas memorizar os grafemas que correspondem aos distintos fonemas de uma língua não é suficiente para aprender a ler e escrever.

Na consolidação do Sistema de Escrita Alfabética, faz necessário antes, de qualquer especulação direta sobre a língua objeto, cumprir lembrar que ninguém escreve como fala nem fala como escreve. Logo: ainda que o processo de aprendizagem da lectoescritura, de acordo com Ferreiro (1989) seja simultânea, trata-se de modalidades diferentes da língua como veículo de interação social.

A Língua falada conta com a assessoria de recursos como gestos, a expressão facial, o tom e o timbre de voz etc., os quais não transportam para o escrito. A língua escrita por sua vez, apresenta figuras não conversíveis em som (letras mudas, pontuação, diacríticos etc.); espaços em brancos sem correspondências no texto oral, visto que a emissão oral é contínua, além de outras particularidades. Por isso a apropriação da leitura e da escrita, pela criança em especial, é um processo de alto grau de complexidade e requer do professor competências técnico- pedagógica específica, para que as dificuldades possam ser minimizadas.

O próprio Paulo Freire mencionava que “a alfabetização é um processo de conscientização e uma forma de ação política”. (FREIRE, 1969, p117). Aprendemos, também, com a teoria da psicogênese, que o processo de letramento – ou de imersão das crianças no mundo da escrita- começa fora da Instituição escolar, bem antes do ano de alfabetização. Partimos, portanto, do pressuposto de que as crianças constroem ideias ou hipóteses sobre a escrita muito antes de entrar na escola (FERREIRO; TEBEROSKY, 1989).

De acordo com essa perspectiva evolutiva adotada pela teoria da psicogênese pressupõe que, para dominar SEA, a criança precisa ‘desvendar’ a esfinge, compreendendo as propriedades do alfabeto como sistema notacional. No caso do SEA, como nos ensinou Ferreiro (1989), para poder compreendê-lo e usá-lo como indivíduos já alfabetizados, o aprendiz precisa decifrar ou dar conta de dois enigmas ou questões principais.

- O que as letras representam (ou notam ou substituem).
- Como as letras criam representações (notações).

Nesse percurso evolutivo, segundo Ferreiro (1989), os aprendizes precisam dar conta de dois tipos de aspecto do sistema de escrita alfabética: os conceituais e os convencionais. Ou seja, o sistema em que existe um conjunto de regras que definem como os símbolos (letras) funcionam para poder substituir os elementos que registram os (sons).

A aprendizagem dessas regras e convenções do alfabeto não é algo que se dá da noite para o dia, nem pela mera acumulação de informações que a escola transmite, prontas, para o alfabetizando"[...], mas por um percurso evolutivo em que "os aprendizes precisam dar conta de dois tipos de aspectos do sistema alfabético: Os conceituais e convencionais". (MORAIS,2012, p. 49-50)

Desse modo quando a criança se apropria do sistema notacional no só compreende mais internaliza suas regras e convenções. Segundo Ferreira e Teberosky (1979), para se alfabetizar, a criança precisa perceber que a escrita alfabética nota no papel os sons das partes orais das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba. E nesse processo de construção as autoras apontaram que os sujeitos passam por diferentes fases que vão desde um hipótese pré-silábica de escrita na qual o aprendiz não faz correspondência entre os segmentos orais e escritos das palavras, até a fase alfabética, quando percebe que as palavras são compostas de unidades sonoras como as sílabas e fonemas.

Diante dessa perspectiva, Emília Ferreira e Ana Teberosky (1979), definiram, em Psicogênese da Língua escrita, em cinco níveis:

Nível 1- Hipótese pré-silábica: O aluno ainda não descobriu que a escrita nota ou registra no papel a pauta sonora, escrevendo do jeito que sabem, começaram a produzir garatujas e rabisco, parecidos com letras.

Nível 2 – Hipótese intermediária I: Começa a ter consciência de que existe alguma relação entre pronúncia e a escrita, desvincular a escrita das imagens e os números das letras.

Nível 3 – Hipótese silábica – A criança supõe que a escrita representa a fala e estabelece relação entre fala e escrita.

Nível 4 – Hipótese silábico- alfabética ou Intermediária II: A criança compreende que a escrita representa o som da fala e descobre que é preciso "por mais letras" e inicia a superação da hipótese silábica.

Nível 5 – Hipótese Alfabética- O alfabetizando, compreende que a escrita tem uma função social, além de assimilar o modo de construção do código da escrita, lê com autonomia e produz escritas alfabéticas.

Cada nível tem características que o definem. Contudo, mesmo atendendo às características principais, diferentes crianças em determinado nível também se mostram de outras maneiras, fazendo representações muito particulares, de acordo com seus próprios saberes e concepções, resultantes de um processo interno e pessoal. Diante destas etapas de desenvolvimento cognitivo em relação a linguagem escrita e verbal o professor enquanto mediador, precisa definir a didática adequada para cada nível de aprendizagem do educando. Buscando atingir os alunos de todos os níveis, utilizando estratégias diferenciadas e atividades que possibilitem o avanço de suas habilidades linguísticas.

Ao discutirmos como se dá a construção das práticas docentes, Chartier (2007) anunciou que o professor alfabetizador constrói suas práticas a partir do que está sendo discutido no meio acadêmico e transportando para os textos do saber; nesse processo , a partir de suas interpretações , considera o que é possível e pertinente em seu fazer

didático em sala de aula. Nesse contexto, o fazer didático nas práticas de alfabetização são constituídas de um conjunto de habilidades que envolvem procedimentos e roteiros inovadores, para que de fato ocorra a alfabetização do educando.

Sempre acreditando que os alunos não têm que descobrir tudo sozinhos, entendemos que nós seus professores, podemos ajudá-los mais se temos clareza sobre quais são as propriedades do sistema de escrita alfabética que eles precisam reconstruir. Em diferentes trabalhos prévios (LEAL E MORAIS,2010; MORAIS; ALBUQUERQUE 2005 e MORAIS; ALBUQUERQUE E. LEAL 2010)

Portanto é de suma importância que os professores, principalmente dos anos iniciais se aproprie desse conhecimento para entender o processo e a forma pelos quais a criança aprende a ler e escrever, para monitorar e detectar os erros construtivos característicos das fases em que ela se encontra, a partir desse acompanhamento o professor desempenhara um papel ativo e reflexivo na formulação de objetivos e metodológicas para o seu trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo de Magda Soares sobre alfabetização e letramento, e a teoria da Psicogênese da Escrita Alfabética, criada por Ferreira e Teberosky (1979), aprendemos que os métodos tradicionais de alfabetização fragmentaram a aprendizagem de muitos discentes, causando estagnação, evasão e atraso na educação, durante um longo período da nossa história.

E a partir das discussões presentes neste artigo, em torno do conceito Alfabetismo, alfabetização e psicogênese da escrita alfabética, que se torna-se compreensível, a necessidade de trabalhar esses processos no ambiente escolar como forma de integralizá-los na práxis dos docentes, como nas vivencias dos alunos em sua aquisição da leitura e da escrita, além de impulsionar a consolidação de outras habilidades inerentes ao processo de alfabetização. Consideramos, a teoria da psicogênese da escrita, desde o seu surgimento um grande avanço na área Educacional, bem como um progresso na compreensão do processo de consolidação da Alfabetização. E isso, nos chamou atenção para natureza social dos objetos da língua escrita e sistema de escrita alfabética.

Portanto, acredita-se que o presente artigo, ao buscar refletir a natureza complexa do processo de alfabetização e do Alfabetismo no Brasil, nos impulsiona a aperfeiçoar nossa prática docente e buscarmos melhorias para nossas salas de aula. O que requer do professor resiliência no momento de planejar suas atividades, e explorar a melhor maneira de ajudar os alunos a construírem sua aprendizagem e adaptar sua prática metodológica a teoria comprovada pelas pesquisadoras, criando situações nas quais a criança possa questionar suas hipóteses e progredir na escrita. No entanto, Ferreira e Teberosky não propõem práticas pedagógicas nem técnicas metodológicas, mas, sim uma maneira diferente de ver a criança e entender seus erros e acertos. Assim, concluímos que nesse processo de ensino – aprendizagem cada criança tem seu tempo de aprender e, portanto, não podemos ignorar sua fase de desenvolvimento ou melhor sua hipótese alfabética respeitando cada fase ou nível de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. Pacto nacional pela Alfabetização na idade certa: A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a Consolidação do processo de Aprendizagem: 2 anos: Unidade 3 / Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB,2012.
- BRASIL, Ministério da Educação. Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimentos do ciclo de Alfabetização (1º, 2º,3º anos) do ensino fundamental. Brasília: Ministério da educação, 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. Pacto nacional pela Alfabetização na idade certa: Reflexões sobre a pratica do professor no ciclo de Alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens por todas as crianças: ano 02, unidade 08/ Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB,2012.
- CHARTIER, Roger. A História ou a leitura do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa São Paulo: Positivo, 2010.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Los sistemas de escritura em el desarrollo del niño. México: Siglo XXI,1979.
- FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização.14. ed. São Paulo: Cortez,1989.
- FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 1969.
- FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Formação continuada de Professores: questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica ,2005.
- GRAFF, Harvey J. The Labyrinths of Literacy: Reflections on Literacy Past and Present. Londres: The Falmer Press, 1987.
- KRAMER, Sônia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.42, p.54-62, ago.1982.
- LEAL, Telma F.; MORAIS, Artur. O aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. In: LEAL, T.F.; ALBUQUERQUE, E.B.C.; MORAIS, A.G. Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos. teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010
- LEMLE, Miriam. A tarefa da Alfabetização: etapas e problemas do Português. Letras de Hoje, Porto Alegre, v.15, n.4, p.41-60,1984.
- MORAIS, Artur Gomes. Sistema de Escrita Alfabética. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- MORAIS, A.G.; ALBUQUERQUE, E.B.C. Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E., LEAL, T. F. (orgs.). Alfabetização, apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento 6.ed. São Paulo: Contextos, 2015.

SOARES, Magda Becker. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. Rev. Bras. Educ. 1995, n.00, pp.05-16. ISSN 1413-2478

SIMÕES, Darcilia. Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave. São Paulo: Parábola Editora, 2006.

STREET, Brian V. Literacy in Theory and Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

RUSSO, Maria. Alfabetização um processo em construção/ Maria de Fatima Russo.6. d São Paulo: Saraiva, 2012.

SCRIBNER, Sylvia. Literacy in three Metaphors. American Journal of Education, v.93, n.1, p.6-21, 1984.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: Subjetividade, práticas e saberes no magistério. In: CAUDAU. Vera. (Org.). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 234.

UNESCO. Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics. Paris: Unesco, 1958.

WEISZ, Telma. Como se aprende a ler e a escrever ou Prontidão: um problema mal colocado. In: SÃO PAULO. Secretária Municipal de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Ciclo Básico. São Paulo, 1989.

A contribuição do professor no processo de aprendizagem de crianças com dislexia

Wellyda dos Santos Araújo Costa

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú- UVA. Especialista em Neuropsicologia Clínica e Institucional pela Faculdade do Complexo Educacional Santo André (Facesa) e em Libras pela FMB- Faculdade do Maciço de Baturité. Mestranda em Ciências da Educação (UNADES). Professora polivalente do Ensino fundamental I da rede Municipal de Ensino.

Jailta Machado da Cruz

Licenciada em Pedagogia pela Universidade vale do Acaraú UVA. Especialista em Educação Infantil e Ensino Fundamental I, pela Faculdade do Maciço de Baturité/FMB. Mestranda em Ciências da Educação (UNADES).

Josefa Francisca de Lima

Graduada em Pedagogia Especialista em Educação Infantil e Alfabetização nos Anos Iniciais. Mestranda em Ciências da Educação (UNADES). Professora da educação infantil.

Jurema Rosenilda Vieira

Graduada em Pedagogia. Especialista em Educação Infantil. Mestranda em Ciências da Educação (UNADES). Professora da educação infantil.

Andrea Maria da Silva Souza

Graduada: e Especialista em Educação Infantil.: Mestranda em Ciências da Educação (UNADES). Professora no Ensino Fundamental.

Eliene Santana

Licenciada em Pedagogia Instituto Superior de Educação de Pesqueira-PE Mestranda em Ciências da Educação (UNADES).

Wilza Braz dos Santos Araújo

Licenciada em Pedagogia pela universidade Pitágoras Unopar. Especialista em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia pela União Brasileira de Faculdades - UNIBF

Thalyta Silva de Souza

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera - Unopar, Instituição Brasileira de Ensino Superior e em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia Uniao Brasileira de Faculdades - UNIBF

Viviane Braz dos Santos Cordeiro

Licenciada em pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, Instituto Brasil de Pesquisa e Ensino Superior. Especialização em Gestão e Organização da Escola com Ênfase em Supervisão Escolar pela Universidade de Pitágoras Unopar. Mestranda em Ciências da Educação (UNADES).

RESUMO

Este estudo tem como objetivo abordar conceitos relativos a dislexia sua identificação e algumas possibilidades de intervenção dentro do sistema de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, discutindo e avaliando os fatores de risco cognitivo para a criança. Para desenvolver a investigação, parti da seguinte pergunta de pesquisa: Como possibilita aprendizagens significativas para as crianças com dislexia? Tal iniciativa pressupõe um trabalho interventivo para as dificuldades encontradas no domínio de diferentes métodos de ensino no âmbito escolar, pois a dislexia enquadra-se como um transtorno global de aprendizagem, de origem neurológica que acomete pessoas de todas as classes sociais e nível intelectual, carac-



terizando assim os desafios nas áreas do reconhecimento de palavras, codificação, soletração e processamento fonológico. Nessa perspectiva o presente trabalho enfatiza a importância do professor como mediador do conhecimento e propulsor de novas metodologias de ensino, além de ser um encaminhador para solução do problema junto a um profissional da área, contudo conclui-se que a aprendizagem só será efetiva se tratado e diagnosticado a dislexia, para a plena escolarização do educando e respeitando a criança como um ser em construção.

Palavras-chave: dislexia. aprendizagem. professor e inclusão.

INTRODUÇÃO

Muitos são os discursos propagados acerca da inclusão e um deles respeita a obrigatoriedade, por lei, para o atendimento a todos os educandos com necessidades especiais. Acontece que a realidade sobretudo escolar- tem mostrado que incluir não é tarefa tão fácil como se divulga, embora seja um direito constitucional assegurado aqueles que apresentam diferenças, sejam orgânicas ou não, reais ou circunstanciais a inclusão é ainda pouco trabalhada nos âmbitos sociais. Pessoas com necessidades especiais nascem em todas as culturas, etnias e níveis socioeconômicos e a forma de conceber o transtorno tem variado ao longo dos séculos.

Diante desta perspectiva, este artigo tem como iniciativa discutir as principais características dos transtornos de aprendizagem no âmbito escolar e a inclusão destes alunos em sala de aula, no que diz respeito a dislexia e seus impactos na vida escolar e social do educando, pois a dislexia é um dos termos mais utilizados dentro das dificuldades de aprendizagem. Compreender as causas pelas quais uma criança tem dificuldades na sua lecto-escrita é de suma importância para encontrar estratégias adequadas para enfrentar suas limitações. Ao ser a leitura e escrita os mediadores do ensino na grande maioria das escolas, encontramos uma alta percentagem de crianças que carecem dos instrumentos básicos para uma escolarização bem-sucedida.

A literatura mostra que há diversas tendências norteando as discussões sobre os distúrbios da comunicação, apontando para a crescente preocupação com a comunicação dos indivíduos. Ser portador de um distúrbio da fala, da voz, da linguagem ou da audição, é certamente uma condição que significa limitação, principalmente no que se refere as crianças de com necessidades especiais.

Assim, buscamos redimensionar o tema dislexia, desmembrando os principais distúrbios da comunicação toda dificuldade transitória ou permanente que impeça a plenitude da voz, fala, linguagem ou audição, levando-nos a conhecê-los melhor evitando os rótulos ou as atitudes preconceituosas e excludentes que impedem o desenvolvimento e o crescimento global dos indivíduos.

Sendo assim é cabível perguntamos: O que é Dislexia? Qual é contribuição do professor no processo de ensino e aprendizagem do educando? Sabemos que as crianças dislexias são capazes de aprender, se desenvolverem intelectualmente e serem inseridas na sociedade letrada, mas necessitam de atendimento diferenciado em sala de aula. Por

esta razão faz se necessário a garantia e o acesso a escola, porém isso não é suficiente. É essencial garantir as condições de aprendizagem para todos os alunos, mas isso também não basta. Por isso os educadores precisam investir em sua formação continuada, os quais dizem-se incapazes de lidar com alunos diferentes daqueles com os quais estão habituados.

Diante disto, o propósito deste artigo é identificar e analisar as pesquisas feitas sobre a dislexia, sua identificação e algumas possibilidades de intervenção dentro do sistema de ensino–aprendizagem da leitura e escrita, discutindo e avaliando os fatores de riscos cognitivo para criança. Além de descrever o papel do professor no processo de ensino aprendizagem dos disléxicos e com isso, esclarecer, orientar e construir ações que possa incluir essas crianças na sociedade e nas práticas sociais.

Para o desenvolvimento da investigação foi utilizado o método de pesquisa bibliográfica e documental. O trabalho bibliográfico ocorre a partir de coleta de dados em artigos científicos e livros relacionados com o tema.

Contudo, essa constatação reforça o apoio dos demais profissionais envolvidos, no sentido de criar condições juntamente com os professores, para que a aprendizagem ocorra de maneira eficaz, prazerosa e significativa, busca-se uma escola eficiente e inclusiva, que coloque a obrigação de levar às novas gerações a se apropriarem dos conhecimentos socialmente construídos, a raciocinar com lucidez e a construir projetos de vida.

DISLEXIA

A dislexia é um transtorno de aprendizagem também conhecida como alexia, cegueira verbal congênita, ou estrefosimbolia visual que causa prejuízo na precisão e influência da leitura ou seja dificuldade em aprender a ler e a escrever. Esse foi um dos primeiros termos genéricos utilizado para designar vários problemas de aprendizagem com o intuito de descrever as diferentes formas de transtornos de aprendizagem em que se enquadra o indivíduo. A dislexia é de natureza neurobiológica, sendo várias as teorias explicativas existentes sobre o assunto. Assim ela é caracterizada como perturbação na aprendizagem da leitura pela dificuldade no reconhecimento entre os símbolos gráficos e os fonemas, bem como de signos escritos em signos verbais.

Compreender as causas pelas quais uma criança tem dificuldades na sua lecto-escrita é de suma importância para encontrar estratégias adequadas no enfrentamento das suas impossibilidades. Nem todas as crianças que tem dislexia apresentam as mesmas características, sendo única ênfase comum, apresentarem deficit na leitura e escrita. Antes de analisar os fatores das dificuldades na aprendizagem da leitura é importante compreender o que se denominar “dislexia” e o chamamos de atraso leitor. A organização Mundial de Saúde (OMS) apresenta a seguinte definição. CID-10: F81.0 – Transtorno específico de leitura (dislexia de desenvolvimento, leitura especular, retardo específico da leitura)

A característica principal é um comprometimento específico e significativo do desenvolvimento das habilidades da leitura, não atribuível exclusivamente à idade mental, a transtornos de acuidade visual ou escolarização inadequada. A capacidade de compreensão da leitura, o reconhecimento das palavras, a leitura oral e o desempenho de tarefas que necessitam da leitura pode estar comprometida. O transtorno específico da leitura se acompanha frequentemente de dificuldades de soletração,

persistindo comumente na adolescência, mesmo quando a criança haja feito alguns progressos na leitura. As crianças que apresentam um transtorno específico da leitura têm frequentemente antecedentes de transtorno da fala ou de linguagem. O transtorno se acompanha comumente de transtornos emocionais e de transtorno do comportamento durante a escolarização (OMS, 1993, p.102)

As dislexias-disgrafias linguísticas ou disfonéticas são transtornos específicos da aprendizagem que apresentam falhas no processamento preceptivo auditivo e em especial daquilo que se escuta e a expressão oral da leitura ou gráfica da escrita. Sendo que atinge crianças que tem inteligência normal, uma vez que não está ligado as competências cognitivas.

Dentre todos os desafios que as pessoas com dislexia enfrentam, podemos imaginar os reais problemas no processamento da linguagem, incluindo ainda a ortografia e a escrita que são facilmente reconhecidos. Porém para as pessoas com dislexia essa complexidade desse problema e a frustração que ele pode causar tanto na sala de aula como no dia-a-dia.

A dislexia é uma síndrome complexa que apresenta características diferentes para cada caso, a única abordagem em comum é a dificuldade com a lecto-escrita. Neste sentido uma criança que vivencia seus efeitos pode se pergunta: Por que não posso ser normal? Com frequência, a criança com esse transtorno de aprendizagem se vê em situações constrangedoras principalmente em ambientes públicos que envolve o uso da fala e da dialética esquivando se assim das relações com a linguagem.

Desse modo as Dislexias-disgrafias Linguísticas ou disfonéticas: São transtornos específicos da aprendizagem que apresentam falhas no processamento preceptivo ou auditivo e em especial daquilo que se escuta e a expressão oral da leitura ou gráfica da escrita. Por essa razão podemos chamar a dislexia de 'A mãe dos Transtornos de Aprendizagem'. Hoje em dia, inúmeras palavras foram usadas para descrever seus vários aspectos entre eles podemos considerar que ela é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a linguagem escrita, sendo uma condição vitalícia e frequentemente hereditária. Dela resultam persistentes problemas relacionados a:

- Leitura; soletração (escrita com erros de adição, omissão ou substituições de vogal ou de consoante);
- Escrita. Associa-se comumente a dificuldades de: concentração; memória de curto prazo; organização; sequenciação (do alfabeto, dos dias da semana e dos meses etc.).
- Falhas na estrutura da linguagem;
- Dislexias- disgrafias visomotoras ou diseidéticas: " Se expressam por dificuldades na percepção visoespacial surgindo as falhas nas agnosias ou nas praxias, nas quais ocorrem no processamento visual. Pode ser observado:
- Dificuldades de orientação espacial.
- Falhas no esquema corporal.
- Alterações na lateralidade.
- Rotações: confusão de letras que têm orientação espacial diferente: B, D, Q e P.

- Ao escrever unem letras, sílabas e palavras.
- Falhas na associação do grafema e do fonema.

Inúmeros são os transtornos inerentes a dislexia sendo importante destacar que não se trata de uma doença, e não a como considerar uma possível cura deste transtorno de aprendizagem, desta forma, seus sintomas são duráveis e pertinentes, acompanhando-o ao longo da vida. Por essa razão é que se faz necessário o diagnóstico prévio do educando para ser tratado os sintomas o quanto antes, para desenvolvimento progressivo de sua aprendizagem escolar. A medida em que as dificuldades são contornadas, ajuda o indivíduo a conviver com os sintomas bem como superar as dificuldades impostas. (GALLIGÓ; REQUENA; TORRES, 2000, p.43).

Os sintomas se tornam perceptível durante a idade escolar, quando se nota a persistência de erros ao ler e escrever:

[...] a primeira vista pode ser diagnosticada como um distúrbio de linguagem, apresentando durante a aquisição da leitura e da escrita; porém, ela é resultado de várias causas que intervêm no processo de aquisição de linguagem, exigindo um diagnóstico multidisciplinar, exato e de exclusão (FERNANDES; PENNA, 2008, p. 49)

Fernandes e Penna (2008) desta como características no desempenho; lentidão; dificuldades em nomear objetos ou tarefas; dificuldades em organização sequencial, tempo, espaço, direção, memorização, aglutinações, soletração difícil, escrita incorreta, ilegibilidade, persistência nos erros, mesmo recebendo ajuda, troca de letra, sílabas ou palavras.

Essas dificuldades de aprendizagem coloca a criança dislexia a frente ao desprazer de aprender e estudar.

O disléxico tem dificuldades para lidar com o tempo. Seu ritmo para organizar-se, copiar e concluir suas atividades é mais lento que a média da classe. Tem dificuldades para lidar com o espaço, com a própria utilização de material didático como régua, caderno e livro, ao mesmo tempo. Tem dificuldades com desenho geométrico, mapas, aplicação teórica de conceitos, linguagem subjetiva, simbólica, apresenta disgrafia- fora das pautas, das margens e disortografia, omissão ou acréscimo de letras. Enfim, tudo para o desleixo é muito difícil". (FERNANDES; PENNA, 2008, p. 45).

Desta maneira o aprender se torna uma tarefa árdua e complexa com muitas imprevisibilidades no decorrer deste processo de ensino e aprendizagem, tornando o aluno com de dislexia em um mero espectador no âmbito da sala de aula, sem expectativas futuras de um ensino significativo e dinâmico.

O cérebro dos disléxico funciona de forma diferente havendo conexões neurais peculiares e, até mesmo, certas áreas do cérebro são maiores que as das pessoas sem dislexia, mas normalmente a criança aprende a ler e escrever, encontrando suas próprias soluções e estratégias neuronais. Assim, o prazer pelo aprender não é uma atividade que surge espontaneamente nos alunos, pois, não é uma tarefa que cumpre com satisfação, sendo em alguns casos encarada como obrigação. Para que esta realidade seja mudada e transformada o professor deve despertar a curiosidade dos alunos, acompanhando suas ações no desenvolver das atividades.

O PAPEL DO PROFESSOR NA APRENDIZAGEM DO DISLÉXICO

A dislexia enquadra-se dentro das dificuldades de aprendizagem e não podemos classificá-la como se fosse constituída por um determinado grupo homogêneo de crianças disléxicas, todas com as mesmas limitações e apresentando déficit de leitura e escrita. Sabendo que crianças disléxicas tem uma baixa capacidade ao nível de ortografia e dificuldades em ler fluentemente, mostram regressão no processo de Alfabetização, mostrando-se em nível mais lendo do que o seus colegas da mesma faixa etária e do mesmo nível intelectual, associando frequentemente problemas de memória e tendem a ser mais lentos e imprecisos.

No entanto devemos compreender que o alunado de crianças disléxicas aprender de maneira diferente e dinâmica, mas podem estabelecer uma conexão com o ensino convencional se obtiverem o apoio necessário para contornar seus obstáculos no que diz respeito a escrita e leitura. Portanto a escola, enquanto base formadora no âmbito institucional da ação pedagógica tem o dever de encaminhar estes alunos para um atendimento especializado com profissionais da área, sendo estes: Neuropsicopedagogo, Fonoaudiólogos, Psicopedagogo, Psicólogos e etc. Toda criança dislexia precisa de atendimento especializado, motivação, estabilidade emocional e ensino apropriado. É necessária também a estrita cooperação entre especialista, professores e pais.

[...] uma criança com dislexia não é portadora de deficiência nem mental, física, auditiva, visual ou múltipla. O disléxico, também, não é uma criança de alto risco. Uma criança não é dislexia porque teve seu desenvolvimento comprometido em decorrência de fatores como a gestação inadequada, alimentação imprópria ou nascimento prematuro. A dislexia tem um componente genético, exceto em caso de acidente cérebro vascular (AVC). (CANDIDO, 2013, p.17)

Portanto faz se necessário que o professor enquanto mediador do processo de aprendizagem, encaminhe o disléxico para o tratamento e que colabore para que o mesmo tenha sucesso, reconhecendo que só através de um trabalho paciente e constante poderá presta á criança a ajuda que a mesma tanto necessita, e quanto mais rápido forem detectadas as dificuldades, mais fácil será de lidar e trabalhar com a dislexia, pois menos serão as frustrações e sentimentos de fracasso que afetam negativamente a motivação do aluno.

As dificuldades de aprendizagem fazem parte do cotidiano das escolas acarretando na grande maioria das vezes em evasão escolar e reprovação. Essa constatação reforça a importância do apoio dos demais profissionais envolvidos, no sentido de criar condições juntamente com os professores, para que a aprendizagem ocorra de maneira significativa e eficaz. Por isso busca-se uma escola eficiente e responsável, que se coloque responsável pela formação de professores adaptando seus currículos, desenvolvendo novas metodologias de ensino. Assim o ambiente escolar deve ser planejado e estruturado.

Conforme Carvalho (2000, p. 60), explica:

Examinar a prática pedagógica objetivando identificar as barreiras para aprendizagem é um desafio a todos nós educadores que, até então, as temos examinado sob ótica das características do aprendiz. Suas condições orgânicas e psicossociais têm, sido consideradas como os únicos obstáculos responsáveis pelo insucesso na escola.

Por isso a apropriação da leitura e da escrita em especial, é um processo de alto grau de complexidade e requer dos alunos aperfeiçoamento e domínio sobre a língua oral e escrita, o que já é difícil para os portadores de dislexia, assim como requer dos professores competências técnicas-pedagógicas específicas para amenizar as dificuldades.

Sendo assim o professor é essencial para realização desse processo de ensino e aprendizagem, pois o seu papel é orientar dar suporte, planejar atividades que proporcionem o desenvolvimento destas crianças de maneiras que elas consigam superar as dificuldades de serem alfabetizadas. E é aliado no processo de letramento dos disléxicos que o professor atenda a diversidade de conhecimentos, ajustando o ensino às diferentes necessidades de aprendizagens dos educandos. Tarefa complexa que envolve a proposição não apenas de atividades únicas e padronizadas, que são realizadas ao mesmo tempo, mas diferenciadas e distintas por alunos com diferentes níveis de conhecimento. Segundo Silva (2008, p.53):

Para o agrupamento dos alunos, é preciso considerar as diferenças das aquisições de conhecimentos e experiências dos alunos com língua escrita. Essas diferenças, comuns em todas as salas de aula, indicarão para o professor quais atividades podem ser realizadas por todos os alunos ao mesmo tempo, pois envolvem habilidades que todos dominam, e quais precisam ser realizadas por meio de orientações específicas para grupos diferenciados.

Considerando, portanto, as limitações envolvidas no atendimento a alunos com dislexia se fazem necessário um olhar diferenciado, tendo o cuidado de não rotular esses alunos e estigmatizar o atendimento que recebem. Afinal, esse atendimento precisa ser compreendido e comprometido com os direitos de aprendizagem do educando, em uma perspectiva inclusiva, em espaços e tempos distintos, objetivando assim a promoção das aprendizagens. Por isso é preciso que essa responsabilidade seja compartilhada com outros agentes e instâncias no âmbito escola; professores, gestores, coordenadores pedagógicos, auxiliares e o cuidador de alunos com necessidades especiais articulando estratégias de ensino -aprendizagem, para que essas crianças continuem sua trajetória escolar.

O professor mediador ajuda seus alunos a desenvolver as competências do pensar à medida que propõem problemas e dialoga, ouvindo-os ensinando os a argumentar, abrindo espaço para que expressem seus pensamentos, sentimentos, desejos de modo que tragam para a aula a realidade vivida. Os disléxicos são alunos que necessitam de atenção especial no processo de aprendizagem. Buscando detectar o potencial do educando para atender as necessidades e respeitar suas limitações.

No caso restrito das Dislexias, o primeiro que temos que fazer é observar detidamente todos os atos que a criança realiza durante sua aprendizagem de ler, registrando-os e, principalmente, o esforço quanto a percepção visual e auditiva, fala, psicomotricidade, relações emocionais, assim como os resultados da "leitura": entonação, ritmo, sequência, velocidade, porém o mais importante é a compreensão do lido. Por isso que a observação e o diagnóstico inicial são tão significativos para o processo de ensino aprendizagem no início da escolarização. E, portanto, o professor possui ferramentas para o planejamento, com diversos instrumentos e procedimentos de avaliação que determinara se a criança possui ou não um transtorno disléxico.

Por essas razões o professor precisar ter um olhar diferenciado em relação ao aluno com dislexia, não subestimando sua capacidade cognitiva nem ignorando o seu

desempenho escolar, afinal esse aluno dependerá das oportunidades e possibilidades de ações que o próprio professor pode promover em sala de aula. Assim o grande desafio do professor é deixar de lado práticas centradas em atividades de repetição e de memorização.

Aprender é uma ação humana criativa, individual, heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual ser mais ou ser menos privilegiado. São as diferentes ideias, opiniões, níveis de compreensão que enriquecem o processo escolar e clareiam o entendimento dos alunos e professores. Essa diversidade deriva das formas singulares de nos adaptarmos cognitivamente a um dado conteúdo e da possibilidade de nos expressarmos abertamente sobre ele. (BATISTA, 2006, p.17).

Desse modo ao promover situações significativas, os professores possibilitam que a aprendizagem se efetive, contribuindo para o desenvolvimento do aluno e as aprendizagens consolidadas dentro e fora da escola, se fundamente na vida social das crianças com dislexia.

A escola também tem seu papel a cumprir, enquanto formadora lhe compete a inclusão dos disléxicos no âmbito da instituição de ensino examinando e trabalhando em mudanças no projeto político pedagógico. Pois a aprendizagem se realiza essencialmente a partir das interações que a criança estabelece com o outro e com o meio. É através do enfrentamento do outro, dos desafios e das solicitações do meio que a criança se constitui e constitui o outro como sujeito e não há espaço mais propício que a escola e mais especificamente a sala de ensino regular para o desenvolvimento desse processo que é também apropriação dos sistemas de escrita e leitura alfabética como também da cultura.

A PEDAGOGIA INCLUSIVA PARA OS DISLÉXICO

A pedagogia da inclusão não só aceita, mas também valoriza a diferença porque entende que é na diferença que crescemos, nos afirmamos e nos constituímos como sujeitos. Na pedagogia da inclusão a aprendizagem cooperativa emerge em detrimento da competição porque se privilegia o espaço coletivo da aprendizagem. Respeitar os diferentes estilos de aprender e a singularidade dos aprendizes porque reconhece que a homogeneidade não existe em lugar nenhum, nem numa sala especial, nem numa regular, e não se tem como garantir que a aprendizagem será tão mais eficaz quanto menos diferenciados forem os sujeitos envolvidos no processo, porque os sujeitos têm ritmos, interesses, desejos e concepções de mundo e formas de aprender também diferenciadas. O que se entende, é que existe um espaço de diversidade e que a aprendizagem pode acontecer para cada um segundo suas possibilidades.(VIEIRA, 2000, p.85-86).

Neste caso, incluir crianças com deficiência nas salas de aula regular, não requer apenas a mudança de uma concepção filosófica. É muito mais que isso, significa redimensionar o ato pedagógico, é somar diferenças para construir um novo olhar sobre a educação. Isso nos obriga enquanto educadores a estarmos sempre nos reconstituindo no processo de ensino e aprendizagem, porque não somos donos do conhecimento. Então, a garantia da escola e a inclusão de todas as crianças em salas de aula regulares, significa uma mudança de paradigma em termos educacionais que requer a construção dessa nova pedagogia.

A inclusão de crianças com transtornos de aprendizagem, no âmbito escolar é um debate atual que demanda a organização de várias propostas de trabalho, pelas especificidades inerentes à pessoa humana e pelas diversas barreiras existentes no contexto escolar. Ao se pensar em inclusão é importante destacar que incluir não é uma tarefa muito fácil.

De acordo com Sasaki (2006), a interação propõe a inserção parcial do sujeito, enquanto a inclusão propõe a inserção total. Para isso, a escola como instituição que legitima a prática pedagógica e a formação de seus educandos, precisa romper com a perspectiva homogeneizadora e adotar estratégias para assegurar os direitos de aprendizagem de todos. Contudo, tais estratégias dependem das especificidades de cada pessoa, da experiência, e da criatividade e observação do professor com sensibilidade e acuidade, além de uma formação inicial e continuada que o encaminhe para isso.

No âmbito da teórica sócio-histórica, uma educação inclusiva deve ser fundamentalmente de caráter coletivo e considerar as especificidades dos estudantes. Por meio das interações sociais e pela mediação semiótica, dá-se a reorganização do funcionamento psíquico de pessoas com e sem deficiência, favorecendo-lhes o desenvolvimento superior. A necessidade de orientação específica para tratar de crianças dislexia, pressupõe que a mesma, aprende por processos diferenciados, logo que requer métodos e técnicas especializadas. (SASSAKI, 1997, p. 82.).

Nesta nova pedagogia o professor precisa estar disponível para trabalhar com qualquer que seja a criança. Ele precisa deslocar o foco de atenção do sujeito individual, que aprende individualmente para grupos de sujeitos, que se debatem diante do desafio do conhecimento, é sair da perspectiva do espaço da aprendizagem individual, para o espaço de aprendizagem coletiva e ver as interações, o movimento do grupo como eixo central, da aprendizagem, sentindo-se ele também como alguém que interage, reconstrói e está apto a aprender. O ambiente escolar deve ser planejado e estruturado (ALVES, 2007).

Na constituição Federal “cidadã”, de 1988, o artigo 205 deixa claro que a educação é direito de todos, do Estado, da família e da e da sociedade. E o artigo 208, inciso III, garante o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, estabelecendo no artigo 227, inciso II a:

Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial, ou mental bem como a integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação (BRASIL, 2016, p.1).

Em síntese, a ideia defendida aqui não é de uma pedagogia que pretende a correção do sujeito, mas a manifestação do seu potencial. A pedagogia que estamos defendendo é a da diversidade, aquela pedagogia que reconhece as diferenças de todos os alunos e que investe na possibilidade de trocas significativas promovendo um ensino que solicite o potencial e que contemple as necessidades de todos os seus alunos. Nesta nova pedagogia o foco dessa nova ação pedagogia não é o sujeito individual, mas situação de aprendizagem.

O desafio da escola hoje é a construção dessa nova pedagogia. É importante lembrar que a escola tem que ser antes de tudo escola e que deve contar com os profissionais que

façam com que ela funcione bem dentro do seu projeto político pedagógico, garantindo espaço de aprendizagem e de crescimento para todos os alunos.

Nessa nova perspectiva, a escola é responsável pela inclusão dos disléxicos e pelas mudanças escolares necessárias para esse fim. Sendo de grande importância a participação e adaptação do aluno a esse meio para que ocorra o processo de letramento e alfabetização.

Neste processo o principal desafio dos pais, professores e profissionais que lidam com as crianças disléxicas, é justamente desvelar o universo intelectual do indivíduo que possui este transtorno, de modo a encorajá-lo na descoberta do mundo das letras, possibilitando assim a resolução de seus problemas interiores.

Portanto, faz-se necessário um olhar mais efetivo e o feedback para definir como e quando intervir com estratégias de resignificação da educação destes alunos. Estas crianças precisam de um ambiente seguro, estimulante, onde os erros sejam permitidos a assumir riscos seja incentivado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a dislexia é tida como um transtorno de aprendizagem que provoca alterações na leitura e escrita, produzidas em bases neurológicas, além de fatores genéticos ou adquiridos. Não se caracteriza como uma doença no meio científico. Por isso à necessidade urgente, de preparem as instituições e o corpo docente com formações continuadas, proporcionando-lhes o conhecimento e estratégias de ensino e aprendizagem para possíveis intervenções pedagógicas. Se atuarmos nesta perspectiva, teremos um retorno de baixos índices de evasão escolar.

Nenhuma sala de aula é homogênea, a heterogeneidade faz parte da diversidade de alunos, cada um possui seu tempo de aprender à medida que se revelavam seus défices de aprendizagem. Por isso, é imprescindível a atuação do professor na realização do diagnóstico e tratamento das alterações das aprendizagens.

Por outro lado, a escola precisa ser democrática ao assistir esse aluno com transtorno de aprendizagem, valorizando seu conhecimento de mundo e excluindo quaisquer episódios de exclusão das mais diferentes e perversas formas. Incorporando todo o contexto escolar, assim como a família, orientado pelo professor em particular e pela escola em geral pode contribuir para detectar e resolver qualquer alteração da aprendizagem com mais rapidez e maior consolidação quando os esforços não são unilaterais e isolados.

Portanto esse tema é de grande relevância e não se pode negligenciar aqueles que são afetados pelos transtornos da dislexia, pois são indivíduos com inteligência normal e só precisam de tratamento diferenciado para superar suas limitações e obstáculos. Essa progressão cognitiva dão-lhes a oportunidade de ingressarem na vida escolar, acadêmica e profissional. Paulo Freire já afirmava que há educação não transforma o mundo, ela transforma as pessoas e as pessoas é que transformam o mundo. Por meio da escolarização e da Alfabetização, crianças com dislexia tem a oportunidade de terem aquisição da leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. Qualidade na educação fundamental pública nas capitais brasileiras: tendências, contextos e desafios. Rio de Janeiro, 2007. Tese (doutorado.) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro Pinheiro, Ângela Maria Vieira Dislexia: causas e consequências. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.
- BATISTA, Cristina Abranches Mota. Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 24 maio 2022
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2014.
- CÂNDIDO, Edilme da Conceição. Psicopedagogia para a dislexia nas séries iniciais do ensino Fundamental. 2012 - Monografia (Especialização em psicopedagogia) AVM Faculdade Integrada, Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2012.
- CARVALHO, R. S. Removendo as barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. Porto Alegre, Mediação, 2000.
- DAVIS, Ronald D. O dom da dislexia: Por que algumas das pessoas mais brilhantes não conseguem ler e como podem aprender. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.
- DÍAZ, Félix. O processo de Aprendizagem e seus Transtornos. Salvador: EDUFBA, 2011.
- FRANK, Robert. A vida secreta da Criança com Dislexia São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda. Parenting, 2003.
- FERNANDES, Rosely Aparecida; PENNA, James dos Santos. Contribuições da psicopedagogia na alfabetização dos disléxicos. Terceiro Setor, Guarulhos, v. 2, n. 1, p.29-50, 2008
- GALLIGÓ, M., GALLIGÓ, T., REQUENA, E., T. J., El Aprendizaje y sus Transtornos, Barcelona: Ediciones CEAC, 2000.
- GOMES, Artur. Sistema de Escrita Alfabética. 1ª edição, 4ª. Impressão, março de 2014.
- HALLAGAN, L. CRULCKSHANK, D. Transtorno de Aprendizagem. Madri: Editora Síntesis, 1973.
- JIMÉNEZ, Artilhes. Como prevenir e corrigir as dificuldades e aprendizagens de lectoescrita. Madri: Editora Sínteses, 1989.
- LIBÂNEO. José Carlos. Adeus professor: Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.
- OMS. Classificação de transtornos mentais da CID-10 Porto Alegre: Artmed, 1993.
- PATTERSON, K.; E., MARSHALL.; COLTHEART, M. Surface dyslexia, London: Lenders, Routledge, and Keagan, 1985.

RITA, Bonetti; 181/Convênio 93101/00 Natal: Publicação independente, -2000.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 7ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, K. R. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Ceris S.R.O planejamento das práticas escolares de Alfabetização e Letramento. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; Francisca I.P; MARTINS, Raquel. M.F. (orgs). Alfabetização e letramento na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, Nilza Sebastiana da; Silva, Fábio José Antônio da. A dislexia e a dificuldade na aprendizagem. Revista Científica Multidisciplinar, Ano 1, Vol 5, pp75-87. Junho 2016, ISSN: 2448-0959.

SIMÕES, Darcilia. Considerações sobre a fala e a dislexia. Fonologia em nova chave. 1 ed. São Paulo: parábola. p16,.2016.

VIEIRA, S. L. Política educacional em tempos de transição (1985-1995). Brasília: Plano, 2000.

Como alfabetizar o aluno da EJA através da literatura

Rozimeire Jacome de Queiroz Nascimento

Pedagoga. Mestranda em Ciências da Educação Professora de 2 e 3 anos da rede Municipal de São Gonçalo do Amarante

Luciana Souza de Melo

Licenciada em Pedagogia. Especialista em educação especial e inclusiva com ênfase em deficiência múltipla e deficiência intelectual (IBRA). Mestranda em Ciências da Educação Professora de Educação Especial na rede estadual.

Patrícia Luciene da Silva

Graduada em Ciências Biológicas, Licenciada em Pedagogia. Especialista em: Psicopedagogia e Libras Mestranda em Ciências da Educação. Professora de Ciências da Rede Estadual RN

Daniele Maria de Almeida Moura

Graduada em ciências sociais. Especialista em educação e sustentabilidade ambiental. Mestranda em Ciências da Educação Professora de sociologia da rede estadual do RN.

Charles Ricardo Lemos de Melo

Licenciado em- Matemática. Especialização em Educação Matemática. Mestranda em Ciências da Educação Professor da Rede de Ensino Estadual do RN.

Aldirene Teixeira da Silva

Licenciada em Ciências Biológicas Especialista em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido. Mestranda em Ciências da Educação Professora da Rede de Ensino Estadual do RN.

Neide Maria Alves Rodrigues

Licenciada em Letras - Língua Portuguesa, Pedagogia e Ciências Econômicas. Mestranda em Ciências da Educação Professora de Língua Portuguesa da rede estadual do RN.

Fagnar Rosa Cardoso

Licenciada em Matemática – UFRN e em Tecnologia de Petróleo e Gás. Especialista em: Ensino de Matemática para o ensino médio e Ensino de Matemática. Mestranda em Ciências da Educação Professora da Rede de Ensino do Estado do RN e do Município de Natal.

Cláudia do Nascimento Souza

Licenciada em Português e Espanhol e em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia Mestranda em Ciências da Educação Educadora Infantil na rede municipal.

Gualthemir Robson Barbalho Bezerra

Licenciado em Matemática – UFRN. Especialista em Educação de Jovens e Adultos - UFRN Professor da Rede de Ensino Estadual do RN e Municipal de Natal

RESUMO

A literatura desempenha um papel muito importante para a formação do aluno-leitor, especialmente no espaço escolar, que é onde ocorre a interação entre o universo literário e o sujeito. A leitura é uma atividade muito importante para o indivíduo letrado, porque, por meio da leitura, ele pode se informar, obter melhorias em determinada área do conhecimento ou, simplesmente, utilizá-la como entretenimento. Existem, portanto, várias funções para a leitura de um texto literário. Diante disso, o presente estudo buscou problematizar o ensino da literatura na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo foi investigar como alfabetizar o aluno da EJA através da literatura. A metodologia utilizada na investigação permitiu



classificar a pesquisa como bibliográfica, que tem como aporte teórico os postulados de Maria Amélia Dalvi (2018), Marisa Lajolo (1982), Nelly Novaes Coelho (2003) e Regina Zilbermann (1990), dentre outros, sobre o tema, buscando demonstrar a importância que o ensino da literatura apresenta para os alunos dessa modalidade de ensino. Também foi possível classificar a pesquisa como exploratória, com abordagem qualitativa do problema, e análise crítica de conteúdo dos dados.

Palavras-chave: literatura. alfabetização e letramento. escrita. educação de jovens e adultos.

INTRODUÇÃO

No Brasil, o ensino da literatura nas escolas é feito na disciplina de Língua Portuguesa. Normalmente, essa disciplina é dividida em dois momentos: ensino da Literatura e da Língua, combinando com os alunos datas e horários para isso ocorrer, entregando o material didático a ser utilizado para as aulas.

No âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), atualmente, as aulas de Literatura normalmente são limitadas ao trabalho de fragmentos de obras, alguns poemas e contos. Muito difícil são escolhidas obras completas para serem lidas, sem se realizar, também, trabalhos avaliativos ou não considerando a leitura de uma obra. Por esse motivo, é preciso que sejam formuladas propostas pedagógicas capazes de satisfazer as necessidades reais dos alunos, enriquecendo as suas referências de trabalho, sociais, culturais, dentre outras. O ponto chave nessas propostas consiste em se considerar as especificidades dos alunos, partindo de suas experiências, interesses e saberes.

Portanto, a escolha do tema e abordagem proposta nesse estudo é justificada por se acreditar que, para obter uma formação integral, jovens e adultos devem vivenciar o letramento literário, pois o prazer da leitura de textos literários pode ajudá-los em seu desenvolvimento de diversas formas.

Diante disso, buscamos nesse estudo investigar como alfabetizar o aluno da EJA através da literatura. A metodologia utilizada na investigação permitiu classificar a pesquisa como bibliográfica, que teve como aporte teórico os postulados de Maria Dalvi (2018), Lajolo (1982), Coelho (2003) e Zilbermann (1990), dentre outros, sobre o tema, buscando demonstrar a importância que o ensino da literatura apresenta para os alunos dessa modalidade de ensino. Também foi possível classificar a pesquisa como exploratória, com abordagem qualitativa do problema, e análise crítica de conteúdo dos dados.

A COMPETÊNCIA DISCURSIVA E A ATIVIDADE DE LEITURA

O artigo 24 da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) (LDB/1971) foi, no Brasil, o primeiro a fazer alguma referência (oficial) à situação da educação de jovens e adultos: “[...] suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” (BRASIL, 1971, p. 6377). Veja-se que a disposição foi no sentido de instituir o ensino supletivo, de caráter compensatório.

Posteriormente, na Constituição Federal Brasileira de 1988, encontra-se o reconhecimento do direito à educação como um direito fundamental, a ser a todos assegurado. Nesse contexto, já no bojo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9394/1996), a EJA é tratada como dever do Estado, podendo ser compreendida como:

[...] modalidade nos níveis fundamental e médio, [...] marcada pela descontinuidade e por tênues políticas públicas, insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. Essas políticas são, muitas vezes, resultantes de iniciativas individuais ou de grupos isolados, especialmente no âmbito da alfabetização, que se somam às iniciativas do Estado. “No entanto, as políticas de EJA não acompanham o avanço das políticas públicas educacionais que vêm alargando a oferta de matrículas para o ensino fundamental, universalizando o acesso a essa etapa de ensino ou, ainda, ampliando a oferta no ensino médio, no horizonte prescrito pela Carta Magna.” (“A evasão e o retorno a escola na Educação de Jovens e Adultos”) As lutas sociais têm impulsionado o Estado a realizar, na prática, as conquistas constitucionais do direito à educação, processualmente instaurando a dimensão de perenidade nas políticas, em lugar de ofertas efêmeras, traduzidas por programas e projetos (BRASIL, 2007, p. 9).

O que se pode extrair de tais apontamentos é que a educação é direito de todos e um processo contínuo. No entanto, um dos maiores problemas existentes no contexto escolar no Brasil é a inclusão de pessoas que, em razão de suas condições de vida ou, ainda, de problemas de diferentes gêneros, foram excluídas, em um dado momento, do contexto educacional. Nesse sentido é a concepção de Romanzini (2011), ao assim dispor:

O Ensino de Jovens e Adultos no Brasil (EJA) está inserido na meta do Estado brasileiro de erradicar o analfabetismo juntamente com a de proporcionar à população cuja faixa etária não se adequa mais ao ensino fundamental e Ensino Médio, a complementação de sua formação escolar. Embora as cartilhas do governo enfatizem a necessidade de promover entre os sujeitos do EJA o aprendizado para a formação escolar, também está enfatizada a formação de sujeitos sociais críticos e aptos a lidar com as exigências de um mundo em transformação. Mas o que se observa, na prática, são pessoas voltando aos bancos das salas de aula em busca de uma certificação básica, a fim de, em sua maioria, estarem mais aptos ao mundo do trabalho (ROMANZINI, 2011, p. 2).

Na visão de Romanzini (2011), o professor poderá atuar entregando educação de qualidade aos jovens e adultos somente se ele puder atuar primeiramente como pesquisador, identificando e construindo as ferramentas de ensino mais adequadas à diversidade existente em turmas de EJA. Apenas assim é que o professor poderá proporcionar aos alunos formação adequada para uma interação com o meio social, favorecendo a sua inserção e permanência no mercado de trabalho.

De acordo com o Parecer CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000), os alunos da EJA são jovens e adultos, principalmente trabalhadores, que chegam à escola depois de um período de ausência, com conhecimentos, experiências e valores diversificados. Por esse motivo, devem “[...] ser considerados no processo educativo, articulados com os novos conhecimentos [...]” (BRASIL, 2007, p. 29). Diante disso, três são as funções elencadas para essa modalidade de ensino: reparadora, equalizadora e qualificadora.

A função reparadora da EJA corresponde não apenas à inserção no âmbito dos direitos civis, restaurando um direito negado, qual seja, o direito a usufruir de uma escola de qualidade. Em vez disso, também inclui o reconhecimento dessa igualdade ontológica de cada ser humano. Essa negação, que é bem evidente na história do Brasil, se traduz

em uma perda: do acesso a um bem real, de caráter social e simbolicamente importante. Sendo assim, a função reparadora tem o seu exercício efetivo quando a escolarização não é realizada pelo indivíduo no período correto (enquanto criança). Parte, portanto, da concepção de igualdade perante a lei, considerada o “[...] ponto de chegada da função reparadora, se torna um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2000, p. 9).

A função equalizadora da EJA conferirá cobertura a trabalhadores e a muitos outros segmentos sociais, tais como reclusos, aposentados, migrantes e donas de casa. Tem o seu propósito, pois, no pensar politicamente a necessidade de se oferecer mais para aquele que é mais desigual sob o ponto de vista da escolarização:

A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes “novos” alunos e “novas” alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização [...]. Nesta linha, a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades [...]. A EJA é uma promessa de qualificação de vida para todos, inclusive para os idosos, que muito têm a ensinar para as novas gerações (BRASIL, 2000, p. 9-10).

A função qualificadora, também denominada função permanente, é entendida a partir da concepção de se proporcionar a todos uma atualização de conhecimentos, que sirva para toda a vida. Entretanto, de acordo com o que disposto no Parecer CEB nº 11/2000, é preciso que se entenda que, mais do que uma função, ela encerra em si o sentido próprio da EJA, embasada na incompletude do caráter humano, cujo potencial de adequação e de desenvolvimento pode ser atualizado em quadros não escolares ou escolares. Tem-se, assim, um apelo feito à educação permanente e à criação de um ambiente social educado para a diversidade, a igualdade, a solidariedade e o universalismo.

Estabelecendo uma relação entre a leitura e o desenvolvimento social e intelectual do educando, atrai-se para esse estudo o pensamento de Freire (1989, p. 11), ao dispor que “[...] A educação de jovens e adultos deve ser repensada como um processo permanente, devendo ter a leitura crítico-transformadora, contrário a leitura de caráter memorístico”. Desse modo, na EJA, as estratégias adotadas para fins de promover a aproximação dos alunos com o texto literário precisam considerar nesse processo os interesses destes últimos, já que, de acordo com Bordini e Aguiar (1998): “[...] quando o ato de ler se configura, preferencialmente, como atendimento aos interesses do leitor, desencadeia o processo de identificação do sujeito com os elementos da realidade representada, motivando o prazer da leitura (BORDINI; AGUIAR, 1998, p. 26).”

Além disso, de acordo com os autores, é preciso que se busque valorizar as experiências de vida e de leitura desses sujeitos. Nesse sentido, Paiva (2007) afirma que, por meio do texto literário, a ‘cultura do silêncio’, que é desenvolvida por jovens e adultos, dá lugar à cultura da memória, da história, “[...] que resgata múltiplos saberes e refaz, com sucesso, os sentidos da vida de quem se pensa sem valor” (PAIVA, 2007, p. 121). Entretanto, de acordo com a autora, o quadro real da leitura literária tanto nas práticas pedagógicas de aulas de literatura como nas escolas aponta ainda para diversos equívocos, que representam verdadeiros entraves para desenvolver o letramento literário nos alunos.

Segundo Schwartz (2012), ao se tratar a prática literária na EJA, é preciso que se busque implementar uma organização curricular que proporcione ao aluno meios para que ele possa trabalhar com a literatura, em uma postura desafiadora de sua compreensão, que lhe forneça as condições necessárias para a assunção plena de tal desafio. Para que isso ocorra, não se pode dispensar a convivência total, aberta e múltipla com o texto literário.

PROPOSTAS PARA O ENSINO DA LITERATURA PARA ALUNOS DA EJA

Na educação brasileira, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é vista como um desafio: com sua instabilidade, dificuldades que ultrapassam as já enfrentadas no ensino regular, como formação e profissionais da educação, indisciplina e estrutura física, dentre outras, e grande evasão.

Nesse estudo, no entanto, chamou-se a atenção para aquele que se considera um dos maiores problemas encontrados nesta modalidade de ensino, qual seja, a omissão da leitura, a falta de despertamento, em jovens e adultos, do gosto pela leitura, em especial da literatura. Uma omissão justificada, como se demonstrou, provavelmente em razão da compactação do conteúdo da disciplina, na medida em que o que deveria ser estudado em dois anos é visto em somente um, partindo-se da premissa de que se tem que recuperar o tempo que foi perdido pelo aluno. Portanto, ao se tratar a EJA, está-se diante de uma modalidade que direciona os seus esforços para um tipo de leitura decodificador de textos, que busca fazer com que o aluno, seja ele jovem ou idoso, identifique um letreiro de ônibus ou, ainda, marcas de produtos em supermercados.

Contudo, ao se analisar o suporte fornecido pela literatura, vê-se que este não se circunscreve em um ambiente pequeno, que comporta poucas modificações. Antes, abrange um amplo campo de investigação, com temáticas que problematizam a existência humana, tornando possível o desenvolvimento do senso crítico do alunado tanto em sala de aula como fora dela. Sendo assim, além de se contemplar a literatura como uma forma simples de se promover o entretenimento, passam a contemplá-la como fio condutor das principais discussões estabelecidas em sala de aula.

Seguindo esse propósito, Novo e Viegas (2017) apresentam em sua dissertação oito (8) roteiros pedagógicos para trabalhar a literatura com alunos da EJA, sendo estes os seguintes:

- Roteiro pedagógico 1: aplicação de questionário para diagnose (conhecer os sujeitos e seus hábitos de leitura, indagando e apreendendo as suas necessidades, observando o grau de familiaridade com escritores e obras do cânone literário, incitando reflexão e associação entre o vivido e o lido. Busca, ainda, analisar qual o grau de importância que os discentes atribuem às relações entre as experiências pessoais e o que é aprendido em sala de aula, bem como entre textos literários de escritores canônicos e o resgate de memórias coletivas e individuais;
- Roteiro pedagógico 2: resgatar memórias a partir da leitura literária de Clarice

Lispector, relacionando a temática social e temporal presente nos textos à própria vida do discente, promovendo o debate, a reflexão e a argumentação sobre a crítica social estampada nos textos lidos, trabalhando a escrita, a leitura e a expressão oral, bem como elementos da narrativa;

- Roteiro pedagógico 3: analisar um filme (“Narradores de Javé”, dirigido por Eliane Caffé), relacionando-o ao texto literário, introduzindo a temática abrangendo histórias com valor canônico, memórias e narrativas. Trata-se do resgate de memórias a partir da leitura literária, tomando por base objetos que carregam em si sentimentos, emoções e recordações. Relatos de vida inspirados em texto de Carlos Drummond de Andrade (“Coisas lembradas”);
- Roteiro pedagógico 4: promover reflexão sobre noções de parte e de todo, de trabalho coletivo, partilha, solidariedade e compartilhamento a partir de imagens, resgatando memórias a partir da leitura literária, materializando-a no tecido e no papel, trabalhando a produção textual de memórias (“Colcha de retalhos”) a partir do texto “Coisas lembradas”, de Drummond;
- Roteiro pedagógico 5: discutir sobre a dualidade da alma interna e externa, do ser humano enquanto ser dividido, controverso, estimulando o debate acerca das imagens mantidas pelos alunos sobre eles mesmos e de quem eles já foram um dia. Trata, sobre a autoestima, reflexos do espelho e construção do autorretrato a partir de conto de Machado de Assis (“O espelho”);
- Roteiro pedagógico 6: despertar nas discentes indagações sobre a complexidade do ser humano, tratando questões sociais influenciadoras de sua história de vida, trabalhando a construção de identidade, promovendo uma reflexão sobre o eu profundo e outros eus por meio de texto de Lima Barreto (“Cemitério dos vivos”);
- Roteiro pedagógico 7: resgatar memórias a partir da leitura literária, comparando o texto lido com episódios da vida do discente (varal de memórias), partindo do texto “Primavera”, de Cecília Meireles, no qual a autora aborda o passar do tempo e a efemeridade da vida;
- Roteiro pedagógico 8: resgatar memórias pessoais do aluno e do lugar em que ele viveu com a família na infância, através da leitura literária (de Vinicius de Moraes – “A casa materna”).

A proposta de Novo e Viegas (2017) para o ensino da literatura para alunos da EJA vai ao encontro da necessidade de favorecimento de projetos que busquem enaltecer a leitura e a interpretação de textos, recorrendo a autores clássicos, como Carlos Drummond de Andrade e Machado de Assis, com gêneros textuais que integram o cotidiano social, como em Clarice Lispector e Cecília Meireles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito da EJA, a literatura brasileira faz com que os alunos possam se aproximar de aspectos característicos de seu povo, de sua terra. Nesse contexto, a apropriação de textos em prosa e poesia torna possível promover a sua inclusão em sociedade por meio da palavra estética. Assim, de textos do cotidiano, seguem para outros que abrangem percepções e situações novas, em uma imersão que favorece a autoestima, atividade está conduzida a partir de ações transformadoras, experiências que expõem estilos e linguagens peculiares, desvelando a diversidade existente no Brasil.

Sendo assim, deve o professor buscar agir como mediador desse processo, favorecendo a formação do aluno-leitor a partir da construção de condições especiais para que desenvolva uma aprendizagem significativa. Para tanto, deve buscar deixar claro que os textos literários não têm a função de responder algo, mas, sim, de interrogar, desafiando à resolução de pretensa obscuridade, despertando o alunado para as leituras polissêmicas.

Contudo, para que isso se torne uma realidade fática, é preciso que se intensifique a parceria estabelecida entre o professor e a escola, favorecendo o desenvolvimento de projetos que prezem a interpretação e a leitura de textos, fazendo uso não somente do livro didático ou de textos disponibilizados pela escola, mas, também, recorrendo a gêneros textuais que se fazem presentes no cotidiano social.

REFERÊNCIAS

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. DOU de 12/08/1971 e retificado em 18/08/1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Documento Base Educação Profissional Técnica de Nível Médio. PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 28 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Despacho do Ministro em 7/6/2000, publicado no Diário Oficial da União de 9/6/2000, Seção 1e, p. 1-29 Disponível em: http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf. Acesso em: 28 mar. 2022.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: Teoria Análise Didática*. 6. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

DALVI, Maria Amélia. Educação literária: história, formação e experiências. In: DALVI, Maria Amélia; *et al.* *Literatura e educação: história, formação e experiência*. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 37 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

LAJOLO, Marisa. O que é literatura. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

NOVO, Laís Lemos Silva; VIEGAS, Ana Cristina Coutinho. Caderno de Artevidades literárias para EJA: uma colcha de retalhos, um álbum de retratos, um entrelaçar de histórias, uma construção de identidade. 1. ed. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2017.

PAIVA, Jane. Literatura e neoleitores jovens e adultos – encontros possíveis no currículo? In: PAIVA, Jane; *et al.* (Org..). Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces. O jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.111-126.

ROMANZINI, Beatriz. EJA Ensino de Jovens e Adultos e o mercado de trabalho: Qual ensino? Qual trabalho? Brasília: [s.n.], 2011. Disponível em:<http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/aBeatriz%20Artigo.pdf>. Acesso em:8 abr. 2022.

SCHWARTZ, Suzana. Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ZILBERMAN, Regina. Sim, a literatura educa. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. Literatura e pedagogia: ponto e contraponto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 12-20.

Estratégias para o ensino aprendizagem de alunos autistas

Rozimeire Jacome de Queiroz Nascimento

Pedagoga, Professora de 2 e 3 anos da rede Municipal de São Gonçalo do Amarante

Luciana Souza de Melo

Licenciada em Pedagogia Especialista em educação especial e inclusiva com ênfase em deficiência múltipla e deficiência intelectual (IBRA). Professora de Educação Especial na rede estadual.

Keylla Bezerra da Silva

Graduada em Matemática Licenciatura. Especialista em: Metodologia do Ensino de Matemática - UNINTER e Ensino de Matemática para o ensino médio - IFRN. Professora da Rede de Ensino do Estadual do RN.

Daniele Maria de Almeida Moura

Graduada em ciências sociais. Especialista em educação e sustentabilidade ambiental Professora de sociologia da rede estadual do RN.

Charles Ricardo Lemos de Melo

Licenciado em- Matemática. Especialização em Educação Matemática. Professor da Rede de Ensino Estadual do RN.

Neide Maria Alves Rodrigues

Licenciada em Letras - Língua Portuguesa, Pedagogia e Ciências Econômicas. Mestranda em Ciências da Educação Professora de Língua Portuguesa da rede estadual do RN.

Gualthemir Robson Barbalho Bezerra

Licenciado em Matemática. Especialista em Educação de Jovens e Adultos - UFRN Professor da Rede de Ensino Estadual do RN e Municipal de Natal

Fagnar Rosa Cardoso

Licenciada em Matemática – UFRN e em Tecnologia de Petróleo e Gás. Especialista em: Ensino de Matemática para o ensino médio e Ensino de Matemática. Mestranda em Ciências da Educação Professora da Rede de Ensino do Estado do RN e do Município de Natal.

Cláudia do Nascimento Souza

Licenciada em Português e Espanhol e em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia Mestranda em Ciências da Educação Educadora Infantil na rede municipal.

Maria das Neves Alves Galvão

Licenciada em Letras - Língua Portuguesa. Especialista em Leitura e Literatura. Professora de Língua Portuguesa na rede estadual do RN.

RESUMO

Autismo é um distúrbio do desenvolvimento neurológico que afeta a comunicação social, o comportamento e a interação social. O autismo caracteriza-se por dificuldades em diferentes graus de intensidade em várias áreas, como: habilidade de comunicação, relacionamento social, funcionamento cognitivo, processo sensorial e comportamento. O atendimento escolar de alunos autistas tem sido alvo de reflexões e propostas diferenciadas. É cada vez mais da responsabilidade da escola, garantir uma educação de sucesso, dando resposta a todas as crianças, principalmente no que se refere à inclusão. O presente estudo foi realizado a partir de uma pesquisa



bibliográfica a respeito do autismo, das dificuldades e possibilidades da educação inclusiva para crianças com autismo como também das estratégias para o ensino aprendizagem. O ensino aprendizagem de crianças autistas pode apresentar desafios únicos, mas com a abordagem correta, é possível ajudá-las a alcançar seu potencial máximo. Ressalta-se a importância de se conhecer as peculiaridades do transtorno, para que sejam tomadas as medidas educacionais necessárias tendo em vista as características específicas de cada aluno.

Palavras-chave: autismo. educação inclusiva. estratégias pedagógica.

ABSTRACT

Autism is a neurological developmental disorder that affects social communication, behavior and social interaction. Autism is characterized by difficulties of different degrees of intensity in several areas, such as: communication skills, social relationships, cognitive functioning, sensory processing and behavior. The school attendance of autistic students has been the target of different reflections and proposals. It is increasingly the responsibility of the school to guarantee a successful education, responding to all children, especially with regard to inclusion. This article was carried out based on a bibliographical research about autism, the difficulties and possibilities of inclusive education for children with autism, as well as strategies for teaching and learning. Teaching and learning with autistic children can present unique challenges, but with the right approach, it is possible to help them reach their full potential. The importance of knowing the peculiarities of the disorder is emphasized, so that the necessary educational measures are taken in view of the specific characteristics of each student.

Keywords: autism. inclusive education. pedagogical strategies.

INTRODUÇÃO

O autismo pode ser descrito como um distúrbio do desenvolvimento neurológico que afeta a comunicação social, o comportamento e a interação social. É uma condição do espectro autista, o que significa que as pessoas com autismo podem apresentar uma ampla variedade de sintomas e níveis de gravidade.

As características do autismo geralmente se manifestam antes dos 3 anos de idade e podem incluir dificuldades de comunicação, como falta de habilidades de linguagem ou dificuldade em manter uma conversa. Além disso, as pessoas com autismo podem ter dificuldades na interação social, como dificuldade em fazer amigos e em entender as emoções e expressões faciais dos outros. Outro comportamento comum é a repetição de ações ou frases, como bater as mãos, balançar o corpo ou repetir frases ou palavras (TEIXEIRA, 2016).

Os interesses das pessoas com autismo podem ser intensos e restritos, como fixação em um objeto ou assunto específico. Por exemplo, uma pessoa com autismo pode ter um interesse obsessivo em trens ou em contar objetos (GAIATO, 2018).

É importante enfatizar que as alterações geradas pelo autismo infantil refletem no ambiente familiar e escolar. O ensino aprendizagem de crianças autistas pode apresentar desafios únicos, mas com a abordagem correta, é possível ajudá-las a alcançar seu potencial máximo. Para Daguano e Fantacini (2011) a educação de crianças autistas deve ser individualizada e adaptada para atender às suas necessidades específicas.

O presente artigo se fundamenta a partir de uma pesquisa bibliográfica a respeito das possibilidades de estratégias para o ensino aprendizagem de alunos autistas. Segundo Amaral (2017), a pesquisa bibliográfica é uma etapa fundamental em todo o trabalho científico que influenciará todas as etapas demais etapas, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho, ou seja, consiste no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações que possam dar explicações sobre o tema e favorecer o alcance dos objetivos propostos.

Há a intenção de abordar neste estudo os conceitos de autismo e suas características bem como as leis que regulamentam a educação especial e a educação inclusiva. De maneira mais específica, será abordada a educação da criança com autismo, apontando possíveis estratégias que possam facilitar o ensino aprendizagem.

Ao seguir essas estratégias, os educadores podem ajudar a criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo para crianças autistas. Com a abordagem correta, é possível ajudar essas crianças a alcançar seu potencial máximo e a se tornarem membros bem-sucedidos da sociedade.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O AUTISMO

O autismo é um transtorno do desenvolvimento neurológico que afeta a comunicação, o comportamento e a interação social de uma pessoa. Embora os sintomas possam variar de pessoa para pessoa, o autismo geralmente é caracterizado por dificuldades na comunicação verbal e não verbal, padrões restritivos e repetitivos de comportamento e interesses, dificuldades em interpretar e responder às emoções dos outros e dificuldades em manter relacionamentos interpessoais significativos.

De acordo com os autores Kirk e Gallagher (1996, p. 421) a National Society for Autistic Children define o autismo da seguinte forma:

O autismo é um distúrbio de desenvolvimento que incapacita severamente uma pessoa por toda a vida e que geralmente aparece nos três primeiros anos de vida. Ocorre em aproximadamente cinco entre 10.000 nascimentos e é quatro vezes mais comum em meninos do que em meninas. Tem sido encontrado por todo o mundo em famílias de todos antecedentes raciais, étnicos e sociais. (KIRK E GALLAGHER, 1996, p. 421)

Segundo Leboyer (1995) o autismo apresenta algumas características marcantes: o isolamento, pela falta de capacidade de desenvolver relações interpessoais, a criança acaba demonstrando indiferença a tudo que vem do exterior; distúrbios na linguagem verbal e não verbal como o atraso na aquisição da fala e o uso não comunicativo da mesma. Há as crianças que não falam e outras que apresentam ecolalia (repetição de palavras ou frases).

Há também a inversão pronominal ao falar de si mesma na terceira pessoa e muita

entonação desprovida de qualquer emoção. Há ausência da capacidade simbólica ou de certa forma limitada e expressões gestuais que não apresentam valor simbólico; vários comportamentos fixados e repetidos e muito apego a certos objetos particulares; a idade que os sintomas aparecem geralmente até o trigésimo mês, podendo a criança desenvolver normalmente nos dois primeiros anos. Não há exatidão quanto ao surgimento do autismo.

Nesse sentido, no aspecto da linguagem, a criança autista pode também apresentar a repetição da fala de outros sem levar em consideração o contexto social e o uso das palavras usadas. Além disso, a fala pode ser representada por um tom de voz muito baixo, gargalhadas, riso sem motivos e mudança de entonação e timbre da voz.

Gauderer (1993) salienta que o autismo é uma síndrome das mais difíceis de compreender, considerando-se seu aspecto variável, mudanças periódicas de sintomas e muitas vezes a falta de sinais físicos mais específicos.

É importante esclarecer que esses aspectos encontrados na linguagem da criança autista influenciam o seu relacionamento social. É o que Leboyer (1995) sobre o aspecto do isolamento. A criança autista, de acordo com Kaplan (1997), tem uma relação interpessoal precária. No contato visual, a criança desvia o seu olhar dos olhos dos outros, não apresenta um sorriso e muitas vezes apresenta desinteresse em participar de jogos e brincadeiras.

Caracteriza-se por uma falta (mas nem sempre uma ausência total) de comportamento de apego e por um fracasso relativamente precoce em vincular-se a uma pessoa específica. Observa-se um fracasso em brincar com seus pares e fazer amigos, falta de habilidades sociais e inadequação e, particularmente, fracasso no desenvolvimento da empatia (KAPLAN, 1997, p. 981).

Além das dificuldades nas relações interpessoais, Gauderer (1993) pontua que autistas podem ainda apresentar distúrbios em relação aos objetos, distúrbios de modulação sensoriais, mostrando-se hipersensíveis a estimulação de cores e sons, desorganizando-se em ambientes com vários estímulos. Marques (2000, p. 18) conceitua autismo “[...] o autismo é uma perturbação do desenvolvimento psicológico que afeta diretamente a forma como as pessoas percebem emoções, expressões e ações”.

Morais (2012) acrescenta que nos autistas existem aspetos curiosos e até surpreendentes, ao mesmo tempo que outros se revelam preocupantes. O primeiro caso, trata-se de competências evidenciadas ao nível de desempenhos relacionados com memórias visuais e auditivas e, por vezes, com a forma de aplicação das sequências de regras, acontecimentos ou operações mentais. No que diz respeito a aspetos preocupantes, releve-se um relacionado com comportamentos de automutilação (morder braços, ou bater com a cabeça na parede). Segundo Marques (2000, p. 29):

[...] esta perturbação pode manifestar-se por atraso ou desvio no desenvolvimento de cada uma das três áreas seguintes, antes dos 3 anos de idade: a interação social, a linguagem usada como forma de comunicação social e o jogo simbólico ou imaginativo. Aparentemente não existe nenhum período de desenvolvimento sem problemas.

As crianças com autismo possuem repertório mais limitado que das outras crianças. Isso também é um dos motivos que leva as crianças a terem dificuldade de aprendizagem. Além disso, Oliveira (2010) acrescenta:

Dificuldades de atenção: há crianças que são incapazes de se concentrar, mesmo que por poucos segundos;

Dificuldades de raciocínio: muitas vezes as crianças autistas aprendem mecanicamente sem compreender exatamente o significado do que queremos que aprendam;

Dificuldade de aceitação dos erros: com muita frequência as crianças autistas respondem às chamadas de atenção e ordens, baixando o nível de atenção (OLIVERIA, 2010).

Morais (2012, p. 13) acrescenta que as crianças autistas apresentam diversas características que as distinguem de outras crianças. Elas tendem a resistir aos métodos normais de ensino e muitas vezes têm dificuldade em interagir com seus colegas. Além disso, elas podem rir, chorar e gritar sem motivo aparente e parecer insensíveis à dor e aos perigos reais.

As crianças autistas podem ter aversão a serem afagadas e preferir manter suas brincadeiras particulares. Elas podem apresentar dificuldades em estabelecer contato visual e parecerem indiferentes à sua presença. Porém, elas podem indicar suas necessidades por meio de gestos e segurar objetos de maneira inapropriada.

Outras características comuns incluem ecolalia, reações ao som como um surdo, gritos e birras sem razão aparente, rotação de objetos, dificuldades em se misturar com outras crianças e resistência à mudança. Elas podem ter desfasamento nas capacidades motoras grossa/fina e apresentar atividade física intensa ou extrema passividade. Muitas vezes, elas precisam da ajuda do adulto para participar de atividades e interagir com outras crianças.

As crianças autistas podem mostrar comportamentos bizarros, falta de imaginação e falar incessantemente sobre um tópico específico. Elas tendem a ter interações unilaterais e podem não brincar com outras crianças. Por fim, muitas vezes precisam usar a mão do adulto e resistem a mudanças em sua rotina.

O autismo é geralmente diagnosticado na infância, embora alguns casos possam não ser diagnosticados até a adolescência ou mesmo a idade adulta. Não há cura para o autismo, mas existem tratamentos que podem ajudar as pessoas com autismo a gerenciar seus sintomas e a melhorar sua qualidade de vida.

Autismo e a Escola

A questão educativa dos alunos autistas tem grande relevância no sentido de desenvolver estratégias de ensino com a finalidade de alcançar os níveis mais altos de competências como também a defesa de um ensino com um espaço de acolhimento das diferenças.

A educação para crianças autistas

É dever do Estado garantir atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

Segundo a Constituição Federal de 1988, o artigo 205 diz:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração de sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2016, p. 10).

Conforme o artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990):

É obrigação do Estado garantir atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, já que toda criança e adolescente tem direito à educação para garantir seu pleno desenvolvimento como pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1990, p. 5).

Na realidade, constata-se que as escolas recebem os alunos com necessidades especiais na tentativa de inclusão, mas não realizam as adaptações necessárias para que ocorra de forma efetiva. No caso das crianças com autismo isso é mais complicado devido ao quadro de características descritas anteriormente.

Já a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 2001) traz uma inovação ao introduzir o Capítulo V, que trata especificamente dos direitos dos educandos portadores de necessidades especiais. O Capítulo V da LDB tem como finalidade orientar os sistemas educacionais acerca da educação de alunos com necessidades educacionais especiais na sala comum das escolas da rede regular, oferecendo, também, subsídios para a constituição de modalidades de atendimento (especializado, hospitalar e domiciliar) (BRASIL, 2001).

A LDB (BRASIL, 2001) define que os educandos com necessidades educacionais especiais são os que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou certas limitações no processo de desenvolvimento cognitivo que trazem dificuldades no acompanhamento das atividades curriculares.

A LDB (BRASIL, 2001) Em seu artigo 2º, as Diretrizes estabelecem que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Além disso, o Relatório Mundial sobre Deficiência (OMS, 2012) sugere o processo de inclusão como a melhor alternativa de prestação de serviços na escolarização de pessoas com necessidades especiais como também destaca a necessidade de treinamento adequado para os professores e todo pessoal escolar.

De modo semelhante, a LDB em seu artigo 58, indica que:

Art. 58 Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2001, p. 19).

No entanto, para garantir a existência de espaços distintos para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais como salas comuns nas escolas regulares

ou classes especiais, também se tem a previsão em documentos como a Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001, que em seus artigos 9 e 10 destaca:

Art. 9º As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos. (BRASIL, 2002, p.4)

É preciso destacar que certos avanços na legislação deveriam proporcionar um avanço também na inclusão de pessoas com deficiência nos sistemas educacionais. O acesso, a permanência e o sucesso escolar deveriam ter maior representatividade no panorama atual. Porém, a realidade se apresenta, para a grande maioria da população, como as leis e os procedimentos legais não são totalmente conhecidos e conseqüentemente os direitos das pessoas com deficiências continuam sendo violados de inúmeras formas (BANCO MUNDIAL, 2003).

Todavia, considerando-se essas perspectivas, a escola inclusiva deverá partir de um trabalho pedagógico dinâmico com uma postura mais colaborativa que permita a evolução do educando com necessidades educacionais especiais. Com relação ao aluno autista, requer a recriação de uma prática pedagógica e a participação mais ativa da criança envolvida com um processo e estratégias de ensino aprendizagem.

Estratégias e ações para o ensino aprendizagem de alunos autistas

Antes de pensar em apenas resolver o problema de ensino aprendizagem das crianças autistas, é preciso compreender esse processo e valorizar todo potencial humano de cada pessoa, pois também faz parte da tarefa do professor não apenas ensinar conteúdos, mas também ensinar a pensar certo.

De acordo com Oliveira (2010) algumas estratégias podem ser utilizados para solucionar alguns problemas de aprendizagem, tais como: criar situações de faz-de-conta que despertem o interesse da criança; usar bonecos para representar a família; criar soluções simbólicas para ajudar a resolver os problemas; encorajar a investigar pistas e sinais; e modelar/mediar uma sequência do que se deve fazer; introduzir palavras que a criança se interesse para que, posteriormente, ela possa construir frases com elas.

Os educadores devem desenvolver um programa de educação individualizado para focalizar nos problemas específicos da criança. Isto inclui terapia de fala e do idioma, e também habilidades sociais e treinamento de habilidades cotidianas. Eles devem elaborar estratégias para que essas crianças consigam desenvolver capacidades de poderem se integrar com as outras crianças ditas “normais” (OLIVEIRA, 2010).

Neste sentido, um dos principais problemas vividos por uma criança autista é a sua incapacidade de completar uma tarefa, devido a várias razões. Assim, estratégias que podem ajudar estas crianças concluir suas tarefas de aprendizagem na escola ou mesmo em casa deve fazer a aprendizagem muito mais agradável e eficaz para essas crianças.

A criança portadora do espectro autista é antes de mais, e acima de tudo, uma criança. No entanto é uma criança com características e comportamentos que devem ser tidos em conta, para que todo o processo terapêutico/educativo se torne o mais eficaz possível (MORAIS, 2012, p. 61).

Constata-se que no autismo há uma incapacidade que acompanha a criança durante toda a vida. Porém, com uma educação adequada, os sintomas podem não ser tão complexos e pode haver uma melhoria na qualidade de vida da criança autista.

Com a finalidade de melhorar a qualidade de vida destas crianças, educadores desenvolvem “[...] as suas capacidades, as suas competências, corrigir os seus comportamentos inadequados, aumentar a sua autonomia, ajudá-los a compreender e integrarem-se melhor no mundo em que vivem” (MORAIS, 2012, p. 61).

Leboyer (1995) aponta que nem todas as crianças autistas são iguais, uma vez que cada uma tem a sua personalidade e até sintomas autistas típicos que podem se manifestar de forma particular em cada indivíduo. Neste sentido, não há uma fórmula exata para abordar na sala de aula para se desenvolvida com todas as crianças com estas características.

Williams (1998, *apud* MORAIS, 2012), em estudo realizado para professores sobre como entender o autismo aponta algumas estratégias para lidar com alunos autistas, sempre lembrando que estas estratégias devem ser adequadas às necessidades de cada aluno autista.

Com relação às dificuldades nas interações sociais de crianças autistas, a autora sugere algumas estratégias. Em primeiro lugar, é importante proteger a criança de ser importunada ou agitada por outras crianças. Também é importante educar os colegas da criança autista sobre suas necessidades e particularidades, elogiando-os quando tratam o colega autista corretamente.

Além disso, é fundamental reforçar as habilidades da criança autista, criando situações cooperativas que estejam dentro de suas áreas de habilidades, como pintura, leitura e vocabulário, para aumentar sua aceitação pelos outros. Ensinar a criança autista a reagir em situações sociais e a desenvolver um repertório de comportamentos para diversas situações sociais também é importante.

Por fim, é crucial desenvolver a capacidade da criança autista para entender as emoções dos outros e se comunicar de forma mais eficaz. Através da implementação dessas estratégias, é possível ajudar as crianças autistas a superar as barreiras sociais e a interagir de forma mais satisfatória com seus colegas e outros indivíduos da sociedade (WILLIAMS, 1998, *apud* MORAIS, 2012).

Morais (2012) apresenta algumas sugestões com relação ao interesse restrito em crianças autistas. É importante evitar que a criança discuta com veemência ou faça perguntas excessivas sobre seus interesses isolados. Para limitar esse comportamento, é recomendado designar um tempo específico do dia em que a criança possa se dedicar aos seus interesses, tornando isso parte de sua rotina diária. Dessa forma, a criança aprenderá rapidamente a interromper esse tipo de comportamento fora do horário determinado.

Além disso, é importante utilizar reforço positivo seletivo, direcionado a formar o comportamento desejado, e premiar comportamentos simples e previsíveis que a criança

possa absorver de outras crianças. Para crianças com autismo que não querem receber ensinamentos fora de sua área de interesse, é recomendado exigir com firmeza a execução do trabalho igual ao dos outros alunos e deixar claro que é necessário seguir regras específicas. Ao mesmo tempo, deve-se encontrar um meio-termo que permita que a criança continue a explorar seus próprios interesses.

Para crianças particularmente teimosas, pode ser necessário individualizar todos os conteúdos em torno de sua área de interesse, para gradualmente introduzir outros tópicos. Os alunos também podem receber tarefas que relacionem seus interesses com o tema em estudo. Por fim, é possível usar as fixações da criança como um caminho para abrir seu repertório de interesses, ajudando-a a se envolver em atividades que antes não lhe interessavam.

Essas estratégias podem ajudar as crianças autistas a superar as barreiras impostas por seus interesses restritos, permitindo que elas ampliem seus horizontes e se desenvolvam de forma mais abrangente. Com o apoio adequado, as crianças autistas podem explorar novos interesses e se tornarem indivíduos mais completos e integrados à sociedade (MORAIS, 2012, p. 62).

Para lidar com a fraca concentração das crianças com autismo, Morais (2012) apresenta algumas sugestões. Em primeiro lugar, os conteúdos devem ser divididos em unidades menos extensas e o professor deve oferecer feedbacks e redirecionar os estudos, de forma a facilitar o acompanhamento da criança. Além disso, é importante que o professor organize sessões de trabalho com tempo pré-determinado, pois isso ajuda as crianças com complexos problemas de concentração.

Outra sugestão é sentar o aluno com autismo na frente da turma e fazer-lhe perguntas diretas frequentemente, para ajudá-lo a prestar atenção à aula. Para auxiliar ainda mais, pode-se trabalhar uma sinalização não verbal com a criança, como um toque no ombro, quando ela não estiver atenta. O uso do sistema de ajuda do amigo também é recomendado, sentando um amigo junto da criança autista de modo que ele possa lembrá-la e voltar à tarefa ou prestar atenção à aula.

Por fim, o professor precisa encorajar ativamente a criança com autismo a deixar suas ideias e fantasias para trás, o que pode ser uma batalha constante, uma vez que o conforto desse mundo interior é tido como muito mais atraente do que qualquer outra coisa na vida real. Com essas sugestões, é possível auxiliar a criança com autismo a ter uma melhor concentração e aproveitar mais as atividades escolares (MORAIS, 2012).

Com relação à fraca coordenação motora, sugere-se providenciar à criança autista um programa de educação física adaptado caso a coordenação motora for complicada. É importante envolvê-la num currículo de saúde e forma física, em vez de praticar desportos competitivos. Algumas crianças autistas podem precisar de programas mais individualizados. Nestes casos, o professor deve guiar a mão da criança repetidamente, formando letras e conexões das letras e também usar a descrição verbal. Uma vez que a criança guarda a descrição na memória, ela pode falar para si própria enquanto forma letras, independentemente. Alunos com autismo podem necessitar de mais tempo que os seus colegas para realizar tarefas e completar provas (MORAIS, 2012).

Em relação aos problemas emocionais, sabe-se que as crianças com autismo podem apresentar inteligência para frequentar uma escola regular, mas normalmente não tem estrutura emocional para enfrentar algumas exigências da sala de aula. Às vezes, são crianças que se estressam facilmente, com autoestima pequena e muito autocríticas com pouca tolerância a erros.

Para lidar com os problemas emocionais enfrentados pelas crianças autistas na escola, é importante que o professor tome algumas medidas. Uma delas é prevenir explosões oferecendo alto nível de consistência na rotina da sala de aula. Além disso, é importante ensinar a criança a lidar com o estresse e a sobrecarga para prevenir essas explosões. O professor também deve reduzir os efeitos refletidos de sua voz, sendo calmo e previsível.

É crucial que os professores estejam alerta para mudanças no comportamento que possam indicar depressão, como níveis excepcionais de desorganização, apatia ou isolamento, fadiga crônica, choro, anotações suicidas, entre outros sintomas. Em caso de identificação desses sintomas, é recomendado que se informe o terapeuta da criança para que ela possa ser avaliada quanto à depressão e receber o tratamento necessário. Por fim, é importante que as crianças autistas recebam assistência do professor assim que surgirem dificuldades em uma área particular, já que elas podem reagir mais agressivamente a falhas do que as outras crianças (MORAIS, 2012).

Além do currículo é necessário que o professor entenda que o aluno com autismo é capaz de aprender e que precisa de meios para que isso aconteça, a metodologia aplicada e os recursos adotados são essenciais.

Destacamos a importância de atividades dinâmicas, onde as propostas trazidas pelo docente da sala devem proporcionar experiências em grandes e pequenos grupos como também, atividades individuais e motoras, relacionadas com o dia a dia da criança tendo como foco as necessidades específicas do discente com TEA. Ressaltamos que o docente deve ter uma postura flexível com relação ao planejamento e duração dessas propostas.

Um método que se alinha ao tipo de proposta pedagógica discutido em nosso trabalho é o método Teacch, o qual em português significa Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados com a Comunicação. Tal método, busca a produção da comunicação através de estímulos visuais e audiovisuais, estimulando a autonomia e organização.

Para ajudar os alunos autistas a se desenvolverem plenamente, os professores podem adotar uma variedade de estratégias educacionais que levam em conta as necessidades e características específicas desses alunos. Alguns exemplos incluem:

Reduzir a sobrecarga sensorial: devido à hipersensibilidade sensorial comum em crianças com TEA, é importante que os professores adaptem o ambiente da sala de aula para diminuir a quantidade de estímulos visuais e auditivos. Isso pode ser feito através do uso de iluminação mais suave, redução de ruídos desnecessários, evitando excesso de cores e objetos decorativos na sala de aula.

Estimular a linguagem e a imaginação: jogos de faz-de-conta, fantoches e figuras podem ajudar os alunos a desenvolver habilidades linguísticas e de comunicação. Além disso, brincadeiras de imitação e jogos que envolvem ação e movimento podem ajudar a melhorar as funções do sistema nervoso e das estruturas neuronais espelho, tão importantes para o desenvolvimento social e emocional.

Atividades artísticas e sensoriais: atividades que envolvem diferentes materiais, texturas, cores e formas podem ajudar a estimular a curiosidade e a criatividade dos alunos, além de ajudá-los a desenvolver habilidades motoras finas e grossas.

Atividades que trabalhem atenção e concentração: jogos da memória, quebra-cabeças e blocos de encaixe e montar são ótimas opções para desenvolver a concentração e a memória, além de ajudar a estimular a resolução de problemas e o raciocínio lógico.

Desenvolver a consciência corporal: atividades que envolvam nomear partes do corpo, como o uso de bonecos ou de músicas e danças que fazem referência ao corpo humano, podem ajudar os alunos a desenvolver a consciência corporal e a compreensão do próprio corpo e dos outros.

Uso de recursos tecnológicos: jogos e programas pedagógicos desenvolvidos especialmente para crianças com autismo podem ser uma ótima opção para ajudar os alunos a aprender de forma mais lúdica e interativa.

Ensinar habilidades sociais: muitas crianças autistas têm dificuldade em entender e se comunicar com os outros. Os professores podem ensinar habilidades sociais, como *turn-taking* (ou “passar a vez”), a habilidade de iniciar e manter uma conversa, e como interpretar expressões faciais e linguagem corporal.

Exposição a diferentes texturas e materiais: proporcionar experiências sensoriais para as crianças com autismo pode ser muito benéfico para ajudá-las a compreender e lidar com diferentes texturas, materiais e objetos. Exemplos de atividades incluem brincar com massinha de modelar, areia cinética, argila, espuma e outros materiais com texturas diferentes.

Atividades físicas: atividades físicas como corrida, pular corda, pular amarelinha e outras podem ajudar as crianças a liberar energia e se sentir mais calmas e focadas. Além disso, atividades como ioga e *Tai Chi* podem ser benéficas para ajudar as crianças a desenvolver habilidades de autorregulação e reduzir o estresse e a ansiedade.

Jogos educativos personalizados: muitas crianças autistas têm interesses muito específicos e podem ser muito hábeis em áreas como matemática, ciência, história ou música. Os professores podem desenvolver jogos educativos personalizados para ajudar as crianças a desenvolver suas habilidades em áreas de interesse.

Aulas ao ar livre: aulas ao ar livre podem ser benéficas para ajudar as crianças a se conectar com a natureza, se movimentar e se sentir mais relaxadas e felizes. Além disso, atividades ao ar livre como observação de pássaros, caminhadas e jardinagem podem ser uma oportunidade para as crianças explorarem o mundo natural e aprenderem sobre diferentes plantas e animais.

Incentivar a criatividade: muitas crianças autistas são altamente criativas e podem ser muito talentosas em áreas como artes visuais, música ou escrita. Os professores podem incentivar a criatividade fornecendo materiais de arte variados, tocando música ou incentivando os alunos a escreverem histórias ou poemas.

Ao aplicar essas estratégias em conjunto, os professores podem criar um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor, que leva em conta as necessidades e potencialidades dos alunos autistas. Com base nos dados analisados, pode-se concluir que alunos com TEA aprendem com mais facilidade através de atividades lúcidas e que respeitam suas especificidades e desenvolvam trocas afetivas e espontâneas com outros discentes e professores, tendo como foco principal de todo processo educativo a criança e seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito deste trabalho fixou-se no estudo sobre o autismo e estratégias pedagógicas para o ensino aprendizagem da criança autista. Conclui-se que o interesse, a sensibilidade e a envolvimento no processo ensino/aprendizagem dos docentes, quer sejam de formação especializada quer sejam do ensino regular, é primordial para dar resposta a crianças com necessidades educativas especiais.

É numa perspectiva de trabalho em cooperação e num ambiente democrático, que se contribuirá para o sucesso das crianças portadoras do Autismo, e fazer com que elas se sintam integradas e iguais às outras, para que na vida adulta se tornem pessoas com um futuro mais promissor e os menos dependentes possível de outros.

Através da pesquisa bibliográfica, levantamos informações pertinentes e necessárias para a educação da criança com autismo, apontando a importância de se conhecer as peculiaridades do transtorno, para que sejam tomadas as medidas educacionais necessárias tendo em vista as características específicas de cada aluno.

Enfim, a educação inclusiva é desafiadora, principalmente quando se trata de crianças com autismo, uma vez que suas características exigem maior empenho e atenção por parte dos profissionais bem como adaptação das escolas à realidade dessas crianças.

Importante lembrar que esse estudo não se esgota nessa pesquisa, há a necessidade demais estudos voltados para educação inclusiva de crianças com autismo para dar embasamento aos profissionais da educação e para melhorar o ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AMARAL, J. J. F. Como fazer uma pesquisa bibliográfica. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2007

BANCO MUNDIAL. Educação inclusiva no Brasil: diagnóstico atual e perspectivas futuras. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2003. Disponível em: www.cnotinfor.pt/inclusiva. Acesso em: 28 fev. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 24 maio 2022

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira. Ministério da Educação: Brasília, 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2, DE 11 de setembro de 2001. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

DAGUANO, Lilian Queiroz; FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. O lúdico no universo autista. *Linguagem acadêmica*, v. 1, n. 2, p. 109-122, 2011.

FERNANDES, F. D. M. Distúrbio da linguagem em autismo infantil. In: LIMONGI, S. C. O. (org.). *Linguagem: desenvolvimento normal, alterações e distúrbios*. Rio de Janeiro: Koogan, 2003.

GAIATO, Mayra. *SOS Autismo: Guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista*. São Paulo: Nversos, 2018.

GAUDERER, E. C. *Autismo*. 3. ed. São Paulo: Atheneu, 1993.

KAPLAN, H. I. *Compêndio de psiquiatria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KIRK, S.; GALLAGHER, J. J. *Educação da criança excepcional*. 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LEBOYER, M. *Autismo infantil: fatos e modelos*. São Paulo: Papyrus, 1995

MARQUES, C. E. *Perturbações do espectro do autismo: ensaio de uma intervenção construtivista desenvolvimentista com mães*. Coimbra: Quarteto Editora, 2000.

MORAIS, T. L. de C. *Modelo Teacch: intervenção pedagógica em crianças com perturbações do espectro do autismo*. 2012. - Dissertação (Mestre em Educação Especial), Curso de Mestrado em Ciências da Educação, variante Educação Especial, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Escola Superior de Educação Almeida Garrett 2012 Disponível em: https://recil.ensinulusofona.pt/bitstream/10437/2673/1/_D.pdf. Acesso em: 01 mar. 2023.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. *Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista*. *Revista Educação Pública*, v. 20, nº 34, set. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/joseph-autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista> 01. mar. 2023.

OMS. *Relatório mundial sobre a deficiência Linguísticos*. São Paulo: SEDPcD, 2012.

TEIXEIRA, Gustavo. *Manual do autismo*. Editora Best Seller, 2016.

Letramento estatístico nos anos iniciais do ensino fundamental

Raimundo Arlindo Baixa de Amorim

Graduado em Licenciatura Plena em Matemática - Faculdades de Guarulhos – SP, Possui Especialização Latu Sensu em Ensino de Matemática Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão - PE – FAINTVISA, Mestrando pela UNADES.

Louseane Ferreira da Silva

Licenciada em Letras - Fundação Universidade do Tocantins -UNITINS. Especialistas: em Educação Infantil e Alfabetização, pelo Instituto de Pesca (ISEP). Mestra: Em Ciências da Educação, pela Universidade Santa Cruz do Sul -UNISC. Doutoranda em Ciências da Educação - Universidade Del Sol. Professora/Coordenadora Pedagógica, efetiva nos municípios de Extremoz/RN e São Gonçalo do Amarante/RN.

Malvina Alves Bezerra

Graduada em Pedagogia Universidade Potiguar - UnP. Especialista em Gestão e Organização Escolar. Universidade Potiguar- UnP. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Santa Cruz do Sul -UNISC. Doutoranda pela ESL - Universidade Del Sol. Professora: Efetiva do Município de São Gonçalo do Amarante/RN.

Elza Barbosa de Santana

Graduado em Ciências com Habilitação em Biologia- UPE em Pedagogia pela UFPB. Especialista em Informática Educativa- UFPE e em Psicopedagogia Institucional pela FACOL/PE. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol - UNADES. Atuação profissional: Central de Tecnologia/Laboratório de Informática

Selma Valentim de Lima

Graduada em Letras – FAFICA. Especialista em Língua Portuguesa - FAINTVISA, Especialista em Mídias na Educação - UFRPE, Mestranda em Ciências da Educação e Multidisciplinaridade - UGF. Professora Educação Básica, Educadora de Apoio da Rede Estadual de Pernambuco/ SEDUC, Tutora do Curso de Letras/EAD - Polo Jaboatão UFRPE

Edna Maria Rodrigues

Graduada em Pedagogia Universidade Estadual Vale do Acaraú -UVA. Especialista em Neuropedagogia e Psicopedagogia Clínica e Institucional. Mestra e Doutoranda UNISC. Professora no Município de São Gonçalo do Amarante Rio Grande do Norte

Chirleide Karla Barbosa da Silva

Licenciada em Letras Universidade Potiguar. UNP. Especialização em: Teoria e Estudos sobre a Linguagem e Ensino- Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira. UFRN. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Santa Cruz do Sul -UNISC. Professora do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA. Professora Efetiva da rede estadual do RN.

Otonieli Kelly da Silva

Licenciatura Plena em Educação Física – UFRN. Especialista em Tecnologias Aplicadas à Educação – IFRN Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Santa Cruz do Sul -UNISC. Professora da rede municipal de ensino de Parnamirim e rede estadual do Rio Grande do Norte

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo uma contribuição para o ensino dos conteúdos Gráficos e Tabelas, no componente curricular de matemática, segundo a unidade temática estatística e probabilidade no ensino fundamental anos iniciais. A sequência foi construída pelos sujeitos da pesquisa em uma turma multisseriada do quarto e quinto ano, de uma escola pública municipal, da cidade de Limoeiro- PE localizada na zona rural, do município com base teórica nos conceitos de letramento Estatístico, Matemática Crítica e Aprendizagem Significativa. Como estratégia de pesquisa, utilizou-se a pesquisa qualitativa com ênfase na pesquisa-ação, como meio de levantar, construir e coletar os dados necessários à análise



do objeto de estudo. A metodologia teve como premissa a importância do diálogo na construção das aprendizagens e de seus caminhos investigativos. A partir da análise dos dados produzidos pelos estudantes, foi construída uma Sequência Didática os resultados indicam que os estudantes tiveram interesse na proposta, demonstraram seus conhecimentos prévios no tratamento da informação e organizaram boas hipóteses a partir das questões levantadas. Partimos da premissa que os estudantes já têm conhecimentos prévios sobre Gráficos e Tabelas, ainda que não saibam realizar uma organização da informação. Ao considerar essas premissas sobre o sentido da hipótese, identificamos em nosso trabalho de pesquisa a possibilidade de responder à indagação sobre até que ponto a criação e a aplicação de uma sequência didática, desenvolvida a partir de um processo de investigação, podem ser relevantes do ponto de vista do interesse dos alunos, no que se refere aos conteúdos estatísticos para os anos iniciais da Educação Básica.

Palavras-chave: letramento estatístico. aprendizagem em estatística. sequência de atividades.

INTRODUÇÃO

O estudante, ao chegar no recinto escolar, traz consigo um conjunto de saberes matemáticos construídos em interação com seu meio social. Trata-se, então de incentivá-la a utilizar tais conhecimentos para resolver situações que apresentem significado para ela e que facilitem a construção de saberes, mas elaborados nas etapas anteriores. No ensino fundamental- anos iniciais, e recomendável que a introdução dos conceitos, procedimentos, simbologia, nomenclatura e sistematização, característica da matemática como conhecimento estruturado se faça de forma progressiva e com extremo cuidado para não gerar dificuldades de aprendizagem. Conforme a BNCC Brasil (2018), deve-se retomar as vivências cotidianas das crianças com números, formas e espaço, e também as experiências desenvolvidas na educação infantil, para iniciar uma sistematização dessas noções (BRASIL,2018).

Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio de relações sociais, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio. Para Vygotsky (1998), o professor é figura essencial do saber por representar um elo intermediário entre o aluno e o conhecimento disponível no ambiente, partindo da busca motivacional do desejo de amenizar os desafios para a aprendizagem matemática nos contextos escolares. Segundo Vygotsky(1998) sendo até mesmo no campo do saber como ferramenta social, política e tecnológica, na qual, este trabalho parte da premissa que a educação é um ato político e dialógico e que cabe a todos os envolvidos no percurso um espaço dedicado a uma socialização e diálogo na construção da aprendizagem, em especial quando abordamos a Educação Estatística.

Percebemos, com base em Batanero (2001), que quando a educação Estatística é trabalhada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a ampliação dos conceitos de mundo pode ganhar mais significados. A sequência foi construída pelos sujeitos da pesquisa em uma turma multisseriada do quarto e quinto ano, de uma escola pública municipal, da cidade de Limoeiro- PE localizada na zona rural, na perspectiva da leitura, interpretação e

construção de gráfico e tabela. No campo teórico, trabalhamos com autores que sustentam a relação entre os seguintes conceitos: Letramento estatístico e aprendizagem significativa, usando a Sequência Didática como instrumento norteador.

Partimos da premissa que os estudantes já têm conhecimentos prévios sobre Gráficos e Tabelas, ainda que não saibam realizar uma organização da informação. Ao considerar essas premissas sobre o sentido da hipótese, identificamos em nosso trabalho de pesquisa a possibilidade de responder à indagação até que ponto a criação e a aplicação de uma sequência didática, desenvolvida a partir de um processo de investigação, podem ser relevantes do ponto de vista do interesse dos alunos, no que se refere aos conteúdos estatísticos para os anos iniciais da Educação Básica.

LETRAMENTO ESTATÍSTICO

A sociedade atual está cada vez mais recebendo índice elevados de muitas informações. Geralmente abarcadas de conhecimentos de pesquisa estatísticas, ou seja, pelos meios de comunicação, seja jornais, rádio, televisão, internet, etc. Nesta perspectiva, surge a necessidade de um sujeito que seja capaz de compreender essas informações, as quais permeiam sua vida cotidiano, podendo auxiliar na tomada de decisão de interesse social ou mesmo para seu próprio interesse particular.

Segundo Sae Digital (2021) sendo a escola com seu papel construtor no processo educativo, na qual a importância de desenvolver e formar cidadão críticos, autônomos e reflexivos pois é uma necessidade para a civilização e a cidadania. É por meio da educação que aprendemos habilidades essenciais para as relações sociais, com a aquisição de conhecimentos para promover habilidades consciente para uma atuação na sociedade na qual o mesmo está inserido, seja em seu cotidiano para exercer atividades para a própria manutenção da vida.

A Matemática é, sem dúvida, uma das disciplinas não tão vista na sociedade como uma matéria muito fácil e sem dúvida considerada a mais complicada. A Matemática é responsável por muitas notas baixas nos boletins e também por grande resistência por parte dos alunos na hora das tarefas escolares. Sendo que a mesma é de extrema importância na vida do cidadão e conhecer a importância da mesma. Em que a produção e disseminação cada vez maior e mais rápida de dados estatístico, surgiu conseqüentemente a preocupação com a desinformação e manipulação dos dados.

Segundo Lopes (2010), nas últimas décadas, os currículos de Matemática da maioria dos países inseriram conteúdos de Combinatória, Probabilidade e Estatística, desde os anos iniciais da escolarização fundamental de um estudante.

No Brasil, o ensino desse conteúdo foi implementado de forma sugestiva por meio do tema "Tratamento da Informação" denominado no Parâmetro Curricular Nacional do Brasil, Brasil (1997) e em Brasil (2018) com a implementação da Base Nacional Comum Curricular, agora como uma unidade temática específica intitulada "Probabilidade e Estatística", a qual normatiza que o ensino de estatística e probabilidade deve ser abordado a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Este documento oficial enfatiza que os estudantes dos 4º anos devem desenvolver, dentro dessa temática, a habilidade de “Realizar pesquisa envolvendo variáveis categórica e numéricas e organizar dados coletados por meio de tabelas e gráficos de coluna simples ou agrupadas com e sem o uso de tecnologias digitais” (BRASIL, 2018. p.64). Para os alunos do 5º ano são esperadas as habilidades de

Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas e numéricas organizar os dados coletados por meios de tabelas e gráficos de colunas, pictóricas e de linha, com e sem o uso de tecnologia digitais, e apresentar texto escrito sobre a finalidade da pesquisa e a síntese dos resultados (BRASIL, 2018. p.66).

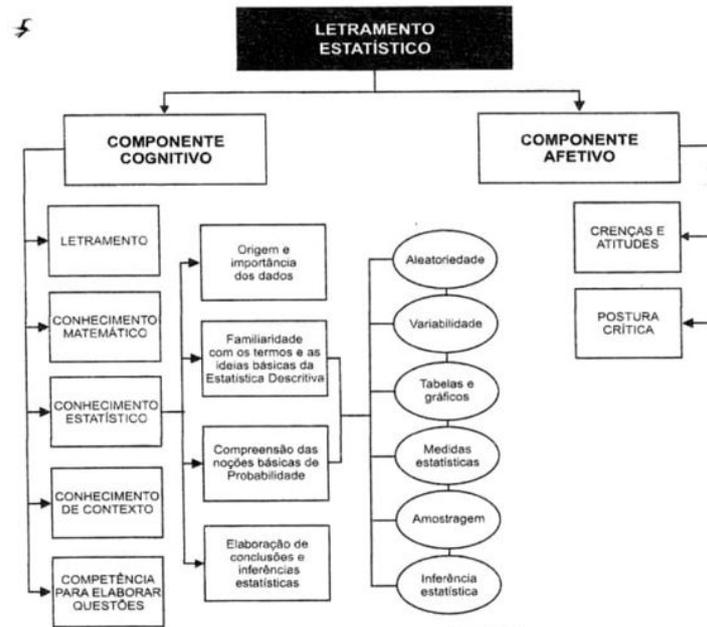
Gal (2002) destaca que o letramento estatístico é composto pela interação simultânea de 2 elementos: conhecimento e disposição. O conhecimento pressupõe o desenvolvimento de habilidades de alfabetização, conhecimentos básicos de matemática e estatística, os de saberes básicos para a formação do pensamento crítico. Sendo que o letramento estatístico está relacionado a capacidade de analisar, interpretar e avaliar criticamente as informações estatísticas divulgadas pela mídia, e também tomar decisões baseadas em dados.

O campo de pesquisa denominado Educação Estatística oferece subsídios teóricos, práticos e metodológicos como meios alternativos para que o professor de Matemática, responsável em ensinar Estatística, utilize em suas aulas.

A Educação Estatística não apenas auxilia na leitura e interpretação de dados, mas fornece a habilidade para que uma pessoa possa analisar/relacionar criticamente os dados apresentados, questionando/ponderando até mesmo sua veracidade. Para que se atinja essa etapa da criticidade não é suficiente oferecermos aos alunos apenas atividades de ensino que visem desenvolver a capacidade de organizar e representar uma coleção de dados, faz-se necessário interpretar e comparar esses dados para tirar conclusões (LOPES, 2008, p. 73).

O letramento estatístico, vem sendo criticado por estudiosos no ensino de estatística sendo muitas vezes trabalhada de forma rotineira mecânica. Sendo que o mesmo pode ser, mas produtivo quando possibilita conhecimento de conceito que ultrapasse barreiras de cálculo mecânico e sem qualquer contextualização, visão e leitura crítica. Guimarães (2014, p. 19) afirma que “é preciso pensar o ensino numa perspectiva de envolver os alunos ativamente no planejamento da pesquisa e na busca de dados reais para responder questões práticas do cotidiano”.

Os elementos do componente cognitivo são: o letramento, o conhecimento matemático, o conhecimento estatístico, o conhecimento de contexto, e a competência para elaborar questões. Estes dizem respeito à compreensão, interpretação e avaliação crítica das informações estatísticas. Os componentes afetivos são: as crenças e atitudes, e a postura crítica. São eles que dizem respeito à capacidade de questionamento das informações apresentadas.

Figura 1- Modelo de letramento estatístico.

Fonte: Gal (2002 apud CARZOLA & UTUSIMI, 2010, p.12)

O modelo de letramento estatístico apresentado por Gal (2002) traz um importante ideia frente a concepção de letramento estatístico podendo ser seguida na construção da aprendizagem quando se ensina estatística na perspectiva de letramento. Sendo até mesmo tratamento da informação realizada pelo sujeito, sendo autor principal do processo de coleta e representação dos dados, que trabalhado essa atividade de forma bem conduzida contribui para um desenvolvimento de conhecimento estatístico.

Nesse sentido, o letramento estatístico pode ser desenvolvido nos sujeitos aprendizes, não se limitando como afirmam Carzola e Utsumi (2010), ao contexto da leitura. Para as autoras:

Ao ensinar os conceitos e procedimentos estatísticos, devemos também, promover o desenvolvimento do pensamento estatístico que está fortemente atrelado à compreensão da tomada de decisão, em condições de incerteza, nas diversas fases do ciclo investigativo (CARZOLA E UTUSIMI, 2010, p.13).

O letramento estatístico e o pensamento estatístico são conexões que colocam o sujeito atuante no processo de obtenção, tratamento e análise crítica dos dados, na qual os estudantes possam compreender de forma crítica as informações presentes na mídia, para então tomar decisões acertadas com base em seus argumentos e posicionamento a tais informações. Para o letramento estatístico, é importante que o discente tenha autonomia na escolha da pesquisa para criar seus próprios dados, fazendo uso dos conceitos que nele estão explícitos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Partido de uma metodologia voltada para o conhecimento prévio do estudante desenhamos uma atividade que faça sentido e que os mesmos seja autores na construção de seu conhecimento, principalmente para alunos que lidaram com uma metodologia de

pesquisa qualitativa com ênfase na pesquisa-ação. O percurso metodológico da pesquisa encontrou-se sob o condicionamento de ser uma pesquisa qualitativa com foco na pesquisa-ação como técnica cíclica para a investigação-ação neste caso, a metodologia consiste na revisão da literatura, nas narrativas produzidas, nos registros escritos dos estudantes e na recorrência à literatura pertinente, em algo que fundamenta a base teórica. (TRIPP, 2005)

A sequência de atividade teve por intuito proporcionar aos alunos o poder de decisão. Além disso, também promove o poder de argumentação por meio da Língua Portuguesa. A estatística é considerada por Brasil (2018) um componente curricular estudado dentro da matemática, desse modo, as crianças deste nível de escolaridade, não percebem que a estatística é uma ciência particular, motivo que nos levou também a utilizar o termo matemática\estatística, visto que o nome é matemático.

A metodologia empregada, em consonância com o quadro teórico, foi assim a pesquisa qualitativa com foco na pesquisa-ação. Esta última é desencadeada pela ação reflexão-ação cotidiana sobre a prática pedagógica do professor. (THIOLLENT, 2007; TRIPP, 2005).

O percurso partiu da primeira etapa metodológica, esta etapa foi composta por duas fases: pesquisa livre e sequência didática pré-teste, que juntas compuseram o que denominamos de “sequência pré-teste”. A segunda etapa metodológica se construiu a partir do percurso de investigação da primeira, e desenvolveu sobre como construir uma sequência didática sob a forma de um produto educacional aplicável às series iniciais do Ensino Básico. Na análise qualitativa sobre as construções dos estudantes não enfatizamos erros e acertos, mas as possibilidades de trabalho e a qualidade de raciocínio, como em Skovmose (2013), Alro e Skovmose (2010), Batanero (2001), Cazorla (2002 e 2003) e Lopes (2003; 2008 e 2010).

Nesta pesquisa, a abordagem do caminho investigativo, em suas duas etapas: pesquisa livre e sequência didática, nomeado como “pré-teste”, com caráter sistêmico e holístico diante das possibilidades de relacionamentos existentes na realidade da sala de aula.

O cenário de pesquisa ocorreu em uma sala de aula de uma escola os pesquisadores atuam profissionalmente e, portanto, conhecem o grupo de estudantes e seu cotidiano. A situação de construção de uma sequência didática, no chão da escola, a “sequência pré-teste”, onde foi possível pensar e encaminhar questões a partir das análises e inferências realizadas pelos estudantes do 4º e 5º ano de uma turma multisseriada do Ensino Fundamental Anos iniciais escolaridade.

A organização dos dados se deu então a partir da sequência pré-teste, com as narrativas, análises e registros escritos dos grupos de estudantes da turma multisseriada do 4º e 5º ano. Essa coleta foi realizada em dias distintos e serviu estruturalmente para a consolidação da sequência didática. Os critérios usados para a análise levaram em conta a organização de pensamento e a forma como os estudantes produziram as respostas aos itens propostos. Os critérios foram construídos a partir dos interesses dos estudantes, mas tendo como eixo norteador, os princípios dos componentes curriculares: Gráficos e Tabelas, e sua ancoragem curricular e nos documentos de orientação, Pró-letramento Matemática (BRASIL, 2008) e Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998)

O percurso investigativo define uma construção de um quadro onde o espaço de diálogo, descentralização e deslocamento do poder ganham corpo durante as atividades em sala de aula, na aula de Matemática. Apresentamos a pesquisa, o contexto do local da escola, observações sobre a turma e sobre os procedimentos adotados na presença no campo de pesquisa.

A pesquisa ocorreu em uma escola que atende exclusivamente crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental Anos Iniciais. O ensino da Matemática é realizado por professor polivalente regente da turma. Para situar melhor a pesquisa, trataremos então da sequência inicial, nomeada como pré-teste, trabalhada processualmente numa turma de 4° e 5° ano de escolaridade de uma escola municipal, localizada na zona rural, cidade Limoeiro, Pernambuco.

A sequência de atividades é aqui nomeada como “pré-teste”, devido ao fato de servirem como caminho investigativo para se chegar a efetiva Sequência Didática, objetivo deste trabalho. Essa sequência pré-teste foi essencial no exercício de desenvolvimento de um produto autoral e que ressalta a importância do caminho de investigação pedagógica para a reflexão sobre o conhecimento. A turma pertence ao 4° e 5° ano de escolaridade do Ensino Fundamental Anos iniciais e composta por 22 estudantes, desses, todos foram autorizados e participaram das atividades, pelos responsáveis.

Os procedimentos foram escolhidos com o objetivo de sondar os conhecimentos dos estudantes sobre os conteúdos estatísticos: identificar temas de interesses por meio das narrativas dos estudantes; analisar as habilidades de organização de informações por uma atividade livre de pesquisa; e diagnosticar os conhecimentos dos estudantes sobre os conteúdos estatísticos.

A dinâmica de expressão oral foi realizada em uma sala de aula e mediada pelos professores pesquisadores. A atividade foi aplicada em um grupo representativo da turma observada, dez estudantes, e teve a duração de duas horas. Optamos pelo grupo representativo para melhor aproximação dos estudantes e observação de suas narrativas à medida que expressavam suas ideias, falavam sobre fatos e situações de seu contexto real. Os dez são um grupo representativo de estudantes que foram avaliados com conceitos “bom”, “muito bom” e “regular”.

Na figura 3, temos algumas sugestões de interesse dos próprios estudantes para levantamento de dados.

Figura 3 - Dinâmica inicial com o grupo. Autores 2022

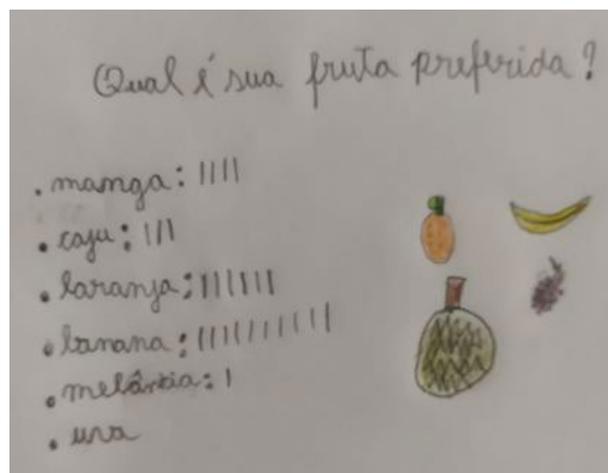


Fonte: elaboração própria, (2023).

Por meio da fotografia providenciada pelo professor regente as narrativas produzidas pelos estudantes foram ouvidas, repetidas vezes. Os estudantes apresentaram suas justificativas, utilizando diferentes tempos. Alguns discursos foram mais longos e outros mais curtos. Alguns demonstraram timidez e outros, mais descontração.

O segundo momento da sequência de pré-teste utilizamos dois encontros, em dias diferentes. No primeiro dia, os estudantes realizaram a coleta e os registros das informações de pesquisa e no seguinte realizaram apresentação de suas produções. Essa atividade objetivou diagnosticar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre coleta, registros e organização de informações de forma livre, sem a apresentação sistemática dos conteúdos estatísticos. Os estudantes organizaram um questionário a partir das palavras escolhidas e iniciaram a pesquisa registrando as informações, de forma rudimentar em uma folha rascunho e em seguida as organizaram em uma folha A3. A iniciativa por registrar em uma folha de rascunho, partiu dos próprios estudantes. A forma como organizaram as informações na folha A3, foi providenciada por cada grupo de acordo com os métodos que conheciam. Em nenhum momento houve intervenção para a utilização dos instrumentos estatísticos, como gráficos e tabelas.

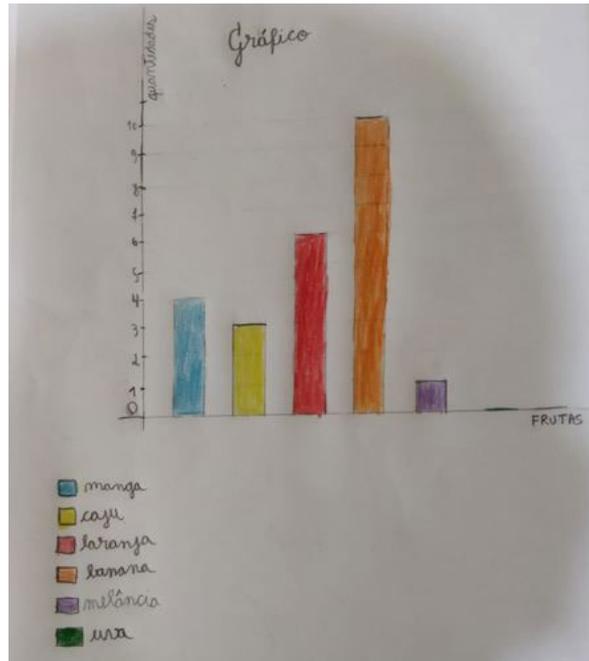
Figura 4 - Produção dos estudantes, 2022.



Fonte: elaboração própria, (2023).

Organização da informação através das ilustrações que trazem primeiro a informação e, posteriormente, a informação organizada. Ou seja, dois registros de uma mesma informação, analisada a partir de um tipo próximo do conceito de coordenação. O que vale destacar ainda é a importância da sistematização da atividade no papel para a análise dos registros e coordenação das produções representativas dos objetos matemáticos.

Posteriormente a seguinte atividade os estudantes já conseguem organizar as informações por meio de representações estatísticas como podemos ver na representação sobre a preferência de frutas, na figura 5 a seguir.

Figura 5 - Registros dos alunos organizados ao final do pré-teste.

Fonte: elaboração própria, (2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vale ressaltar que nosso estudo teve por intuito a promoção de Letramento Estatístico em estudantes do 4° e 5° ano do Ensino Fundamental Anos iniciais da educação básica, contribuindo para uma tomada de decisão com base nas informações coletadas pelo os mesmos.

A sequência de atividades foi nomeada como pré-teste, por servir de base para formulação da Sequência Didática- o produto demonstrou resultados relevantes para a compreensão do que os estudantes do 4° e 5° ano de escolaridade já sabem sobre os conteúdos da Educação Estatística. Essa sequência didática-teste que estruturou o caminho investigativo das ações de leitura, interpretação e construção de gráficos e tabelas e mais que isso, deu o tom da pesquisa. Cada grupo é único e investigá-lo é levantar camadas e construir novas aprendizagens no próprio processo de formação docente e discente, num movimento simultâneo.

O caminho investigativo com suas duas etapas: expressão oral dos interesses dos estudantes e sequência de atividades; aponta para o exercício da pesquisa em sala de aula como diretriz relevante para a formação do professor e a elaboração de atividades em consonância com o conceito de aprendizagem significativa da Teoria de Ausubel (AUSUBEL, 1960; MOREIRA, 2012). O ponto de partida dessa teoria são os conhecimentos pré-existentes que formam uma estrutura cognitiva que funciona como âncora para novos conhecimentos, ou seja, seriam conhecimentos prévios, especificamente, importantes para consolidar novos saberes. (MOREIRA, 2012, p.10)

Os alunos do 4° e 5° ano ainda têm questões elementares a serem trabalhadas em relação aos conteúdos de Educação Estatística. Contudo, o registro inicial e as inferências de organização, tratamento e construção de informação, estão presentes e devem ser

trabalhados com intencionalidade pedagógica. Compreendemos que o trabalho sobre os componentes curriculares Gráficos e Tabelas, conforme nos apontam os documentos norteadores como os PCN, PNAIC e Pró-letramento em Matemática, devem ser apresentados aos estudantes de forma contínua e significativa.

A partir da sequência didática-teste, que aqui chamamos pré-teste, organizada foi formulada uma proposta de Sequencia Didática (ROSA, 2017), tomando como referência as escolhas feitas por aqueles alunos, original e pautada nos processos de investigação na escola. Vimos, portanto, que o ensino e a aprendizagem da Educação Estatística, quando está a serviço de um movimento mais dinâmico, construtivista e investigador, pode ser um elemento para aproximar estudantes de uma matemática mais prazerosa.

Dessa forma, pensar em ações em que estes componentes curriculares sejam desenvolvidos com os estudantes, para além das normativas do currículo, propõe um alargamento de fronteiras intelectuais, mediada pela intervenção sistemática e contínua, na construção de caminhos de investigação que se coadunem com os princípios democráticos de direito e à uma educação que promova a cidadania para os estudantes.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D.P. The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 51, No. 5, 267-272, 1960.
- ALRO, Helle; OLE, Skvosmose. *Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática*. 2. ed., Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010
- BATANERO, C. *Didáctica de la Estadística*. Grupo de Investigación en Educación Estadística, Universidad de Granada, Granada, 2001
- BRASIL. Base Nacional Curricular Comum. Brasília: Ministério da educação, 2018.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 5ª anos): Matemática. Brasília: Ministério da Educação e Desporto - Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL. Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: matemática. Brasília Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008
- BRASIL. Lei nº 9394. Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Brasília, 1996.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- CARZOLA, I. M; UTSUMI, M.C. Reflexões sobre o ensino de estatística na educação básica. In: CAZORLA, I. M.; SANTANA, E. R. dos S. *Do Tratamento da Informação ao Letramento Estatístico*, Itabuna-BA: Via Litterarum, 2010
- CAZORLA, Irene Mauricio. *A relação entre a habilidade viso-pictórica e o domínio de conceitos estatísticos na leitura de gráficos*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- CAZORLA, I. M. *Ensino e Aprendizagem de conceitos estatísticos: desafios e propostas para a alfabetização estatística*. Universidade Estadual de Santa Cruz, Projeto de Pesquisa, 2003.

CONTI, K. C.; CARVALHO, D. L. O letramento presente na construção de tabelas por alunos. *Boletim de Educação Matemática*, v. 24, n. 40, 2011. p.637-658.

GAL, I. Adult's Statistical Literacy: Meanings, Components, Responsibilities. *International Statistical Review*, n. 70, p. 1-51, 2002.

GUIMARÃES, G. Estatística e combinatória no ciclo de alfabetização. *Salto para o Futuro*, Brasília, ano 24, n. 6, p. 4-5, set. 2014

LOPES, Celi A. E. O conhecimento profissional dos professores e suas relações com estatística e probabilidade na educação infantil. 2003. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2003. Disponível em: http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/conhecimento-profissionaldos-professores-suas-rela%C3%A7%C3%B5es-com-estatistica-probabilidade/id/3260327.html. Acesso em: 26 mar. 2011.

LOPES, Celi E. O ensino da estatística e da probabilidade na educação básica e a formação dos professores. *Cad. Cedes*, Campinas (SP), v. 28, n. 74, p. 57-73, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n74/v28n74a05.pdf>. Acesso em: 10 set. 2010.

LOPES, Celi E. Os desafios para educação estatística no currículo de matemática. In: LOPES, Celi E.; COUTINHO, Cileda de Q. e S.; ALMOULOU, Saddo A. (Orgs.) *Estudos e reflexões em educação estatística*. Campinas (SP): Mercado de letras, 2010

MOREIRA, M.A. *Física de Partículas: Uma abordagem conceitual e epistemológica*. São Paulo: Editora Livraria da Física. 2012

ROSA, Vanessa Batista. Proposta de sequência didática: as contribuições do interacionismo sociodiscursivo para a construção de artigos de opinião. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2017.

SAE DIGITAL. Tudo sobre o processo de aprendizagem. São Paulo: Sae, 2021.

SKOVSMOSE, Ole. *Educação matemática crítica: a questão da democracia*. Campinas: Papirus, 2013.

SAE DIGITAL. Tudo sobre o processo de aprendizagem. São Paulo: Sae, 2021.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação na área de gestão de problemas ambientais. *RECIIS- Revista Eletrônica de Comunicação, Informação, Inovação e Saúde*. Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 93-100, jan.-jun., 2007

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 108.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALA, A. *A Prática Educativa – como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Estreitando relações entre matemática e língua portuguesa: um caminho promissor

Francisco Cesimar Alves Barros

Licenciado em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Licenciado em Letras pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Licenciado em Pedagogia pela Faculdade Campos Elíseos. Especialista no Ensino de Língua Portuguesa e Matemática pelo IFESP. Especialista em Coordenação Pedagógica pela Faculdade Campos Elíseos. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Doutorando em Ciências da Educação. Professor de Matemática do ensino médio na rede estadual - RN Professor de Língua portuguesa na EJA na rede municipal do município de Parnamirim/RN

Afonso Ribeiro Damasceno Neto

Licenciatura em Física UFRN. Mestre em Ciências da Educação UNISC. Doutorando em Ciências da Educação UNADES/ESL. Professor Efetivo do Município Parnamirim RN, Estado Rio grande do Norte e Unifacex/Colégio Facex Natal.

Roan Carlos Tarquínio Medeiros

Graduação em Engenharia Civil UFRN. Especialização em Segurança do Trabalho da FIS-Faculdade Internacional Signorelli. Mestre em Ciências da Educação UNISC. Doutorando em Ciências da Educação UNADES/ESL Engenheiro Civil da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Maria José Monteiro Dantas

Graduada em: Pedagogia, Sociologia e Filosofia - Universidade Vale do Acaraú/UVA. Especialista em Psicopedagogia/INBRAD- Instituto de Desenvolvimento Educacional e Docência do Ensino Superior/Facnorte- Faculdade do Norte do Paraná. Mestra em Ciências da Educação e Multidisciplinaridade. Facnorte- Faculdade do Norte do Paraná.

Fernando Costa Souza

Graduado em Matemática- UNP. Especialista no Ensino da Matemática - UNIFACEX.. e Docência no Ensino Superior- UNP. . Mestre em Ciências da Educação UNISC. Doutorando em Ciências da Educação UNADES/ESL.. Professor Unifacex e da rede Estadual.

Mariluce dos Santos Souza

Licenciatura e Bacharelado em Geografia -UFRN. Mestre em Geografia pela UFRN. Pesquisadora da base de estudos geoambientais da UFRN. Doutoranda em ciências da Educação- Universidade Del Sol/ ESL. Professora de geografia na rede privada de ensino de Natal- RN. Professora de geografia da rede municipal de ensino do município de São Gonçalo do Amarante- RN.

Marcília Pimenta da Costa

Graduada em Pedagogia- Universidade Vale do Acaraú- UVA Especialista em Psicomotricidade – UNINASSAU. Mestra em Ciências da Educação UNISC. Doutorando em Ciências da Educação UNADES/ESL. Professora Efetiva do Município Monte Alegre RN.

Maria de Lourdes Flôr

Graduada em Pedagogia- Mestra em Ciências da Educação UNISC. Doutorando em Ciências da Educação UNADES/ESL. Professora Efetiva RN

RESUMO

O ensino de Matemática, aliado à Língua Portuguesa, parte da premissa de que é possível superar a concepção cristalizada, frequentemente difundida pelo ensino tradicional de que não é possível estabelecer diálogo entre estas duas áreas do conhecimento. Nesta perspectiva, o presente



trabalho tem como objetivo analisar as possibilidades de utilização da língua portuguesa na prática de sala de aula do professor de matemática, contribuindo, desse modo, com o ensino e a aprendizagem de Matemática. Partindo de um estudo bibliográfico, procura-se observar a viabilidade da utilização da Língua Portuguesa para o ensino da Matemática como alternativa metodológica que merece ser inserida no contexto escolar. Apoiado em visões teóricas, observou-se a relevância do tema, cujo resultado principal sinaliza a importância da utilização da língua no processo de ensino e aprendizagem de Matemática. Evidencia-se, assim, que a aproximação desses componentes viabiliza estratégias para um ensino mais efetivo.

Palavras-chave: matemática. língua portuguesa. metodologia de ensino.

INTRODUÇÃO

A partir da década de 1980, com as mudanças ocorridas no cenário internacional, começou-se a repensar o ensino da Matemática e as novas possibilidades de compreensões do que seja ensinar e aprender.

Apesar da discussão sobre a importância do diálogo entre Língua Portuguesa e Matemática não ser recente no Brasil, constatamos que na prática, o ensino da Matemática é desvinculado da leitura e da escrita. Mudanças nesse sentido têm se tornado necessárias, uma vez que as pesquisas recentes apontam melhorias nas práticas docentes que caminham nessa perspectiva.

A busca por um ambiente favorável a aprendizagem deve ser pensado diariamente pelo professor e em especial pelo professor de Matemática que ouve frequentemente de seus alunos que a Matemática é difícil e que pouco compreendem os conteúdos transmitidos.

Nesse sentido, acreditamos ser pertinente incorporar a leitura e a escrita nas aulas de Matemática a fim de se construir um ambiente em que os alunos sejam instigados a construir argumentos sobre o seu desempenho na aquisição do saber matemático e a observarem também as intervenções de outros alunos no decorrer das aulas. Essa comunicação de ideias e as demonstrações das etapas na consecução de um saber matemático pode favorecer uma dinâmica positiva e cooperativa no trato com a aprendizagem dos alunos. A sala de aula constitui um espaço privilegiado para que os alunos pratiquem e aperfeiçoem diferentes práticas de linguagem. Nessa perspectiva, as práticas da oralidade e escrita não podem ser relegadas apenas à área de Língua Portuguesa.

Entendemos que o acesso às práticas de linguagem no aprendizado da Matemática pode propiciar um ambiente mais receptivo para a apreensão dos conceitos e ideias da Matemática possibilitando aos sujeitos envolvidos construir e analisar criticamente os passos e estratégias adotadas na aquisição dos conteúdos ministrados.

Ainda nessa perspectiva, acreditamos que o professor de Matemática pode propor, realizar ou oportunizar leituras de textos matemáticos em parceria com o professor de Língua Portuguesa, não só na perspectiva de ensino da Matemática, mas também na perspectiva de desenvolvimento da compreensão leitora, capacidade cada vez mais requerida pelo mundo globalizado.

Em qualquer área do conhecimento, a linguagem está presente e representa possibilidade de apreensão e intervenção na realidade. Acreditamos nessa visão, que o professor de Matemática deve considerar esse aspecto e, mais que isso, atue como agente de letramento, atribuição antes delegada pela escola tradicional apenas aos professores de Língua Portuguesa. Ratificamos a premissa de que todos os professores devem ser agentes de letramento.

Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa realizada com estudantes do Ensino Médio, cujo propósito foi observar em que medida as práticas de oralidade e escrita nas aulas de matemática podem contribuir para a compreensão e o desenvolvimento de potencialidades no conhecimento matemático. Para tanto, baseando-se em vasto referencial teórico e na experiência de anos de sala de aula procurou-se analisar as interações realizadas pelos alunos nas aulas de matemática, estabelecendo um diálogo entre a teoria e a prática docente.

Para observação das interações entre a oralidade e a escrita desenvolvida pelos alunos nas aulas de matemática, primeiramente discutimos com eles a importância de tais práticas para a compreensão do pensamento matemático e também construção de um saber mais efetivo, tendo em vista que a linguagem permeia todo o conhecimento e as formas de conhecer. Não se tratou de modificar radicalmente a rotina de sala de aula, mas de desenvolver um novo olhar sobre as atividades já realizadas. Queremos afirmar nesse sentido que não se elaborou atividades específicas para o desenvolvimento da pesquisa, mas utilizou-se as atividades constantes do programa de ensino com um olhar crítico e atento a teoria que nos impulsionou a tal investigação.

Tentamos desenvolver um trabalho em que o aluno percebesse naturalmente a importância da língua portuguesa para a construção do conhecimento matemático e dessa forma observar suas interações e resultados frente às diversas atividades exploradas em sala de aula, como a leitura e interpretação de um gráfico, o estudo da história da matemática, um texto sobre economia nas aulas de matemática financeira, leitura compartilhada dos passos utilizados para a resolução de um problema, por exemplo. Assim, acreditamos que as aulas de matemática quando fomentada por um olhar mais atento às práticas de oralidade e escrita propicia a criação de um ambiente mais receptivo ao conhecimento e a aprendizagem.

Para fins de organização este artigo apresenta a seguinte estrutura: um resumo contendo o objetivo do artigo, a metodologia utilizada para solucionar o problema, os resultados alcançados e as conclusões do trabalho. Em seguida, apresentamos a introdução onde delimitamos o tema, a problemática, bem como apresentamos os objetivos da pesquisa e as motivações para sua realização. No desenvolvimento apresentamos os argumentos que sustentam e justificam o objeto em estudo dividindo-o em duas partes para melhor encadeamento lógico das ideias e compreensão da temática. Na primeira parte discutimos a possibilidade de relação entre Matemática, Língua Portuguesa e ensino, debruçando-se sobre renomados autores que dialogam nessa perspectiva. Na segunda parte do desenvolvimento, apresentamos algumas práticas de letramento matemático que utilizamos em sala de aula a fim de atestar nossas crenças nas ideias defendidas durante a pesquisa. Por fim, apresentamos as nossas considerações finais conscientes da importância

da temática para o contexto de sala de aula e convictos de que tal pesquisa respondeu a contento as finalidades e objetivos a que se propunha, a saber: fomentar a discussão sobre a importância de desenvolvermos um ambiente mais receptivo a aprendizagem da matemática.

MATEMÁTICA, LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO

As dificuldades apresentadas pelos alunos em relação à Matemática decorrem de inúmeros fatores: os insucessos avaliativos, um ensino desestimulante devido aos obstáculos dos professores em sua ação docente, etc.

Estes problemas vêm sendo debatidos fortemente pela comunidade acadêmica da área de Matemática, sobretudo por pesquisadores orientadores nos programas de Pós-Graduação em Educação Matemática (FIORENTIN; LORENZATO, 2006; CURI, 2010; LOPES; CURI, 2008).

Constatamos que a Educação Matemática tem trazido significativas contribuições para que o professor possa aperfeiçoar sua prática no sentido de renovar a sua atuação e com isso poder imprimir ao ensino-aprendizagem mudanças que propiciem a criação de um ambiente de aprendizagem mais receptivo e que possa despertar o interesse e a motivação dos alunos para o ensino da Matemática.

Nessa perspectiva, tentando tornar a sala de aula um ambiente mais propício à aprendizagem de matemática, pode-se utilizar a leitura e a escrita como ferramentas capazes de conferir ao ensino da matemática proffcuas reflexões e o desenvolvimento de diversas atividades capazes de situar o aluno como sujeito ativo nesse processo.

A linguagem constitui o elemento precursor na aquisição do conhecimento e por isso desempenha papel preponderante em todas as áreas da atividade humana. Relegar a sua prática e compreensão apenas a área de Língua Portuguesa é incorrer em equívocos apontados há muito tempo na Educação Básica do Brasil. Sobre a importância da linguagem, os documentos oficiais declaram:

A linguagem permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir. Ela é a roda inventada, que movimenta o homem e é movimentada pelo homem. Produto e produção cultural, nascida por força das práticas sociais, a linguagem é humana e, tal como o homem, destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo. (BRASIL, 2001, p.14).

Nesse sentido, ratificamos as ideias apresentadas acima e reiteramos a nossa defesa por um ensino de matemática que incorpore a linguagem como ferramenta capaz de promover melhorias na aprendizagem da matemática e mais que isso, que fortaleça a criação de um ambiente de sala de aula interativo e dinâmico, características, a nosso ver, imprescindíveis para um ensino mais produtivo e eficaz.

Além disso, um ensino pautado nessa premissa atende a uma função muito importante da linguagem: a apropriação e transformação das informações em conhecimentos úteis à vida social, atitudes cada vez mais requeridas pela sociedade do conhecimento. Há necessidade, portanto, nas aulas de Matemática, de o professor inserir os instrumentos que a linguagem (escrita e falada) pode propiciar.

Observamos, na área de língua materna, que os estudos de letramento ganharam uma significativa repercussão e avanço, enquanto no terreno da Educação Matemática eles vêm sendo construídos. Num primeiro momento, alguns educadores matemáticos empenharam-se em caracterizar o numeramento e suas relações com as práticas de letramento. Mendes, a esse respeito, aponta que não há como separar as práticas de numeramento das de letramento. Acrescenta a autora:

[...] creio que, talvez, não seja possível identificar um evento exclusivamente de numeramento, pois de algum modo a escrita e a leitura podem estar associadas à realização desses eventos. Indo além, as formas de representação escrita nos diversos eventos de numeramento podem ir além da escrita numérica, abarcando outras formas de representação como, por exemplo, a visual (leitura de gráficos, representações geométricas, representações de espaço, etc.). (MENDES, 2007, p.25)

Seguindo nesse mesmo discurso, Fonseca (2009) aponta que uma maneira de apresentar esse conceito é levar em consideração que as práticas de numeramento são práticas de letramento – inclusive como meio de se apropriar dos estudos sobre letramento. Afirma-se, pois, que:

[...] a dimensão sociocultural do fazer matemático é reconhecida e levada em conta, ou seja, [...] esse fazer deixa de ser concebido como um conjunto de comportamentos observáveis em decorrência do domínio de certas habilidades e passa a ser analisado como prática social, marcada pelas contingências contextuais e por relações de poder. (FONSECA, 2009, p.53)

A leitura está presente em todos os campos de nossa vida, dessa forma também está na compreensão da Matemática e esta por sua vez, “auxilia na compreensão e interpretação do conhecimento das outras ciências, colaborando em atividades [...], desenvolvendo ideias, representações e estabelecendo relações, no contexto de convivências” (MATO GROSSO, 2010, p.5).

Para fazer os cálculos matemáticos precisamos realizar a leitura adequada de seus símbolos e também compreender a contento o que cada exercício ou problema matemático nos exige. Para que o aluno possa desempenhar essas habilidades com proficiência e desenvoltura faz-se necessário um letramento que atenda a essas condições. Se esse processo não ocorrer, a desatenção e o desinteresse pelo saber matemático podem se acentuarem e comprometerem o desempenho acadêmico do aluno.

Nesse sentido, Marcuschi (2008, p.236) nos afirma que, “para compreender bem um texto exige-se habilidade, interação e trabalho”. Dessa forma, a aprendizagem da Matemática está intrinsecamente relacionada às demais ciências e a aquisição e desenvolvimento dessa aprendizagem se materializa pelas práticas de linguagem estabelecidas pelos sujeitos no processo de interação social com o meio e com o outro, transformando e ao mesmo tempo sendo transformado por essas relações dialógicas.

Acreditamos que essas relações dialógicas, também apontadas por Freire (1996), atestam a historicidade do ser humano como artífice de sua própria história. Essa visão amplia a nossa convicção de que a mudança é possível e fundamental para construirmos uma sociedade ética. Assim:

A construção de relações dialógicas sob os fundamentos da ética universal dos seres humanos, enquanto prática específica humana implica a conscientização dos seres humanos, para que possam de fato inserir-se no processo histórico como sujeitos fazedores de sua própria história. (FREIRE, 1996, p10.)

É importante que o ensino da Matemática possa contribuir nessa dimensão e com isso possibilite aos alunos o desenvolvimento da conscientização política. E, há muito o que fazer (ou não) nessa perspectiva, pois se aos alunos não forem dadas as condições para um letramento matemático eficiente, como estes interpretarão, por exemplo, gráficos, tabelas e outros conhecimentos matemáticos indispensáveis a compreensão da realidade que o cercam? Como estes alunos transporão o fosso entre a realidade desejada e a realidade mostrada?

Através da consciência crítica da realidade os alunos manifestam uma atitude de compromisso histórico frente aos desafios postos pela sociedade. Sobre essa conscientização Freire (1996) salienta:

A conscientização é um compromisso histórico (...), implica que os homens assumam seu papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece (...), está baseada na relação consciência-mundo. (FREIRE, 1996, p.12)

Nesse sentido, reafirmamos as ideias defendidas pelo autor quando entendemos que o conhecimento matemático pode contribuir para que o aluno desenvolva a conscientização e assim possa atuar como cidadão cômico dos seus direitos e deveres e também consiga ressignificar seus conhecimentos para aprimorar cada vez mais a atuação como cidadão.

Ainda nessa perspectiva, Vasconcelos (2008, p.2) nos apresenta uma declaração importante, afirmando que:

A Matemática não é uma ciência cristalizada e imóvel; ela está afetada por uma contínua expansão e revisão dos seus próprios conceitos. Não se deve apresentar a Matemática como uma disciplina fechada, monolítica, abstrata ou desligada da realidade. (VASCONCELOS, 2008, p.2)

Cabe, portanto, ao professor considerar esse aspecto e possibilitar o diálogo constante da Matemática com a língua materna possibilitando ao aluno um ambiente mais receptivo para a aprendizagem da matemática.

Concordamos também com as ideias de Martins (2002, p.25) quando afirma que a leitura é “a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo”. Dessa maneira, acreditamos ser positiva a relação da Matemática com a leitura e também com a escrita, pois consideramos que é na conjunção destas que se produzem os sentidos dos conteúdos ensinados pelo professor.

D’Ambrósio (2009) nos diz que, a linguagem não envolve apenas letras, mas também a quantificação de atributos de objetos para haver a comunicação. Para ele,

A Matemática é um instrumento importantíssimo para a tomada de decisões, pois apela para a criatividade. Ao mesmo tempo, a Matemática fornece os instrumentos necessários para uma avaliação das consequências da decisão escolhida (D’AMBRÓSIO, 2009, p.5).

Acreditamos que a matemática fornece bases sólidas para o aluno desenvolver habilidades que serão requeridas ao longo da vida. Assim, o professor desempenha papel

fundamental nesse processo podendo atuar como facilitador e mediador. Concordamos que ela fornece o instrumental necessário para a tomada de decisões mais acertadas, uma vez que é através dela que o aluno consegue perceber o mundo e interagir de forma segura e consciente.

Em relação à escrita, Feres (2009) questionando “por que escrever nas aulas de matemática?” Aponta possibilidades quanto ao uso da escrita como aliada no processo ensino-aprendizagem da matemática. Em seu estudo, destaca que

A metodologia de escrever nas aulas de matemática pode desempenhar um grande papel na formação de um fazer matemático significativo, tanto para o aluno como para a professora. Uma metodologia que pode estimular o aluno a ter confiança na sua capacidade de pensar e comunicar matematicamente (FERES, 2009, p.48).

Feres (2009) destacou em sua pesquisa que o recurso da escrita nas aulas de matemática, não só contribuem para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento, como também favorece a criação de estímulos para novos diálogos entre os alunos; possibilitando a liberdade do transcreever e opera para que o aluno registre e sintetize um saber para si próprio. Além disso, esse processo de (re)escrita potencializa e ressignifica o conhecimento matemático para o aluno.

Nesse contexto, ao incrementar a escrita nas aulas de matemática, a leitura será diretamente potencializada, pois a escrita exige uma leitura daquele que escreve e além do mais o autor de um texto sempre o direciona a um leitor em potencial e cobra-lhe um retorno. Nessa perspectiva, “a leitura e a escrita podem, na medida em que se configuram como experiência, [...] desempenhar importante papel na formação” (KRAMER, 2001, p. 110).

Powel e Bairral (2006, p.12), afirmando que “a utilização da escrita, seja nas aulas de matemática, nos projetos de formação docente ou na investigação, deve ser vista como um processo que transforma continuamente a cognição e o aprendizado de quem a produz” trazem um enfoque para a escrita na esfera virtual, onde esta é desenvolvida em diferentes espaços comunicativos. Os autores atestam a importância da leitura e da interação para o aproveitamento das potencialidades da atividade escrita.

É claro que se espera do professor um papel fundamental para a consolidação de um ensino da Matemática que se viabilize por esse viés. Para isso, é imprescindível que essas discussões façam parte da formação do futuro professor de matemática nos cursos de licenciatura da área. Em recente pesquisa (FREITAS; FIORENTINI, 2007) convalidam essa ideia ao afirmarem que:

A exploração intencional da leitura e da escrita, no processo de ensinar e aprender Matemática na Licenciatura, como uma forma potencial que amplia o poder de compreensão e reflexão dos futuros professores sobre a Matemática enquanto objeto de ensino e aprendizagem, assim promovendo a constituição pessoal e profissional do futuro professor de Matemática (FREITAS; FIORENTINI, 2007, p. 140).

Nessa perspectiva, reforçamos que a mediação do professor ocupa relevante papel, uma vez que ele vai perfazendo todo o processo comunicativo contribuindo para o diálogo e as interações de sala de aula, além de possibilitar a produção e negociação dos significados dos conhecimentos matemáticos para a vida dos alunos. Percebe-se assim, no trâmite das relações estabelecidas por meio da mediação escrita ou oral, que o saber

matemático vai se formando e se consolidando para o aluno como um bem necessário para o desenvolvimento de suas potencialidades, bem como instrumento necessário para uma participação ativa na sociedade contemporânea.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO MATEMÁTICO

Na prática como professores, procuramos desenvolver atividades que aliam a oralidade e a escrita nas aulas de matemática. Temos observado que grande parte dos alunos apresentam dificuldades que vão além do numeramento matemático e esbarram na questão da leitura e interpretação de um enunciado por exemplo. Tais dificuldades acabam por dificultar a aquisição de habilidades matemáticas indispensáveis para os alunos prosseguirem nos estudos.

A primeira atividade que desenvolvemos com os alunos foi um questionário sobre as impressões que eles tinham sobre a matemática até aquele momento. Observamos que abrir espaço para o aluno escrever e falar sobre a sua experiência com a matemática possibilita ao professor mapear melhor o seu trabalho e o coloca no centro do processo ensino-aprendizagem.

Tal atividade trouxe uma riqueza muito grande de informações sobre a realidade dos alunos, seus anseios, as suas dificuldades, etc., informações, essas, que costumeiramente não estão presentes nas aulas de matemática, o que propiciou um olhar mais atento na atuação de sala de aula durante o processo de ensino e aprendizagem.

Acreditamos que atividades que caminham nessa direção precisam ter mais espaço nas aulas de matemática, uma vez que estas fornecem subsídios para uma prática que leva em conta o ambiente histórico-cultural do aluno, como defendido por Vigotski(1998, 2001).

Um exemplo, observado em um desses questionários: o aluno n.1, 3.e disse que : Sou horrível em matemática, não consigo entender bem a matéria. Mas com a ajuda do professor espero superar as dificuldades e entender melhor. Não tive professor de matemática no ano anterior e isso dificultou ainda mais a minha compreensão sobre os assuntos.

Percebemos que a oportunidade de conhecer o universo do aluno é fundamental para o professor direcionar o seu trabalho com vistas a minimizar os impactos negativos trazidos pelos alunos de anos anteriores. É oportuno, portanto, explorar ao máximo esse aspecto, pois o professor terá condições de planejar sua aula levando em consideração as particularidades da turma.

Outro aspecto, não menos importante que o anterior, é o fato de se poder observar com mais clareza os alunos que já apresentam um desempenho significativo da matemática. Nesse caso, o professor poderá inclusive encorajá-los ainda mais e solicitar que eles ajudem os amigos a superarem as dificuldades, atuando como tutor, por exemplo, e fomentando assim um ambiente de socialização e respeito mútuo entre seus pares.

Destacamos dois comentários importantes colhidos nessa atividade que dialogam nesse sentido: o aluno Nº 2, 3A disse que Gosto de matemática. Meu pai quer que eu faça

engenharia, mais estou em dúvida se engenharia civil ou engenharia elétrica, mas acho que elétrica, pois o meu pai disse que o mercado de civil não está muito bom. Vou decidir ainda, mas acredito que vou fazer elétrica mesmo

Os argumentos apresentados pelos alunos demonstram que o professor, ao colher tais informações dispõe de um instrumento rico que poderá ser levado em consideração ao planejar as aulas e construir um caminho mais receptivo à aprendizagem da matemática. O aluno N° 2, 3C disse que: Professor, seria importante criar um grupo de estudos da matemática, pois assim poderíamos compartilhar materiais com os conteúdos estudados e também ajudar os colegas que tivessem dificuldades na matéria.

Outra importante atividade que alia às práticas de escrita e oralidade as aulas de matemática são as informações ou textos que abrem as unidades a serem estudadas no livro didático. As questões de abertura dos temas são uma grande oportunidade para sensibilizar os alunos para o assunto que será explorado.

Trabalhamos essas atividades para suscitar a curiosidade dos alunos sobre o tema e também observar o que eles já demonstram saber. Constatamos que os alunos tendem a ficar mais atentos a tais temas, uma vez que estes sempre são bastante ilustrativos e apresentam na maioria das vezes uma relação direta com a vida no contexto social.

Podemos através da resposta de um aluno a uma dessas atividades sobre matemática financeira e estatística confirmar essa premissa: o aluno N° 2 disse: Acredito que a diferença de juros simples e juros compostos é que nos juros simples temos um valor aumentado levando em consideração sempre o valor inicial e nos juros compostos os juros são aplicados em cima de cada atualização mensal do novo valor

Observamos na resposta do aluno uma formulação em linguagem materna da ideia matemática da diferença entre os juros simples e os juros compostos sinalizando uma realidade possível de incrementar nas aulas de matemática como mecanismo facilitador na aquisição de conhecimentos.

Os resultados apresentados pelas atividades desenvolvidas apontam para a necessidade de o professor desenvolver um olhar mais atento para o ensino e a aprendizagem da matemática utilizando as práticas de linguagem como parceiras nesse processo. Promover um ensino de matemática mais inclusivo e efetivo é função primordial do professor e as práticas de escrita e oralidade podem contribuir nesse sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfatizou-se, nesse trabalho, a importância de relacionarmos a Matemática e a Língua Portuguesa como possibilidade de oportunizar um ensino mais produtivo de matemática.

Interagir com esses componentes implica, por um lado, a oportunidade de o professor rever sua prática docente e inserir metodologias antes refutadas pela escola tradicional e, por outro lado, a criação de um ambiente mais receptivo ao ensino e a aprendizagem da matemática.

O professor de matemática pode orientar e viabilizar o ensino por meio da utilização da linguagem natural escrita ou falada como elemento facilitador desse processo, uma vez que a linguagem empregada na aula de matemática é um misto de linguagem formal e linguagem natural e é por meio desta que o aluno pode compreender melhor o conhecimento matemático.

Para Neshet:

[...] uma parte importante da aprendizagem da Matemática está relacionada com o desenvolvimento de explicações aceitáveis matematicamente, quer dizer, com a elaboração de argumentos válidos na Matemática. [...] Desta forma, as conversações entre alunos nas aulas de Matemática poderiam contribuir para que estes pudessem adotar formas próprias de raciocínio matemático. [...] Deve se levar em conta que este tipo de conversação ocorre utilizando a linguagem natural que atua como metalinguagem para explicar pensamentos matemáticos (NESHER, 2000, p. 120 e 121)

Segundo a autora, podemos assumir que, a linguagem natural contribui na elaboração das ideias matemáticas, pois é através dela que o aluno pode desenvolver a competência comunicativa da linguagem matemática.

Pode-se afirmar nesse sentido que a linguagem comum, articulada com a linguagem matemática, proporciona ao aluno, atribuir sentido à matemática e assim expressá-la nos espaços de interação do contexto da sala de aula e mais que isso, permita ao aluno elaborar estratégias cada vez mais sofisticadas do caminho percorrido na resolução deste ou daquele problema.

Assim, a interação entre Matemática e Língua Portuguesa pode contribuir para a criação de um ambiente mais propício à aprendizagem da matemática, criando condições de o aluno elaborar melhor esse conhecimento e interagir com seus pares na formulação de ideias e problemas matemáticos.

Se o professor levar em consideração tal possibilidade poderemos desconstruir a ideia frequentemente apresentada pela escola tradicional de que um aluno que é bom em Língua Portuguesa não o é em Matemática e vice-versa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – 1º e 2º Ciclos. Brasília, 1997.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Fundamental. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

CURI, E. Professores que ensinam Matemática: conhecimentos, crenças e práticas. São Paulo: Terracota, 2010.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Teleconferência no programa PEC. Formação Universitária. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2002.

FERES, S. A. C. A escrita nas aulas de matemática do ensino médio: o pensamento matemático em movimento 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade de São Francisco, Itatiba, 2009.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. Investigação em Educação Matemática: Percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2006.

FONSECA, M. C. F. R. Conceito(s) de numeramento e relações com o letramento. In: LOPES, C. E.; NACARATO, A. M. Educação Matemática, leitura e escrita: armadilhas, utopias e realidades. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p.47-60.

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

KRAMER, S. Escrita, experiência e formação: múltiplas possibilidades de criação de escrita. In: CANDAU, V. M. E. (Org.). Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. RJ: DP&A, 2000. p. 5- 24.

LOPES, C. E.; CURI, E (Org.). Pesquisas em Educação Matemática: um encontro entre a teoria e a prática. São Carlos: Pedro e João Editores, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão. Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Maria Helena. O que é Leitura. São Paulo: Brasiliense, 2005.

MATO GROSSO. Orientações Curriculares: Área de Ciências da Natureza e Matemática. Cuiabá: SEDUC, 2010.

MENDES, J. R. Matemática e práticas sociais: uma discussão na perspectiva do numeramento. In: MENDES, J. R.; GRANDO, R. C.(orgs.). Múltiplos Olhares: Matemática e produção de conhecimento. São Paulo: Musa, 2007. p.11-29.

NESHER, P. Posibles relaciones entre lenguaje natural y lenguaje matemático. In GORGORIÓ, N., DEULOFEU, J. e BISHOP, A. (coords.). Matemáticas y educación: retos y cambios desde una perspectiva internacional . Barcelona: Editorial GRAÓ, 2000.

POWELL, A.; BAIRRAL, M. A escrita e o pensamento matemático: interações e potencialidades. Campinas: Papirus, 2006.

VASCONCELOS, Cláudia Cristina. Ensino-Aprendizagem da Matemática: Velhos problemas, Novos desafios. Viçosa: UFV, 2020

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Principais transtornos acometidos na adolescência: estudo de caso

Josicleide Alves de Oliveira

Graduação em Recursos Humanos, Administração, Tecnólogo em Radiologia Médica, Psicologia. Especialista em gestão de Pessoas, Radioproteção Radiológica, Perícia Forense e Criminal, Neuropsicologia e Terapia Cognitiva Comportamental, Mestra em Administração e Doutorado em Saúde Pública.

Maria Celia da Silva

Graduada em Psicologia Profissional Liberal

Maria das Dores da Silva Soares Santana

Graduando em psicologia. Profissional liberal.

Diasnara Apoliana Costa Bandeira Mota Oliveira

Graduada em Ciências Contábeis e Psicologia. Profissional Liberal.

Margarida Lanusa Pedroza Maniçoba

Graduada em Psicologia Profissional Liberal

Afonso Ribeiro Damasceno Neto

Licenciatura em Física UFRN. Mestre em Ciências da Educação UNISC. Doutorando em Ciências da Educação UNADES/ESL. Professor Efetivo do Município Parnamirim RN, Estado Rio grande do Norte e Unifacex/Colégio Facex Natal.

Joel Pastor Veiga

Bacharel em teologia pela Lumen Christi e em teologia pela Faculdade Teologia Hokemah. Especialista em Docência do Ensino Religioso - Faculdade Faveni. Mestre em Ciências da Educação - Universidade Dele Sol/ESL. Doutorando em Ciências da Educação - Universidade Del Sol/ESL. Professor de Filosofia no Estado do Rio Grande do Norte. Professor de Ensino Religioso no Município de Parnamirim/RN.

Maria de Lourdes Flôr

Graduada em Pedagogia. Especialista, Mestre e Doutoranda em Ciências da Educação. UNISC.

RESUMO

O presente estudo foi realizado através das observações no estágio em Intervenções Psicológicas I e III, relativo a disciplina de avaliação neuropsicológica, 9º e 10º períodos, na instituição de ensino UNP/Salgado Filho, no serviço escola (SIP) Serviço Integrado de Psicologia, o funcionamento do estágio se deu com 4 encontros com o cliente/paciente de 19 anos, queixa inicial de atraso no desenvolvimento, ansiedade, dificuldade na fala e encaminhado para realização de avaliação neuropsicológica, sem uso de medicações para as demandas trazidas, ficando evidenciado na fala da genitora em entrevista social e confirmado pelo paciente, sendo realizado supervisões semanais com o orientador contando também com a orientação das tutoras. Concluiu-se que o conjunto de aprendizados e crescimentos decorrentes de um estágio profissional é constituído por determinações múltiplas, que vão além do âmbito acadêmico apenas, abrangendo também as habilidades interpessoais. Esta foi uma experiência necessária para nossa carreira acadêmica, por trazer a possibilidade de atuação do profissional psicólogo na clínica em colaboração com o serviço, paciente e família. Foi pertinente estar frente a demandas cada



vez mais vigentes em nossa sociedade atual

Palavras-chave: transtornos. adolescência. neuropsicologia.

INTRODUÇÃO

A neuropsicologia se desenvolveu com base nos estudos científicos sobre o funcionamento cerebral, identificando especialmente as alterações que afetam processos mentais específicos. Antes de sua reformulação, a base dos estudos era fundamentada na Psicologia e Neurologia, com foco nas relações entre o cérebro e o comportamento humano. Entretanto, cientistas descobriram que a delimitação dos temas acerca da Psicologia e Neurologia poderiam ser insuficientes para o avanço das pesquisas a respeito da organização cerebral.

Com ênfase na Neurociência Cognitiva, a Neuropsicologia está ligada às funções executivas superiores, sem deixar de lado áreas como: agressividade, sexualidade e impulsividade, que geralmente são abordagens fisiológicas e biológicas. Dessa forma, podemos dizer que a Neuropsicologia atua na compreensão de como as lesões, malformações, alterações ou qualquer tipo de modificação genética afetam o sistema nervoso, produzindo variações no comportamento e na cognição humana. As principais áreas de atuação do neuropsicólogo são os consultórios, hospitais e clínicas médicas. A Neuropsicologia Clínica é uma das áreas mais conhecidas no país. É nela que ocorre a identificação e o tratamento de lesões ou doenças que causam déficits cognitivos e psicológicos, geralmente relacionados ao cérebro.

A reabilitação de pacientes é a segunda área de atuação mais procurada entre os neuropsicólogos brasileiros, sendo uma modalidade que visa aplicar estratégias e exercícios para estimular a neurogênese e a reorganização sináptica neuronal em pacientes que apresentam déficits ou perda de funções cerebrais.

O terceiro campo de atuação para o neuropsicólogo é o acadêmico: atuando com a pesquisa científica e a licenciatura. Como vimos, a Pós-graduação em Neuropsicologia vêm crescendo demasiadamente, tanto nas modalidades *latu* quanto *stricto sensu*. Na área de pesquisa, a Neuropsicologia Experimental analisa como o comportamento e a cognição humana são influenciados pelo funcionamento do cérebro. Além disso, a área compartilha interesses com outras disciplinas e cursos, como a Medicina Preventiva, Neurologia Comportamental, Psicologia Cognitiva e Neuropsiquiatria.

O profissional de Neuropsicologia Experimental pode atuar em laboratórios de ensino e pesquisa em instituições, assim como consultores e co-desenvolvedores de *softwares*. O constante crescimento e desenvolvimento da área de Neuropsicologia, ocasiona uma demanda por profissionais habilitados e altamente qualificados disponíveis para atuar neste setor em expansão.

O campo de estudo é vasto e as áreas de atuação podem ser divididas em três grupos: Neuropsicologia Clínica; Reabilitação; Pesquisa básica.

A avaliação neuropsicológica é uma avaliação das funções cognitivas, tais como, memória, linguagem, atenção, função executiva, Habilidade Visoconstrutiva e Visoespaciais, Habilidades Acadêmicas, entre outras, entendendo assim o funcionamento intelectual como um todo.

Explorando e utilizando uma gama de testes que avaliam o quociente de inteligência, como o WISC IV, WAIS III, WASI, *Raven*, *Son-R*, entre outros; testes que avaliam atenção (Trilhas Coloridas, FDT, etc.), memória (RAVLT, etc.) linguagem (Boston), funções executivas (WCST), habilidades acadêmicas (TDE II), testes projetivos (HTP), entre outros.

Para iniciar uma Avaliação Neuropsicológica, é necessário realizar uma anamnese de qualidade, para conhecer o paciente, sua história pregressa e a principal queixa. Após isso, já é possível determinar os instrumentos e testes que auxiliaram a determinar o perfil neuropsicológico do paciente e assim subsidiar o diagnóstico diferencial. Editoras conceituadas, cada vez mais, vêm trazendo instrumentos válidos no Brasil para que o profissional Neuropsicólogo possa desempenhar um trabalho de qualidade.

A avaliação neuropsicológica tem como principal objetivo identificar as habilidades e dificuldades do paciente avaliado. Com esse resultado, é possível indicar tratamentos e programar uma reabilitação para melhorar a performance do paciente e, assim, promover sua qualidade de vida.

Um dos principais cuidados que o profissional deverá ter para uma avaliação neuropsicológica de qualidade é fazer uma anamnese completa e adequada e saber escolher os instrumentos corretos para realizar uma boa investigação das funções cognitivas. Levar em conta os testes validados pelo SATEPSI e também não esquecer da importância do olhar e escuta clínica.

O neuropsicólogo identifica as lesões que causam problemas cognitivos e de comportamento, além de conhecer diversos aspectos da vida do paciente e elaborando, analisando as condições que afetam a saúde do cérebro, avaliando como o funcionamento neurológico afeta a saúde psíquica, gerando problemas de depressão, ansiedade, entre outros.

Escolhemos esta especialidade, por ser nossa área de estudo para aprofundando dos conhecimentos, nos debruçando para adquirir novos conhecimentos através de literatura específica.

O estágio profissional supervisionado em avaliação neuropsicológica tem como objetivo promover o desenvolvimento de habilidades e competências no meu desenvolvimento e identificar o que pode ser aprendido e aperfeiçoado por um estudante de avaliação neuropsicológica nos anos finais do curso, durante um estágio supervisionado.

CAMPO DE ESTÁGIO

A adolescência é uma fase do desenvolvimento qual ocorrem diversas modificações corporais, hormonais, sociais, subjetivas e emocionais. Considera a adolescência como

“um momento crucial na vida do homem e constitui a etapa decisiva de um processo de desprendimento” (ABERASTURY 1990, p. 15).

Segundo Papalia e Martorell (2022) a adolescência é uma transição no desenvolvimento que envolve mudanças físicas, cognitivas, emocionais e sociais, e assume formas variadas em diferentes contextos sociais, culturais e econômicos, alterando também a mudança física importante que é o início da puberdade, o processo que leva à maturidade sexual, ou fertilidade. A adolescência não é uma categoria física ou biológica claramente definida, é uma construção social. A adolescência não é diferente. Adolescentes tendem a praticar certos tipos de comportamento.

Papalia e Martorell (2022) relatam que o cérebro adolescente contribui para alguns desses comportamentos adolescentes característicos. Os adolescentes processam informação de forma diferente dos adultos. Em muitos países, os adolescentes de famílias menos abastadas tendem a se queixar de saúde precária e de sintomas mais frequentes. Preocupações de saúde relativas à adolescência incluem forma física, necessidades de sono, transtornos alimentares, abuso de drogas, depressão e causas de morte na adolescência.

A privação do sono entre adolescentes tem sido chamada de epidemia, recomenda-se que os adolescentes entre 13 e 19 anos durmam regularmente de 8 a 10 horas, no mínimo, a cada período de 24 horas. Embora a grande maioria dos adolescentes não abuse de drogas, uma minoria significativa o faz. A prevalência de depressão aumenta durante a adolescência.

A depressão em pessoas jovens não se manifesta necessariamente como tristeza, podendo se manifestar como irritabilidade, tédio ou incapacidade para experimentar prazer.

Não apenas a aparência dos adolescentes é diferente de quando eram crianças, mas eles também pensam e falam de maneira diferente. Embora o pensamento possa permanecer imaturo em alguns aspectos, muitos são capazes de raciocinar em termos abstratos e de emitir julgamentos morais sofisticados, além de poder planejar o futuro de modo mais realista.

Apesar de enfatizarem que “toda a adolescência leva, além do selo individual, o selo de meio cultural e histórico” (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p. 28), ambos acabam incorrendo no artifício de condicionar a realidade biopsicossocial a circunstâncias interiores ao afirmarem uma crise essencial da adolescência (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p.10). Diante disso, é possível observar a importância do ambiente, conjuntura familiar e social para o adolescente, ao qual tende pela busca de pertencimento e desenvolvimento da autonomia. Os jovens que têm relações de apoio com os pais, a escola e a comunidade tendem a desenvolver-se de forma positiva e saudável.

A busca de identidade – que Erikson definiu como uma concepção coerente do self, constituída de metas, valores e crenças com os quais a pessoa estar solidamente comprometida – entra em foco durante os anos da adolescência. O desenvolvimento cognitivo dos adolescentes lhes possibilita construir uma “teoria do self” (Elkind, 1998). Como Erikson (1968) enfatizou, o esforço de um adolescente para compreender o self não é uma espécie de enfermidade do amadurecimento. Essa crise de identidade como os

autores irão chamar diz da busca por autonomia, produtividade, confiança, e pertencimento a grupos sociais.

PRINCIPAIS TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO

De acordo com o dicionário Aurélio a palavra “transtorno” define a ato de transtornar, desorganizar, desnortear. Quando se trata da saúde de maneira geral, nem sempre as alterações estão relacionadas a doenças, mas poderão causar desequilíbrios no funcionamento psicológico e mental. Segundo o DSM-5 - Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos do Neurodesenvolvimento, (APA, p.156-168).

Os transtornos de Neurodesenvolvimento englobam alterações dos processos iniciais do desenvolvimento cerebral que persistem ao longo da vida. Os transtornos de Neurodesenvolvimento têm sua origem no período gestacional ou na infância. Envolve déficits na interação social e nas habilidades de comunicação que impactam o desempenho social e acadêmico dos portadores.

Os prejuízos vão desde limitações causadas por deficiências intelectuais até transtornos de aprendizagem. Os principais transtornos de Neurodesenvolvimento são: transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH); transtorno do espectro Autista e Distúrbios da aprendizagem. Neste artigo, você vai conhecer as origens e as características de cada um deles, para que possa diferenciá-los e aprender a identificar os sintomas precocemente.

Os transtornos de Neurodesenvolvimento têm uma alta herdabilidade, ou seja, fatores genéticos favorecem que eles ocorram. No entanto, suas origens podem estar relacionadas a alterações ou fatores de risco ambientais que acontecem nos períodos iniciais do desenvolvimento. São fatores de risco durante a gestação: exposição ao estresse, a toxinas, a determinados medicamentos, prejuízos no período perinatal, baixo peso ao nascimento e prematuridade. Os transtornos de Neurodesenvolvimento são mais frequentes em meninos, mas podem ocorrer também em meninas. O início dos sintomas ocorre nos primeiros anos de vida e persistem ao longo de todo o desenvolvimento.

A avaliação neuropsicológica é um processo holístico e integrativo por meio do qual os resultados dos testes são coletados e interpretados dentro de uma estrutura biopsicossocial. Muitos fatores intrínsecos e extrínsecos estão ligados na avaliação neuropsicológica. As experiências vivenciadas na fase inicial da vida, as relações interpessoais e as exposições ambientais em diversos momentos do ciclo de vida influenciam a trajetória de desenvolvimento pessoal, e esses diversos determinantes da função cognitiva devem ser levados em consideração no processo de avaliação. A natureza e o conteúdo da avaliação provavelmente variam de acordo com a finalidade principal da avaliação (por exemplo: diagnóstico, monitoramento ou intervenção) e o grau de comprometimento cognitivo presente. Entretanto, na maioria dos casos é necessária uma avaliação abrangente. Vamos falar um pouco agora de alguns transtornos segundo o DSM-5-TR,

Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade

Conhecido como TDAH, é um transtorno que se caracteriza por prejuízos no controle da atenção e no controle motor. Frequentemente, existe um prejuízo também no controle emocional. Embora seja bastante variável, em geral, os primeiros sinais já são percebidos no momento em que a criança começa a caminhar. Pode acontecer também que os sintomas sejam percebidos ao longo do desenvolvimento, no período escolar. A criança, adolescente ou adulto com TDAH, têm maiores dificuldade em manter a atenção nas atividades e no controle do corpo. Podem apresentar inquietação e dificuldade de espera. Por isso, costumam sentir raiva de forma intensa e, muitas vezes, dificuldade de controle das emoções e impulsividade. Do ponto de vista neurobiológico, o transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade envolve prejuízos na maturação no desenvolvimento do córtex pré-frontal — área que exerce um papel de orquestrar as diferentes funções do nosso cérebro. Dessa forma, o controle sobre as diferentes áreas — córtex motor, áreas relacionadas às emoções, aos pensamentos, a atenção — é mais frágil.

Transtorno do espectro autista

O transtorno do espectro do Autismo se caracteriza por prejuízos na comunicação social, incluindo atrasos no desenvolvimento da linguagem. As primeiras manifestações, no comportamento das crianças, em geral, ocorrem no final do primeiro ou segundo ano de vida. Mesmo quando há uma linguagem com um desenvolvimento adequado, ocorrem prejuízos na comunicação social não verbal. Ou seja, na compreensão de gestos, de dicas sociais e na leitura do ambiente social. As pessoas com transtorno do espectro do Autismo frequentemente apresentam interesses intensos e com um foco mais estreito.

Podem apresentar também comportamentos repetitivos, movimentos estereotipados e alterações sensoriais. O transtorno do espectro do Autismo também inclui pessoas que percebem o outro, que têm uma fala e uma comunicação verbal apropriada e que se desenvolvem de forma satisfatória em termos educacionais. No entanto, apresentam prejuízos qualitativos na comunicação e aproximação social, na leitura do ambiente e do contexto social, na percepção das emoções, interesses restritos (e intensos) e alterações sensoriais.

Do ponto de vista neurobiológico, percebe-se que as conexões entre áreas distantes do cérebro são mais frágeis ou mesmo inexistentes. Essas conexões são importantes na elaboração dos pensamentos e funções cognitivas superiores mais elaboradas.

Transtornos da aprendizagem

Os distúrbios ou transtornos da aprendizagem ocorrem em crianças que apresentam um bom desempenho intelectual, mas afetam algumas funções cognitivas. Distúrbios da leitura, da expressão escrita ou que envolvem a capacidade matemática são os mais comuns. Um distúrbio de aprendizagem mais conhecido é a dislexia, que envolve dificuldade na leitura. As causas desses transtornos não são completamente conhecidas, mas podem estar relacionadas a doenças da mãe ou uso de substâncias tóxicas na gravidez, complicações na gravidez ou no parto, prematuridade e baixo peso ao nascimento. Fatores ambientais

no desenvolvimento da criança também podem causar distúrbios de aprendizagem, como exposição a toxinas, infecções no sistema nervoso central, desnutrição, abuso psicológico e outros fatores.

Ossintomassãobemvariados: ascriançaspodemapresentarlentidãonoaprendizado, uma concentração curta, distrair-se facilmente, problemas na fala, coordenação motora, comunicação, entre outros. Tanto no transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade como no transtorno do espectro do Autismo e nos Distúrbios de Aprendizagem, as intervenções precoces são bastante efetivas para promover o desenvolvimento das pessoas afetadas. Dessa forma, é muito importante que, ao perceber os primeiros sintomas, professores e pais procurem ajuda profissional.

Existe inúmeros modos de compreender a adolescência, tendo em vista que é também uma constituição social, devemos levar em consideração a cultura, ambiente, e vivências que o indivíduo está inserido.

A adolescência é um constructo histórico e social e para entendê-la é preciso entender a concepção vigente em um determinado período da história e da sociedade em que os adolescentes estão imersos (CHECCHIA, 2010). Nessa ótica, a adolescência é vista como representação e enquanto fato social e psicológico e é constituída com base nas necessidades sociais e econômicas e de características que emergem ao longo de sua constituição (OZELLA, 2002).

A data de nascimento da investigação científica dos distúrbios dos processos mentais pode ser acertadamente tomada como 1861, quando o jovem anatomista francês Paul Broca teve a oportunidade de descrever o cérebro de um paciente que, por muitos anos, tinha estado internado na *Salpêtrière* com um distúrbio acentuado de fala motora (expressiva), e mostrou que o terço posterior do giro frontal inferior estava destruído no cérebro desse paciente. Vários anos mais tarde, como resultado de observações adicionais, pôde obter informação mais precisa e mostrar que a fala motora está associada a uma região localizada do cérebro, a saber, o terço posterior do giro frontal inferior esquerdo. Assim, postulou que o terço posterior do giro frontal inferior esquerdo é o 'centro para as imagens motoras das palavras' e que uma lesão dessa região leva a um tipo característico de 'perda da fala expressiva, que ele originalmente denominou 'afemia' e posteriormente 'afasia', que é o termo usado ainda hoje.

A descoberta de Broca, foi importante por duas razões. De um lado, pela primeira vez uma função mental complexa tinha sido 'localizada' em uma porção particular do córtex, e está 'localização', diferentemente das fantasias de Gall que, uma geração antes de Broca, tinha tentado estabelecer uma base científica para a sua "frenologia" (uma doutrina da localização de faculdades complexas em áreas locais do cérebro), repousava sobre uma base clínica factual. Por outro lado, essa descoberta mostrou pela primeira vez a diferença radical existente entre as funções dos hemisférios cerebrais esquerdo e direito, identificando o hemisfério esquerdo (em pessoas destros) como o hemisfério dominante vinculado às funções superiores de fala.

Uma simples década foi suficiente para revelar a produtividade da descoberta de Broca: em 1873 o psiquiatra alemão Carl Wernicke descreveu casos nos quais uma lesão

de outra parte do cérebro, agora o terço posterior do giro temporal superior esquerdo, acarretou um quadro igualmente claro, mas desta vez de natureza oposta, ou seja, perda da capacidade de compreender a fala audível, enquanto a fala expressiva (motora) permanecia relativamente não afetada. Prosseguindo ao longo da via- aberta por Broca, Wernicke exprimiu a opinião segundo a qual o terço posterior do giro temporal superior esquerdo é o “centro para as imagens sensoriais das palavras” ou, de acordo com sua expressão na ocasião, o centro para a compreensão da fala (*Wortbegriff*).

A descoberta do fato de que formas complexas de atividade mental podem ser encaradas como funções de áreas cerebrais locais, ou, em outras palavras, de que tais formas podem ser localizadas em regiões circunscritas do córtex cerebral, da mesma forma que funções elementares (movimento, sensação), suscitou um entusiasmo sem precedentes na ciência neurológica, e os neurologistas começaram, vigorosamente, a acumular fatos para mostrar que outros processos mentais complexos também são o resultado, não do funcionamento do cérebro como um todo, mas sim de áreas locais individuais de seu córtex.

Segundo Caldas (2000), seria errôneo, entretanto, supor que a tentativa de localizar processos psicológicos complexos diretamente em lesões circunscritas do cérebro, ou, como tal procedimento é geralmente denominado, o “localizacionismo estreito”, permaneceu sendo a linha geral de desenvolvimento do pensamento neurológico, ou que ela não tenha encontrado uma oposição natural por parte de neurologistas respeitados. Mesmo na aurora do seu desenvolvimento, nos “esplêndidos anos 70”, Broca e seus seguidores depararam com um poderoso oponente na pessoa do famoso neurologista inglês Hughlings Jackson, que aventou a hipótese de que a organização cerebral dos processos mentais complexos deve ser abordada do ponto de vista do nível da construção de tais processos, em vez de o ser do ponto de vista de sua localização em áreas particulares do cérebro.

Enquanto a visão mecanicista da localização direta de processos mentais em áreas circunscritas do cérebro levou a um beco sem saída a investigação da base cerebral da atividade mental, as ideias “integrais” (ou, como elas são às vezes chamadas, “noéticas”) dos processos mentais claramente não puderam prover a base necessária para a pesquisa científica ulterior; elas ou preservaram ideias obsoletas de separação da vida “espiritual” do homem e da impossibilidade, em princípio, de descobrir a sua base material, ou reviveram ideias igualmente obsoletas do cérebro como uma massa nervosa primitiva, não diferenciada.

Segundo Luria (1981) relata que o exame da estrutura de sistemas funcionais em geral, e das funções psicológicas superiores em particular, levou-nos a uma visão completamente nova das ideias clássicas de localização da função mental no córtex humano. Enquanto funções elementares de um tecido podem, por definição, ter uma localização precisa em agrupamentos celulares particulares, não se coloca, evidentemente, o problema da localização de sistemas funcionais complexos em áreas limitadas do cérebro ou de seu córtex. “As diferentes habilidades executivas e suas respectivas trajetórias de desenvolvimento têm seu início na infância, e continuam na adolescência, chegando até a idade adulta” (HUIZINGA; DOLAN; VAN DER MOLEN, 2006, p. 25).

Durante a adolescência, observa-se que os indivíduos dominam cada vez mais as habilidades relacionadas ao controle de seus pensamentos e ações, a fim de que sejam

consistentes com seus objetivos. Alguns pesquisadores sugerem que o desenvolvimento das FEs na adolescência é modulado pelo contexto afetivo e social. No mesmo período em que a maturação pubertal tem início, os adolescentes frequentemente assumem comportamentos de risco e tornam-se mais sensíveis a avaliações e opiniões de terceiros.

As tarefas de fluência verbal são amplamente utilizadas para avaliar crianças e adolescentes, tanto em contextos clínicos como em contextos experimentais. Caracterizam-se por serem tarefas de rápida e fácil aplicação, além de serem de baixo custo, uma vez que se requer apenas o uso de lápis e papel. Essas tarefas consistem em gerar o maior número de palavras possível a partir de um critério ortográfico ou semântico, normalmente em um período de 60 segundos. Em tarefas de fluência verbal ortográfica, solicita-se que as palavras iniciem com determinada letra.

Nas tarefas de fluência verbal semântica, as palavras geradas devem pertencer a determinada categoria, como frutas, animais ou peças de vestuário, sendo animais a mais utilizada na literatura. Destaca-se o uso dessas tarefas para avaliar o desenvolvimento das estratégias de recuperação de palavras, das redes léxico-semânticas e de componentes das funções executivas. Desempenhos deficitários nas tarefas de FVO e FVS podem indicar prováveis prejuízos na aquisição da recuperação estratégica, e, portanto, em funções executivas, ou no acesso às redes léxico-semânticas, podendo levar a dificuldades acadêmicas e na aprendizagem das atividades da vida diária. Em geral, o escore analisado nas tarefas de FV é o número total de palavras evocadas dentro do tempo determinado.

No entanto, esse escore resulta em pouca informação sobre quais processos cognitivos estão envolvidos no desempenho da fluência, uma vez que se trata de um processo multidimensional. As tarefas de FV, tanto semânticas como ortográficas, avaliam a velocidade e a facilitação da produção verbal e da resposta, a organização mental e as estratégias de busca e iniciação de comportamentos em resposta a uma nova tarefa. Desse modo, alterações em qualquer um desses níveis poderia levar a um desempenho deficitário nas tarefas de FV, não sendo possível acessar essa informação pelo escore geral, para um bom desempenho geral nas tarefas de FV, é necessário que o indivíduo gere palavras dentro de uma mesma subcategoria e somente troque para a próxima após ter esgotado a primeira.

A literatura nacional conta com apenas cinco estudos publicados até o momento que investigam os componentes subjacentes ao desempenho nas tarefas de FV a partir da metodologia de *clustering* e *switching*. O desempenho nas tarefas de FV aumenta ao longo da infância e adolescência, porém o pico de desenvolvimento varia de acordo com o tipo de tarefa. 10 anos, enquanto na FVO o tamanho do número de palavras evocadas aumenta significativamente a partir dos 11 a 12 anos. Os estudos brasileiros que comparam desempenhos nas tarefas de FV entre diferentes idades encontram resultados semelhantes entre si, porém divergentes dos demais estudos da literatura internacional aqui citados.

Charchat-Fichman, Oliveira e Silva (2011) avaliaram amostras de crianças entre 7 e 10 anos e encontraram diferenças nos desempenhos para ambas as tarefas de FV entre 7 e 9 a 10 anos, mas não entre 7 e 8 anos e 8 e 9 anos. Esses resultados vão ao encontro dos relatados por Malloy-Diniz *et al.* (2007), comparando desempenhos em tarefas de FVS. Outro estudo brasileiro que utilizou tarefas de FV comparou o desempenho de crianças

com e sem dificuldades de leitura e com idades entre 7 e 11 anos. O grupo com dificuldade de leitura apresentou desempenho significativamente inferior na tarefa de FVO em relação às crianças sem dificuldades, independentemente do quociente de inteligência e da idade.

Já na tarefa de FVS não houve diferença no desempenho entre os grupos. Além disso, esses achados demonstram a relação entre o desenvolvimento do léxico ortográfico e o desempenho nas tarefas de FVO. Embora haja discrepâncias entre os resultados citados em relação à idade na qual ocorrem progressos nos desempenhos tanto na FVS quanto na FVO, os estudos revisados corroboram a hipótese de que, assim como em adultos, crianças tendem a apresentar desempenhos mais baixos nas tarefas de FVO em relação às de FVS. A explicação para esses achados ocorre pois há uma dependência maior das funções executivas na FVO, se comparada às tarefas semânticas.

O aparecimento posterior de mudanças nos desempenhos de tarefas de FVO em comparação à FVS pode ser explicado pelo desenvolvimento das habilidades de busca estratégica, flexibilidade cognitiva, alternância e controle inibitório, as quais dependem do executivo central e da maturação dos lobos frontais, que atinge o pico entre os 10 e 12 anos.

Assim como a função cognitiva é determinada por múltiplos fatores, as informações são coletadas por meio de diversos métodos (por exemplo.; entrevistas, testes, observação) e, possivelmente, a partir de várias fontes diferentes por exemplo; a pessoa avaliada, membros da família ou amigos da pessoa. É importante determinar a razão para o encaminhamento, da pessoa avaliada e de um informante colaborador por exemplo: membros da família, amigos da pessoa, se houver. A percepção do tipo e do progresso das alterações cognitivas pode fornecer informações úteis para a distinção entre as condições. São coletadas as informações necessárias sobre o nível anterior de funcionamento da pessoa no seu (cognitivo, social, ocupacional e clínico), o seu funcionamento sensorial atual (visão, audição, funções motoras, etc.), e a presença de quaisquer doenças e distúrbios comórbidos.

Ansiedade

A característica essencial do transtorno de ansiedade generalizada é ansiedade e preocupação excessivas (expectativa apreensiva) sobre uma série de eventos ou atividades. A frequência da ansiedade e preocupação é desproporcional à probabilidade real ou impacto do evento previsto. O indivíduo acha difícil controlar a preocupação e evitar que pensamentos preocupantes interfiram na atenção às tarefas em mãos. Os adultos com transtorno de ansiedade generalizada geralmente se preocupam com as circunstâncias da vida cotidiana, como possíveis responsabilidades no trabalho, saúde e finanças, a saúde dos membros da família, infortúnio para seus filhos ou assuntos menores (por exemplo, fazer tarefas domésticas ou atrasar-se para compromissos). Crianças com transtorno de ansiedade generalizada tendem a se preocupar excessivamente com sua competência ou com a qualidade de seu desempenho. Durante o curso do transtorno, o foco da preocupação pode mudar de uma preocupação para outra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adolescência é uma fase do desenvolvimento em que requer um olhar dinâmico, tendo em vista que vivem em constante desafios, crise de identidade, e a busca por pertencimento, ofertar uma escuta qualificada, acolhimento, e psicoeducação sobre a ansiedade e seus sintomas foi importante para o processo de A.P “Um momento crucial na vida do homem e constitui a etapa decisiva de um processo de desprendimento”. (PAPALIA, FELDMAN, 2013)

Considerando-se também as mudanças ocorridas no ambiente social e na estrutura e funcionamento das famílias nos últimos tempos, bem como o papel crucial que a instituição familiar continua exercendo no processo de desenvolvimento dos indivíduos, assim como o ambiente e as redes de apoio, que poderão impactar de forma positiva na vida do sujeito.

O paciente tem se mostrado colaborativo no processo terapêutico. Foi comunicado que a sua genitora a necessidade do mesmo de continuar com a psicoterapia, para a conclusão da avaliação neuropsicológica que acontecerá até o, tendo um período de férias no período de julho começando de novo em agosto para finalizarmos a elaboração do laudo. Sendo necessário acompanhamento do mesmo por um neurologista e fonoaudiólogo para uma obtenção melhor do seu tratamento. O encaminhamento da continuidade da avaliação neuropsicológica irá trazer para o mesmo um amparo e uma visão de si mesmo e do mundo que lhe completa.

Foi explicado o tratamento com os profissionais supracitados para uma melhor visão dos momentos que o mesmo tem e o tempo de forma mais ativa.

As clínicas-escolas possuem uma rotina complexa que envolvem atividades diferentes para atender a objetivos diversos, como as práticas acadêmicas, sendo facilmente atendido, as necessidades da população de se estruturar dados para que possam ser usados em pesquisas em psicologia aplicada. Embora necessário, atender como vertentes de ensino, pesquisa e extensão não são de fácil articulação dentro do trabalho, mas são desejáveis. (PERFEITO; MELLO, 2006). Neste sentido uma clínica psicológica nas universidades serve tanto como um espaço de alívio do sofrimento psicológico, quanto como uma porta de entrada para o mundo profissional dos estagiários, que nesse momento tem a oportunidade de manter contato com uma atitude clínica de forma mais direta. Entendendo que uma das funções da universidade é garantir a formação de profissionais bem-preparados para responder. Como requisito faz necessário que o mercado os diga as demandas, ressalta-se que essa prática profissional torna possível a consolidação da atuação do psicólogo clínico, articulando teoria a técnica.

O aluno que passou sua seguidora apenas reproduzindo comandos de seus professores, quando entra no mercado não sabe fazer seu, sendo necessário se auto conduzir e ser criativo, sendo assim, a utilização do espaço clínico dentro da universidade pode ser uma oportunidade do aprimoramento do aluno (MELLO SILVA; SANTOS; PAULIN, 2005).As clínicas escolas, além de trazerem benefícios para a formação dos estudantes, favorecem também a população, visto que na realidade social faz nosso país, ela se torna mais um meio que oferece atendimento qualificado a uma grande parcela da comunidade que não possui recursos para busca de atendimento em outro local (MELLO SILVA *et al.*,

2005). No acolhimento psicológico o estagiário oferece uma hospedagem para as fantasias do paciente, e esta mantém seu significado até que durante o processo foram revelados ou ressignificados, sendo assim, o estagiário possibilita que material de seu paciente seja trabalhado, para depois tomá-lo em consideração, mantendo dessa forma a função terapêutica (MELLO; SANTOS; PAULIN, 2005).

Importante ressaltar que apesar dos grandes benefícios que trouxeram a comunidade, os serviços prestados dentro das clínicas escolas precisam passar por constante processos de reflexão crítica e análise dos fazeres, permitindo a organização de certos saberes e a reorganização do mesmo. Esta foi uma experiência necessária para nossa carreira acadêmica, por trazer a possibilidade de atuação do profissional psicólogo na clínica em colaboração com o serviço, paciente e família. Foi pertinente estar frente a demandas cada vez mais vigentes em nossa sociedade atual. Pode-se dizer que os objetivos para o estágio em avaliação neuropsicológica vão ser alcançados durante o processo de sua aplicação. Em primeiro momento o adolescente apresenta: Atraso Global do Desenvolvimento (F88); Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (Deficiência Intelectual) Não Especificado (F79); Transtorno da Comunicação; Transtorno da Linguagem (F80.2), Transtorno de Ansiedade Generalizada (F41.1).

A adolescência não é uma categoria física ou biológica claramente definida, é uma construção social, a adolescência não é diferente, adolescentes tendem a praticar certos tipos de comportamento, foram realizados os testes de R-1 - Teste Não Verbal de Inteligência: Tem a finalidade de avaliar os aspectos cognitivos como percepção e raciocínio lógico, classificando a pessoa quanto ao seu nível de inteligência geral não verbal, R-2 – AC Teste de atenção concentrada: Atividade ou estado pelo qual um indivíduo aumenta sua eficiência mental em relação a certos conteúdos psicológicos (perceptivos, intelectuais, mnemônicos, etc). A atenção pode ser considerada uma função mental complexa que se refere à capacidade do sujeito para focalizar sua mente em algum aspecto ou estímulo do meio ambiente ou do seu conteúdo interno, Técnica do Desenho Projetivo Casa-Árvore-Pessoa (HTP): propicia dados sobre o funcionamento psicológico do sujeito, bem como, a maneira como a pessoa experiencia sua individualidade em relação aos outros e ao ambiente do lar, A partir dos dados da avaliação neuropsicológica, constata-se inicialmente que Adriano José apresenta funcionamento intelectual deficitário em seus aspectos verbais e não-verbais. No que se refere aos domínios cognitivos específicos, obteve resultado insatisfatórios nos sistemas de raciocínio verbal, percepção, orientação pessoal e espacial, bem como em aspectos específicos de linguagem oral. José apresenta déficits em habilidades sociais, o que resulta em comportamentos pouco ajustados nas relações interpessoais, além disso, demonstra muitos traços de ansiedade, acarretando dificuldades em estabelecer relações interpessoais gratificantes e satisfatórias. Tais dificuldades somadas à insegurança de Adriano José Pereira Pinto Filho o predispõe a se manter isolado e não se engajar em relações mais próximas.

Também foi observado dificuldade na focalização e sustentação da concentração, revelando maior sensibilidade à distração, como também inibição de respostas, dificuldade de planejamento e atividades que necessitam de organização de modo detalhado e elaborado, além de sua insegurança, aconselha-se a participação de José em psicoterapia individual de longo prazo para desenvolvimento de habilidades sociais e afetivas, encaminhado

para Fisioterapia para avaliação de marcha e postura, encaminhado para a Psiquiatra, para intervir nas especificidades de acordo com o especialista, encaminhado a Fonoaudiologia para melhorar sua dicção e leitura, encaminhado para Psicopedagogia para acompanhar nas suas limitações, aconselha-se a participação de José em psicoterapia individual de longo prazo para desenvolvimento de habilidades sociais e afetivas, encaminhado para Fisioterapia para avaliação de marcha e postura, encaminhado para a Psiquiatria para intervir nas especificidades de acordo com o. Especialista, encaminhado a Fonoaudiologia para melhorar sua dicção e leitura, encaminhado para Psicopedagogia para acompanhar nas suas limitações, ansiedade, e aspectos emocionais, assim, de acordo com os critérios clínicos e comportamentais, também observa-se que José possui prejuízos significativos em seu perfil psicológico que interfere no funcionamento da sua vida social e acadêmico.

É importante ressaltar que os sintomas citados anteriormente estão presentes no ambiente clínico, domiciliar, social e afetiva, aconselha-se a participação de José (nome fictício) em psicoterapia , individual de longo prazo para desenvolvimento de habilidades sociais e afetivas, encaminhado para Fisioterapia para avaliação de marcha e postura, encaminhado para a Psiquiatria para intervir nas especificidades de acordo com o especialista, encaminhado a Fonoaudiologia para melhorar sua dicção e leitura, encaminhado para Psicopedagogia para acompanhar nas suas limitações.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A. Adolescência. Porto Alegre. Artes Médicas, 1990.

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. Adolescência normal. Porto Alegre. Artes Médicas, 1981.

APA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014

BAHIA, Camila; AVANCE, Joviana; PINTO, Liana; MINAYO, Maria. Lesão autoprovocada em todos os ciclos da vida: perfil das vítimas em serviços de urgência e emergência de capitais do Brasil. Lesão autoprovocada em todos os ciclos da vida: perfil das vítimas em serviços de urgência e emergência de capitais do Brasil, Scielo, v. 1, p. 2-3, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/63k5xJZTD5DZ4JKvLcgXbbD/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BARLOW, David H. Manual clínico dos transtornos psicológicos: tratamento passo a passo. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CABALLO, Vicente E. Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais. São Paulo: Santos, 2008.

CALDAS, Alexandre Castro: A herança de Franz Joseph Gall: o cérebro ao serviço do comportamento humano. Lisboa: ed. McGraw-Hill, 2000

CHARCHAT-FICHMAN, Helenice, OLIVEIRA, Rosinda Martins.; SILVA, Andreza Morais da. Performance of Brazilian children on phonemic and semantic verbal fluency tasks. Dementia & Neuropsychologia. v. 5, n. 2, 2011.

CHECCHIA, A. K. Adolescência e escolarização numa perspectiva crítica em psicologia escolar. Campinas: Alínea, 2010.

- DIAS, E. O. A Teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott. Rio de Janeiro: Imago, 2003.
- DIAS, E. O. A trajetória intelectual de Winnicott. Revista Natureza Humana, v. 4, n.1, 2002.
- DIAS, E. O. Sobre a confiabilidade: decorrências para a prática clínica. Revista Natureza Humana, v. 1, n. 2, 1999.
- DIAS, E. O. A Teoria das Psicoses em D. W. Winnicott. São Paulo: PUC-SP, 1998.
- DOS REIS, R. R. O outro fim para o Dasein: o conceito de nascimento na ontologia existencial. Revista Natureza Humana, v. 6, n. 1, 2004
- ELKIND, D. All Grown Up and No Place to Go: Teenagers in Crisis. New York: Perseus Book, 1998.
- ERIKSON, E. H. Identity: Youth and Crisis. New York: Norton, 1968
- FRIEDBERG, Roberto D. et al. A prática clínica da Terapia Cognitiva com crianças e adolescentes. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019. cap. Trabalhando com os pais, p. 297-320.
- HARRINGTON, R. Depression, suicide and deliberate self-harm in adolescence. British Medical Bulletin, v. 57, n.1, 2001 47-60.
- HAYES, Steven C; Hofman G. Stefan. Para além do DSM: em direção a uma alternativa baseada em processos para diagnóstico e tratamento em saúde mental. Editora Sinopsys. 2023
- HUIZINGA, M., DOLAN, C. V., & VAN DER MOLEN, M. W. Age-related change in executive function: developmental trends and a latent variable analysis. Neuropsychologia, v.44, n.11, 2006, p. 2017-2036.
- KAMAZAKI, Daniely Fernandes; DIAS, Ana Cristina Garcia. Intervenções para autolesão não suicida: uma revisão sistemática da literatura. Contextos Clínica, São Leopoldo, v. 14, n. 1, p. 228-251, abr. 2021. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-34822021000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 26 jun. 2023.
- LURIA, Aleksandr Romanovich, Fundamentos de Neuropsicologia. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1981.
- MALLOY-DINIZ, Leandro Fernandes *et al.* Teste de aprendizagem auditivo-verbal de Rey: aplicabilidade na população idosa brasileira. Brazilian Journal of Psychiatry. 2007, v. 29, n. 4
- MELLO Silva, RR.; SANTOS, MA.; PAULIN, C. Formação em psicologia: serviço escola em debate. São Paulo: Vetores, 2005.
- NASCIMENTO, Maria Inês Correa do et al. DSM-5 American Psychiatric Association: manual de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2014. cap. transtorno de Ansiedade Generalizada, p. 37-41 e 222-226.
- NETO, F.L. 1998. Terapia cognitivo-comportamental dos transtornos ansiosos. In: A.V. CORDIOLLI, Psicoterapias: abordagens atuais. 2. ed., Porto Alegre, Artmed, p. 270-278.
- OLIVEIRA, Maria Ines Santana de. Intervenção cognitivo-comportamental em transtorno de ansiedade: relato de caso. Rev. bras.ter. cogn. Rio de Janeiro, V. 7, n. 1, p. 30-34, jun. 2011.

OLIVEIRA, M.A.; DUARTE, A.M.M. 2004. Controle de respostas de ansiedade em universitários em situações de exposições orais. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, p:183-199.

OZELLA, S. Adolescência: uma perspectiva crítica. In: CONTINI, M. L. J.; KOLLER, S. H.; BARROS, M. N. S. (orgs.) Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002. p.16-24.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. Desenvolvimento humano.12. ed. rev. Artmed: Ltda, 2013.

PRATTA, Elisângela; SANTOS, Manoel. Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros, SciELO, v. 1, p. 1-12, 31 out. 2022.

PERFEITO, HCCS.; Melo, SA Evolução dos processos de triagem psicológica em uma clínica-escola. Rev. Estudos de Psicologia, 21, 2006.

SALLES, Jerusa Fumagalli de., HAASE, Vitor Geraldi.; MALLOY-DINIZ, Leandro F. Neuropsicologia do desenvolvimento: infância e adolescência. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Autolesão não suicida na adolescência e a atuação do psicólogo escolar: uma revisão narrativa. Rev. Psicol. IMED, Passo Fundo, v. 11, n. 1, p. 120-138, jun. 2019.

WAGNER, A., *et al.* A comunicação em famílias com filhos adolescentes. Psicologia em Estudo, v.7, n.1, p .75-80.

WINNICOTT, DW. O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Artes Médicas; 1983.

Distúrbios e dificuldades na aprendizagem

Joel Pastor Veiga

Bacharel em teologia pela Lumen Christi e em teologia pela Faculdade Teologia Hokemah. Especialista em Docência do Ensino Religioso - Faculdade Faveni. Mestre em Ciências da Educação - Universidade Dele Sol/ESL. Doutorando em Ciências da Educação - Universidade Del Sol/ESL. Professor de Filosofia no Estado do Rio Grande do Norte. Professor de Ensino Religioso no Município de Parnamirim/RN.

Francisco Cesimar Alves Barros

Licenciado em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Licenciado em Letras pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Licenciado em Pedagogia pela Faculdade Campos Elíseos. Especialista no Ensino de Língua Portuguesa e Matemática pelo IFESP. Especialista em Coordenação Pedagógica pela Faculdade Campos Elíseos. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Doutorando em Ciências da Educação. Professor de Matemática do ensino médio na rede estadual - RN Professor de Língua portuguesa na EJA na rede municipal do município de Parnamirim/RN

Roan Carlos Tarquínio Medeiros

Graduação em Engenharia Civil UFRN. Especialização em Segurança do Trabalho da FIS-Faculdade Internacional Signorelli. Mestre em Ciências da Educação UNISC. Doutorando em Ciências da Educação UNADES/ESL Engenheiro Civil da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Vanessa Indiara de Ávila Machado

Licenciatura em Pedagogia, com Habilitação em Supervisão Escolar -UFRN, Bacharel em Psicologia UNP. especialista em: Psicopedagogia (UNP), em Psicomotricidade -UNP, em Avaliação Psicológica -FARN em Neuropsicologia -UFRN, em Neuropsicologia -IPOG, em Psicologia do Trânsito -UNIP - (Psicóloga Perita em Avaliação), em Avaliação Psicológica do Trânsito (Título de Especialista em Concurso Público Federal CRP), em LIBRAS(UNP), em TCC (INSA), em MBA Reabilitação Neuropsicológica e Desenvolvimento Cognitivo (IPOG), em ABA Aplicada ao Transtorno do Espectro Autismo- Deficiência Intelectual(IPOG), em TCC- Terapia Cognitiva Comportamental. Mestra e Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol – UNADES. Psicóloga Clínica e Avaliação Neuropsicológica, Reabilitação Neuropsicológica Cognitiva. Professora de sala AEE- Atendimento Educacional Especializado do município de Natal-RN

Maria José Monteiro Dantas

Graduada em: Pedagogia, Sociologia e Filosofia - Universidade Vale do Acaraú/UVA. Especialista em Psicopedagogia/INBRAD- Instituto de Desenvolvimento Educacional e Docência do Ensino Superior/Facnorte- Faculdade do Norte do Paraná. Mestra em Ciências da Educação e Multidisciplinaridade. Facnorte- Faculdade do Norte do Paraná

Elis Regina Santos Souza de Albuquerque

Licenciatura Plena em Pedagogia -IBRAPES - Instituto Brasil de Pesquisa e Ensino Superior - UVA- Universidade Vale do Acaraú; Natal /RN. Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Matemática em uma Perspectiva Transdisciplinar - IFRN- Instituto Federal do Rio Grande do Norte - Polo de Natal /RN. Educação Infantil - Faculdade de Ciências Educacionais e Empresariais de Natal – FACEN. Mestranda em Ciências da Educação - Universidade Del Sol/ ESL. Professora da rede municipal de Ensino na Educação Infantil em São Gonçalo do Amarante/RN

Fernando Costa Souza

Graduado Matemática Especialista no ensino da Matemática e Docência para Ensino Superior, Mestrando em Ciências da Educação Universidade Del Sol/ ESL. Professor do Estado RN e FACEX.

Mariluce dos Santos Souza

Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela UFRN. Mestre em Geografia pela UFRN. Pesquisadora da base de estudos Geoambientais da UFRN Doutoranda em ciências da Educação- Universidade Del Sol/ ESL. Professora de Geografia da rede privada de ensino de Natal- RN. Professora de geografia da rede municipal de ensino do município de São Gonçalo do Amarante- RN.



Licélio Allan Castro Souza

Licenciatura em História-Ipemig, Tecnólogo em radiologia Médica-UNP, Bacharel em Ciências Contábeis-Unipe. Especialista em Desenvolvimento de Políticas Públicas e Educacionais Fip, Radioproteção Radiológica Facebook, Gestão Estratégica de Pessoas -Facex. Mestrado em Ciências da Educação-ÚDS-Paraguai Doutorando em Ciências da Educação.

Marcília Pimenta da Costa

Graduada em: Pedagogia Universidade Vale do Acaraú/UVA. Especialista em Psicomotricidade – Clínica e Institucional Maurício de Nassau. Mestra e Doutoranda em Ciências da Educação Universidade Del Sol/ ESL. Professora da Prefeitura Municipal de Monte Alegre -RN.

RESUMO

Hoje a problemática das dificuldades de aprendizagem é uma realidade vivenciado diariamente por educadores nas salas de aula, nos quatro cantos do país, essa preocupação que tem início já na educação infantil, tem despertado a atenção não só dos profissionais da educação, mas de toda a sociedade, pois a educação é e deve ser encarada como um projeto social. Atualmente essa problemática tem sido considerada uma das grandes preocupações dos educadores, que na maioria das vezes não encontram solução para tais problemas. As crianças que apresentam problemas de aprendizagem constituem um desafio em matéria de diagnóstico e educação. Todavia, encontram-se no campo profissional educadores que acabam por rotular o aluno, atribuindo-lhe adjetivos buscando justificar o porquê o aluno não aprende, afirmando assim a falta de conhecimento sobre o assunto e a ineficácia de sua metodologia. Muitos desses professores desconhecem, portanto, que a criança pode apresentar algum tipo de problema de aprendizagem de ordem orgânica, psicológica, pedagógica, social, institucional entre outras. Para que o processo de aprendizagem seja satisfatório, faz-se necessário considerar as experiências de vida dos alunos, suas características psicológicas, socioculturais, que a transformam em um ser individual, qualitativamente diferente dos outros, tanto pela sua capacidade de assimilação quanto pela apropriação das suas experiências acumuladas no decurso da história social e que serve como base para que o mesmo construa e aproprie-se de novos saberes. Face ao exposto, pretende-se abordar neste estudo assuntos relacionados às dificuldades de aprendizagem considerando as teorias de desenvolvimento de Piaget, Wallon e Vygotsky.

Palavras-chave: aprendizagem. salas de aula. sociedade. psicológicas.

INTRODUÇÃO

Hoje a área das dificuldades de aprendizagem inclui crianças com atrasos de aquisição da fala, problemas de percepção motora, problemas visuais, problemas de cálculo, problemas de leitura; é um assunto vivenciado diariamente por educadores na sala de aula, desde a educação infantil, cujo tema desperta a atenção dos profissionais da educação, e atualmente é considerada uma das grandes preocupações dos educadores, que na maioria das vezes não encontram soluções para tais problemas.

As crianças que apresentam problemas de aprendizagem constituem um desafio em matéria de diagnóstico e educação. Todavia, encontram-se no campo profissional educadores que acabam por rotular o aluno, atribuindo-lhe adjetivos buscando justificar o porquê o aluno não aprende, afirmando assim a falta de conhecimento sobre o assunto e em alguns casos a ineficácia de sua metodologia. Muitos desses professores desconhecem,

portanto, que a criança pode apresentar algum tipo de problemas de aprendizagem de ordem orgânica, psicológica, social, pedagógica entre outras.

Para que o processo de aprendizagem seja satisfatório, faz-se necessário considerar as experiências de vida dos nossos alunos, suas características psicológicas, socioculturais que a transformam em um ser individual, qualitativamente diferente dos outros, tanto pela sua capacidade de assimilação quanto pela apropriação das suas experiências acumuladas no decurso da história social, e ainda na história de cada um. O conjunto desses elementos que constitui a história de vida do aluno, serve indubitavelmente de base, alicerce para a construção, reconstrução e apropriação de novos saberes.

Realizado através de pesquisa bibliográfica, o objetivo deste trabalho é realizar um estudo de que venha mostrar de forma clara e consciente como se dá o desenvolvimento e a aprendizagem, refletindo sobre o como construir a mesma na interação com os alunos numa visão consciente de mundo, considerando as possíveis causas das dificuldades ou distúrbios de aprendizagem no processo educacional. Pretende-se ainda diferenciar dificuldades e distúrbios de aprendizagem; proporcionar uma reflexão sobre o papel da escola no processo de ensino-aprendizagem; investigar quais os fatores que desencadeiam a dificuldade na aprendizagem; verificar como trabalhar com as dificuldades de aprendizagem e até que ponto o professor pode mediar a criança com problemas de aprendizagem; levantar quem são os profissionais especializados para constatar dificuldade ou deficiência de aprendizagem.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Antes de adentrarmos na temática específica deste artigo, faz-se necessário abordarmos ou dissertarmos de forma resumida acerca da construção do conhecimento, nesse contexto, sabe-se que, na construção do conhecimento estão presentes aspectos internos e externos a ele e que é no âmbito dessas estruturas que o sujeito constrói o conhecimento e, portanto, aprende.

Sob a ótica de Ribeiro (1999), é interessante destacar que no Racionalismo, na figura de Platão, para quem aprender não passa de um simples exercício de recordar, enfoca-se os aspectos intrínsecos do indivíduo pela hereditariedade, em que o sujeito já nasce com as estruturas mentais prontas. O conhecimento é visto como algo que vem de dentro para fora, decorrente do exercício das estruturas mentais que o sujeito possui, em que o sujeito age sobre si mesmo e sobre o objeto.

Já o Empirismo, cujo representante é Pavlov-Skinner (1980), enfoca os aspectos externos ao indivíduo, onde o meio é que leva o sujeito ao conhecimento, ou seja, de fora para dentro. Na perspectiva empirista, o conhecimento é transmitido e repassado pelos componentes do mesmo, em que o meio age sobre o sujeito.

No construtivismo destaca-se Piaget, e no sociointeracionismo, Vygotsky, onde ambos destacam a influência do meio ambiente e da interação social no processo de construção do conhecimento do sujeito. (DE LA TAILLE *et al.*, 2019, s.p)

As teorias construtivistas e sociointeracionista considera que o conhecimento é

construído pelo indivíduo num processo contínuo e dinâmico do saber, ao longo de sua história de vida, na interação com o meio onde vive e com as pessoas com as quais convive.

Ribeiro (1999) escreve que o sujeito é visto como um ser ativo que, agindo sobre os objetos de conhecimento, no seu meio, interage socialmente e sofre as influências dos mesmos, ao mesmo tempo que interioriza vários conhecimentos a partir de sua ação. Dentro dessa perspectiva, o sujeito é visto como um indivíduo que traz conhecimentos decorrentes de suas estruturas cognitivas e de suas aprendizagens e experiências vividas, assim como também os recebe do meio ambiente. E Ribeiro (1999) afirma ainda que é nessa interação do sujeito com o meio que os conhecimentos ou aprendizagens são construídos. Sendo assim, o indivíduo vai formando o seu intelecto aos poucos, processualmente, gradativamente interagindo com o mundo, tornando-se cada vez mais autônomo, construindo e buscando o conhecimento dentro de seu ritmo, seu interesse, suas necessidades e possibilidades.

Entende-se, portanto, que é a psicologia cognitiva que explica os processos do desenvolvimento cognitivo de aprendizagem. Aqui vale ressaltar que, no século XX, Três teóricos da psicologia abordaram as questões da inteligência e da aprendizagem: Jean Piaget, Henry Wallon e Lev Vygotsky.

Após dissertarmos debruçados, entregues num passeio extraordinário naquelas que são consideradas referências por ser as três principais teorias da aprendizagem, refiro-me às teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon, voltaremos a nossa atenção para uma das principais preocupação da educação em todos os tempos, refiro-me às dificuldades ou distúrbios de aprendizagem que a partir de agora se torna o objeto do nosso estudo e preocupação.

Nesse contexto, vale ressaltar que, a preocupação com a qualidade da educação no Brasil é antiga. Ribeiro (1999) afirma que o problema da baixa qualidade da educação brasileira não era tanto pelo índice de evasão escolar e mais pela alta taxa de reprovação. Logo, a questão da qualidade da educação é dada pelo índice da dificuldade de aprendizagem. Os problemas vividos pelas crianças nessa situação são na maioria das vezes vivenciados como situação de fracasso, pois, por não conseguirem obter êxito nas demandas escolares, acabam por se sentirem incapazes, gerando sentimento de frustração e comportamento desestabilizado, entre outros. O fracasso decorrente de situações específicas podem se traduzir num fracasso geral, resultando no próprio abandono da escola.

Hoje a dificuldade de aprendizagem é vista pelos professores como um problema do aluno e da família. Muitos professores até consideram esses alunos preguiçosos, desinteressados, mas nunca sua prática docente é avaliada. Muitos professores ainda desconhecem que essas mesmas crianças podem estar apresentando algum problema de aprendizagem de ordem orgânica, psicológica, social ou outra. Por isso, é imprescindível ao professor, antes de rotular os seus alunos, conhecer e refletir sobre os problemas mais comuns no ensino e na aprendizagem, de modo que suas percepções e a visão do todo se ampliem.

O professor precisa conhecer melhor o seu aluno, pois o processo de aprendizagem precisa ser acompanhado visto que os alunos não são iguais, necessitando ser estimulado, ajudado e compreendido individualmente. Precisa ter sensibilidade para captar mudanças

do desenvolvimento do aluno. Corrêa (2001, p.22) diz que para isso acontecer, o professor precisa “conhecer o processo de aprendizagem e de elaboração do conhecimento, saber aquilo que vai ensinar e como deve ensinar.”

Face o exposto, entende-se que para compreender os problemas de aprendizagem é preciso compreender esses fracassos a partir de uma visão multidimensional, que articule fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos, percebidos dentro das interações sociais.

Silva (2002, p. 36) afirma que a dificuldade de aprendizagem de alunos que fracassam não é consequência somente de problemas pessoais, mas de “um conjunto de condições socioculturais e, sobretudo, escolares que dificultam ou até impossibilitam sua inserção nos processos de aprendizagem escolar”.

De acordo com o referido autor, entre as principais causas das dificuldades de aprendizagem e de ajustamento escolar estão as causas orgânicas, emocionais, educacionais e socioeconômicas.

As causas orgânicas englobam as perturbações transitórias, falta de concentração, déficit alimentar entre outras. Nas causas orgânicas existe também o fator neurológico que interferem no campo da aprendizagem como o retardamento mental, lesão cerebral, ausências ou disritmias, disfunção cerebral mínima, genética ou congênita, distúrbios da inteligência, problemas de comportamento.

A origem de toda aprendizagem está nos esquemas de ação desdobrados mediante o corpo. Para a leitura e integração da experiência é fundamental a integridade anatômica e de funcionamento dos órgãos diretamente comprometidos com a manipulação do entorno, bem como dos dispositivos que garantem sua coordenação no sistema nervoso central. (PAÍN, 1992, p.29)

Nesse linha de raciocínio compreende-se que, para entendermos por que a criança não aprende, é preciso primeiramente compreender o que é dificuldade de aprendizagem. Esta, por sua vez, é abrangente e inclui problemas decorrentes do sistema educacional, de características próprias do indivíduo e de influências ambientais. Do mesmo modo, segundo Paín (1992, p.12) “os problemas de aprendizagem são aqueles que se superpõem ao baixo nível intelectual, não permitindo ao sujeito aproveitar as suas possibilidades”.

Os problemas de aprendizagem são dificuldades enfrentadas por crianças normais ou com um desvio no quadro normal, mas com expectativa de aprendizagem a longo prazo. Normalmente são dificuldades na leitura e/ou na escrita, com trocas de fonemas, inversões de fonemas e/ou sílabas, junções de palavras, omissões de sílabas ou palavras.

A aprendizagem, segundo Rosa; Martincowski (2002), depende basicamente da motivação. Muitas vezes o que se chama de dificuldade de aprendizagem é basicamente “dificuldade de ensino”. É sabido que cada indivíduo aprende de uma forma diferente, conforme seu canal perceptivo preferencial. Quando o que lhe é ensinado não o motiva suficientemente, ou lhe chega de forma diferente de seu canal preferencial (de acordo com o canal preferencial de quem lhe ensina), então a compreensão ou o aprendizado não se completa. A massificação do ensino tem contribuído muito ao aparecimento e aumento dos “distúrbios de aprendizagem”.

Quando a aprendizagem não se desenvolve conforme o esperado para a criança, para os pais e para a escola ocorre a “dificuldade de aprendizagem”. “E antes que a “bola de neve” se desenvolva é necessário à identificação do problema, esforço, compreensão, colaboração e flexibilização de todas as partes envolvidas no processo. O que se vê normalmente é a criança desestimulada, achando-se “burra”, sofrendo, os pais sofrendo, pressionando a criança e a escola, pulando de escola em escola, e está pressionando a criança e os pais, todos insatisfeitos. ” (ROSA, 2002, p. 63).

Rosa (2002) afirma que é preciso ter cautela para distinguir um “problema de aprendizagem” de um “distúrbio de aprendizagem”. Ao educador, continua, cabe apenas destacar as dificuldades de aprendizagem que aparecem em sala de aula e investigar de forma ampla os aspectos orgânicos, neurológicos, mentais e psicológicos e influenciado pelo ambiente em que a criança vive. Ao professor cabe apenas detectar as dificuldades e encaminhar para o profissional adequado, com treino específico da dificuldade a fim de que a criança supere suas dificuldades, com esforço, colaboração da família e da escola em conjunto acompanhando as etapas de evolução da criança.

Ao avaliar o aluno, menciona Rosa (2002), o professor deve levar em consideração os valores sociais, culturais, de linguagem específicos de cada aluno (a diversidade) e estar sempre atento inclusive para evitar que seus próprios valores não o impeçam de auxiliar a criança no processo de aprendizagem.

DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

Face ao exposto, Rosa (2002) destaca alguns fatores que desencadeiam problemas ou distúrbios de aprendizagem: fatores orgânicos: atingem o organismo da criança, saúde deficiente, distúrbios neurológicos, alimentação inadequada; fatores psicológicos: inibição, ansiedade, sentimento de rejeição, autoestima baixa, etc.; fatores ambientais: o ambiente familiar (pais separados, aluno órfão, lar desunido, etc...), o grau de estímulos recebidos desde o nascimento, a influência do meio em que a criança vive.

Dentre os principais problemas de distúrbios de aprendizagem, Piaget (*apud* BOCK *et al.*, 2000) apresenta resumidamente alguns dos principais problemas de distúrbios de aprendizagem: falta de maturidade, onde ninguém aprende além do que sua estrutura cognitiva permitir; se uma criança só dispõe do pensamento operatório-concreto não terá condições de resolver uma situação que envolva características do pensamento operatório-formal; é preciso que ele tenha os recursos cognitivos de que precisa e saiba fazer uso deles; dificuldades na linguagem oral, onde os problemas que ocorrem na área da linguagem e da fala apresentam dois aspectos importantes que se relacionam, às vezes como causa, outras vezes como consequência: o psicológico (emocional) e o orgânico.

Alguns são comuns já outros são raros e não são encontrados na escola, pois impedem que a criança frequente escolas de classes normais; mudez, que refere-se a incapacidade de articular palavras, geralmente decorrente de transtornos do sistema nervoso central ou outros fatores físicos. A mudez também pode ser psicológica ou emocional. Na escola o professor ao detectar o problema deve colocar atividades que não exijam expressão oral e num segundo passo encaminhar para um especialista para tratamento; dislalia, que

é a omissão, substituição, distorção ou acréscimo de sons na palavra falada. Sua origem pode ser orgânica (defeito na arcada dentária, lábio leporino, freio da língua curto, língua de tamanho acima do normal) ou funcional (a criança não sabe mudar a posição da língua e dos lábios); a disartria, refere-se à dificuldade para realizar alguns sons ou muitos dos movimentos necessários a emissão verbal.

A fala pode ficar mais lenta e arrastada além de apresentar quebras de sonoridade quando ocorrem espasmos musculares. É um problema de articulação que envolve distúrbios de ritmo e entoação. Sua causa tem origem em lesões do sistema nervoso ou em perturbações do músculo que intervêm na produção de sons linguísticos; afasia, que é associada a perturbações decorrentes de distúrbios no funcionamento cerebral; é caracterizada por falhas na compreensão e na expressão verbal, relacionada à insuficiência de vocabulário, má retenção verbal, gramática deficiente e anormal, escolha equivocada de palavras. Os sintomas envolvem diferentes setores: emocional, visomotor, linguagem (escrita, falada, auditiva e visual). Basicamente o distúrbio se manifesta como uma incapacidade de relacionar o que é percebido com o seu significado, ou transformar o pensamento em forma de expressão.

Quanto à inteligência, as crianças afásicas não apresentam deficiência nos testes não-verbais; disortografia, que é a dificuldade em transcrever corretamente a linguagem oral, havendo confusão de letras e trocas ortográficas. Exemplo: confusão de letras com trocas feitas entre sons semelhantes (t/v, p/b,cj/j); confusão de sílabas com tonicidade semelhantes; confusão de palavras com configurações semelhantes (mapa/capa); confusão com letras visualmente parecidas (b/d,p/q); uso de palavras com um mesmo som para várias letras (asa/aza, casa/caza); confusão de sílabas com tonicidade diferente (falaram/falarão); dificuldade em recordar a sequência dos sons das palavras (junções: doque/ do que; fragmentações: es cola / escola, a contece/acontece); adições: palalava/palavra; omissões: tesora/tesoura, boeca/boneca).

Estes erros devem ser analisados com critério levando-se em consideração o nível de escolaridade da criança e a frequência dos erros; a disgrafia, que é a deficiência na qualidade do traçado gráfico sendo que, essa deficiência, não deve ter uma causa um “déficit” intelectual e/ou neurológico. Trata-se, portanto, de crianças de inteligência média ou acima da média, que por vários motivos apresentam uma escrita ilegível ou demasiadamente lenta, o que lhes impede um desenvolvimento normal da escolaridade.

Rosa (2002) menciona que a disgrafia, também chamada de “letra feia”, não está necessariamente associada a disortografia. É possível que a criança apresente sinais somente de disgrafia. No entanto a criança que apresenta disortografia, geralmente apresenta também disgrafia, na maioria destes casos a “letra feia” é consequência da dificuldade de recordar a grafia correta para representar um som ouvido ou elaborado, então a criança escreve devagar, retocando letras e amontoando-as com o objetivo de esconder os erros ortográficos.

A dislexia, que refere-se à dificuldade na aprendizagem da leitura e escrita, se manifesta na incapacidade de distinguir e memorizar as letras, ou grupos de letras, na falta de ordem e ritmo da leitura e na má estruturação de frases.

A origem da dislexia é desconhecida, explica Rosa (2002). Alguns investigadores apontam para causas hereditárias, outros para fatores extrínsecos à criança, como por exemplo, uma má qualidade de ensino, e ainda outros para possíveis transtornos neurológicos. Portanto, os sintomas não podem ser considerados claros nem inequívocos. Desta forma, é imprescindível um parecer de um profissional para diagnosticar se uma criança é ou não disléxica. O momento para tomar decisões e fazer frente à dislexia é quando a criança apresenta dificuldades na leitura após dois ou três anos de ter começado a escola. Também podem ser consideradas disléxicas as crianças que aprendem a ler no momento certo, mas depois revelam graves problemas de escrita.

De qualquer forma, afirma Rosa (2002), os pais deverão atuar quando pressentirem que a criança começa a ter muitos problemas em fazer os trabalhos de casa, manifestando alguns sintomas anteriormente mencionados. O primeiro passo a dar é levar a criança a um especialista da área, psicopedagogo ou psicólogo, para se fazer um diagnóstico preciso e, posteriormente, adotar as medidas necessárias para “curar” a dislexia. Quando se não corrige esta dificuldade de aprendizagem as consequências podem resultar num fracasso escolar generalizado, diminuição da autoestima e sentimentos de ansiedade e stress. O tratamento da dislexia pode durar meses ou anos, dependendo da idade da criança. Por esta razão, é essencial que os pais colaborem neste esforço, apoiando e motivando a criança em casa. Também na escola, a troca de informação com os professores é importante para tratar a criança disléxica, ajudando-a a crescer mais feliz, e, portanto, mais saudável, afirma Rosa (2002).

A Discalculia é a dificuldade que a criança apresenta em compreensão, raciocínio lógico, e resolução de cálculos matemáticos. Suas causas podem ser pedagógicas, cognitivas, ou perturbações do sistema nervoso central. De acordo com Rosa (2002), podem ser encontrados em crianças que apresentem incapacidade para estabelecer correspondência um a um; associar símbolos audiovisuais e auditivos (faz a contagem oral, mas não identifica o número visualmente; aprender a contagem através dos números ordinais; compreender o significado dos sinais das quatro operações; reconhecer e recordar os passos das operações; compreender os princípios da medida; escolher os princípios (somar, dividir, subtrair, multiplicar) para resolver problemas;

O Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é responsável pela enorme frustração que pais e seus filhos portadores desse distúrbio experimentam a cada dia. Crianças, adolescentes e adultos hoje diagnosticados com TDAH são frequentemente rotulados de “problemáticos”, “desmotivados”, “avoados”, “malcriados”, “indisciplinados”, “irresponsáveis” ou, até mesmo, “pouco inteligentes”, afirma Rosa (2002). Hoje, sabe-se que o TDAH é um distúrbio neurológico sério, porém tratável, embora de difícil diagnóstico e acompanhamento devido à necessidade de um trabalho multidisciplinar contínuo. É possível afirmar que as pessoas portadoras de TDAH, apesar das dificuldades decorrentes da condição, podem aprender a tirar o melhor partido das suas características e a realizar todo seu potencial. O TDAH pode ser considerado um dom, um sentido extra que seus portadores têm para as coisas, uma maneira de chegar imediatamente ao âmago das situações enquanto os outros só chegam lá de maneira racional e metódica.

É preciso aprender a usar corretamente esse talento oculto. Do contrário, adota-se um modelo destrutivo de viver. Com a ajuda de pais e amigos, professores e terapeutas, os portadores de TDAH podem aprender a usar seu dom de maneira efetiva.

“Até alguns anos atrás, o “déficit de atenção” ou distúrbio da atenção” era conhecido como “disfunção cerebral mínima”. Mais e mais o conceito de “déficit de atenção” está mudando, de “desordem” pela inclusão de uma série de qualidades como a criatividade, alta inteligência, habilidade de fazer muitas coisas ao mesmo tempo, e por um forte senso de intuição. Aspectos negativos são desorganização, distração, esquecimento, dificuldade de completar tarefas, falta de senso de horário, bagunça. Crianças com “déficit de atenção” quando adultas, permanecem hiperativas e incapazes de ficar paradas, acrescenta Rosa (2002). Pessoas de pensamento muito rápido podem estar bem adaptadas no contexto apropriado. Grande parte dos problemas de crianças com déficit de atenção (ADD - *Attention Deficit Disorder*) provém da falta de compreensão e de informação dos pais e educadores. A questão não é o que há de errado com estas crianças, mas como são elas.

De alguma forma é como se você fosse super cobrado o tempo todo, afirma Rosa (2002). “Você tem que agir o tempo todo, mostrar o que você sabe, mas você tem outra ideia antes de acabar com a primeira; então você vai para esta outra ideia, mas certamente a terceira ideia intercepta a segunda, e você tem que segui-la e logo as pessoas estão lhe chamando desorganizada e impulsiva e toda espécie de palavras desagradáveis que mostram a total falta de compreensão da situação, porque você está trabalhando e se esforçando. Inquietos, não sabem esperar a vez. São rápidos!” (ROSA, 2002, p. 63).

A criança ou adulto com hiperatividade e déficit de atenção está aqui, ali, em todo lugar, fica tamborilando, batendo os pés movimentando-se, cantando, assobiando, olhando aqui e ali, coçando-se, espreguiçando, rabiscando e as pessoas acham que ela não está prestando atenção. Ela se perde no tempo. As coisas acontecem todas ao mesmo tempo. Vendo televisão ela muda de canal a todo instante. Não tem capacidade de esperar na fila. Tem sempre o impulso de se movimentar, agir... Durante uma conversa “sai do ar”. A chave é a distração. Gosta de correr riscos. Está na frente, tirando conclusões e inventando soluções. A forma de cognição é qualitativamente diferente da maioria das pessoas. Quando não compreendidas ou não tratadas devidamente essas crianças ou mesmo os adultos são frequentemente derrubadas pelo sistema. Tornam-se enfraquecidas, desanimadas. Elas tem seus próprios ritmos, onde conseguem pensar muitas coisas, juntando diversas ideias ao mesmo tempo.

Rosa (2002) aponta que os portadores de “déficit de atenção” (ADD) possuem três características ou componentes: distração, impulsividade e gostam de correr riscos.

Enfim, quando adultos, podem ter diminuídos estes sintomas pelo ambiente favorável em que vivem e pela aprendizagem (treino constante). As distrações são frequentemente confundidas com inabilidade da criança ou adulto de prestar atenção a algo específico. E mesmo assim são capazes de prestar muita atenção, “hiper focalizar” o que o interessa, afirma Rosa (2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas

relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas.

A intervenção do professor é necessária para que as crianças possam, em situações de interação social ou sozinha, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e ideias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, etc. Para isso, o professor deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias etc. das crianças com as quais trabalha respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização.

Nessa perspectiva, o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano.

Para que a aprendizagem ocorra com sucesso, é preciso que o professor considere a interação com crianças da mesma idade e de idades diferentes em situações diversas, promover atividades que apresentem desafios, significativas e apresentadas de maneira integrada para as crianças e o mais próximas possíveis das práticas sociais reais; proporcionar a resolução de problemas como forma de aprendizagem, considerando que o erro construtivo tem uma função primordial no processo cognitivo.

A interação social em situações diversas também é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagem pelas crianças. Assim, cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a autoestima. A existência de um ambiente acolhedor, porém, não significa eliminar os conflitos, disputas e divergências presentes nas interações sociais, mas pressupõe que o professor forneça elementos afetivos e de linguagem para que as crianças aprendam a conviver, buscando as soluções mais adequadas para as situações com as quais se defrontam diariamente.

Cabe ainda ao professor a tarefa de individualizar as situações de aprendizagens oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas. Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, às demandas do grupo e às individualidades de cada criança.

Considerar que as crianças são diferentes entre si, implica propiciar uma educação baseada em condições de aprendizagem que respeitem suas necessidades e ritmos individuais, visando a ampliar e a enriquecer as capacidades de cada criança, considerando-as como pessoas singulares e com características próprias.

É preciso construir, urgentemente, uma escola que ensine a pensar e a aprender. Contesta-se muito que é preciso mudar os sistemas educacionais em vigor no país, mas pouco, realmente, se tem feito para apresentar soluções imediatas, principalmente quanto ao fracasso escolar de inúmeras crianças. Cabe, no entanto, refletir se essas soluções dependem de fato só dos legisladores educacionais ou podem depender, às vezes, muito mais dos educadores.

É preciso promover o desenvolvimento das competências e potencialidades do aluno visando sua formação integral sujeito-aluno; isto é, um cidadão que pensa, vê, sente, observa o mundo, experimenta, critica, cria, recria, decide, atua, sujeito este portador de uma história de vida, constituído de vários saberes e experiências, aluno construtor e participante, ativo e dinâmico do seu processo de aprender a aprender e pensar.

Enfim, não se pode tratar as dificuldades de aprendizagem como se fossem problemas insolúveis, mas antes disso, como desafios que fazem parte do próprio processo da aprendizagem. É muito importante a avaliação global da criança ou adolescente, considerando as diversas possibilidades de alterações que resultam das dificuldades de aprendizagem, para que o tratamento seja o mais específico e objetivo possível.

REFERÊNCIAS

- BOCK, Ana Maria M. Bahia *et al.* Psicologias: Uma introdução ao estudo de Psicologia. São Paulo: Editora Saraiva, 2000.
- CORRÊA, Rosa M. Dificuldades no aprender: um outro modo de olhar. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- DE LA TAILLE, Yves; DE OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. Summus editorial, 2019.
- PAÍN, Sara. Diagnósticos e tratamentos dos problemas de aprendizagem. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- RIBEIRO, Lourdes Eustáquio Pinto. Para casa ou para sala? São Paulo: Didática Paulista, 1999.
- ROSA, L. H. H. e MARTINCOWSKI, T. M. Material Instrucional de Dificuldades de Aprendizagem. São Paulo: Faculdade de Educação São Luís, 2002.
- SILVA, Carmem Silvia Bissoli. Curso de pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez. 2002.
- SKINNER, BF A filogênese e a ontogênese do comportamento. Pavlov/Skinner, 1980.

Família/escola: a importância dessa relação no desempenho escolar da criança

Micarla Monteiro de Brito

Graduada em Pedagogia – ISEP. Especialista em Alfabetização e Letramento / Educação Especial e Inclusiva – FAMART e Educação infantil e ensino fundamental – FMB Professora.

Ana Keline Rodrigues Mendonça Florentino

Licenciada em Pedagogia- Universidade Vale do Acaraú Pós-Graduada em Psicopedagogia- UFRN Mestranda em Ciências da Educação

Bethânia Moraes de Vasconcelo

Licenciada em Matemática. Professora do Ensino Fundamental II, da Rede Municipal Ensino de Macaíba, do Ensino Médio, da Rede Estadual do RN.

Josefa Francisca de Lima

Graduada: em Pedagogia Especialista em Educação infantil e Alfabetização Professora de Educação Infantil

Jurema Rosenilda Vieira

Graduada em Pedagogia. Especialista em educação infantil. Professora da educação infantil.

Noêmia Querino da Silva

Graduada em Pedagogia. Especialista em Educação infantil e fundamental. Professora

Nyedja Andreia Silva de Oliveira Lacerda

Graduada em Pedagogia – UERN. Especialista em Pedagogia Social e Educação de Jovens e Adultos- EJA. Mestranda em Ciências da Educação- ESL. Professora da rede municipal São Gonçalo, do Amarante RN

Ana Cristina do Nascimento Fonseca Araújo

Graduada em pedagogia, especialista em Alfabetização e Neurociências. Professora do ensino da EJA, município de São Gonçalo do Amarante, RN

RESUMO

O presente estudo fala sobre a importância da família para o processo da aprendizagem, principalmente sua influência no desenvolvimento da criança, podendo contribuir de maneira positiva ou negativa para o sucesso de sua vida escolar. A família é considerada o primeiro contexto de socialização e de educação da criança, contexto especialmente relevante para o seu desenvolvimento, pois a criança tem na família um ponto de referência fundamental, mesmo estando em contato com diferentes pessoas em outros ambientes. Diante da realidade a escola mais do que nunca precisa entender a importância da família nesse processo, conhecê-la em suas particularidades e buscar meios de inseri-los no cotidiano escolar de seus filhos, e assim transformar a aprendizagem mais significativa, pois a relação família- escola é de extrema importância na construção da identidade, da autonomia, responsabilidade, conhecimento e exercício de cidadania para o sucesso no desenvolvimento intelectual, moral e na formação do indivíduo como um todo.

Palavras-chave: família. escola. aprendizagem.



INTRODUÇÃO

Sabemos que nos dias atuais a educação é necessária a todos os cidadãos, para tanto o espaço escolar é responsável para suprir essa necessidade, oferecendo a todos que nela estejam condições para uma aprendizagem significativa e condizente com a realidade nela existente.

A aprendizagem é um processo individual, porque cada um tem um jeito de apropriar-se do conhecimento, o que acontece desde o nascimento e se estende por toda a vida. A aprendizagem envolve pensamento, afeto, linguagem e ação. Esses processos precisam estar em harmonia para que o sucesso seja obtido, e a família tem papel essencial e indispensável nesse processo, pois ela é o primeiro grupo social que possibilita o desenvolvimento de uma criança, pois é no meio familiar que o indivíduo encontra afeto, carinho, aprende sobre princípios, valores, respeito, cultura e ética.

A ideia de princípios, valores, respeito, formação de caráter, de ética, de educar e preparar para os desafios da vida deve vir de casa é da família. É a partir desta importante instituição que acontece o amparo das pessoas queridas e o desenvolvimento saudável desse novo ser que veio ao mundo. A aprendizagem de uma criança está relacionada diretamente aos aspectos afetivos, na interação com o meio na qual ele está inserido e na relação com outros sujeitos, assim ela vai aprendendo a criar vínculos primeiramente com sua família e posteriormente com o mundo.

Várias mudanças aconteceram ao longo do tempo nas famílias, devido a diversas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais. Podemos ver o reflexo dessas mudanças nas escolas, que muitas vezes se encontram perdidas, sem conseguir assumir seu verdadeiro papel de ensinar, quando tenta assumir o papel da família.

A escolha do tema se deu pela necessidade de nos aprofundarmos na temática, em como a família influencia no desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Tendo como objetivo geral focar a importância da família no processo da aprendizagem da criança, destacando as contribuições da família para o sucesso ou fracasso da vida escolar de seus filhos.

Neste trabalho, nos respaldamos em vários estudos, através de um referencial teórico, embasado na teoria de vários autores destacando as contribuições de Ariès (1981), Leite e Gomes (2008), Ubra (2007), dentre outros. E este trabalho está organizado da seguinte forma: após a introdução, no primeiro capítulo, apresenta um resumo histórico da família, algumas definições e significados da mesma, como ponto de partida no processo de aprendizagem da criança, pois a criança desde seu nascimento ocupa um espaço dentro da família e é nela que se encontram os primeiros professores e ensinamentos, os quais refletirão e perdurarão por toda vida adulta, permitindo que seus membros se desenvolvam em todos os aspectos de forma integral. No segundo capítulo, apresenta a relação familiar no cotidiano escolar, na busca de entender como a família e a escola podem contribuir de maneira positivamente ou negativamente na vida desses indivíduos. Por fim as considerações finais obtidas diante do referencial teóricos descritos e do estudo de caso realizado.

FAMÍLIA

Este capítulo apresentaremos um resumo histórico da concepção da família, algumas definições e significados da mesma, na busca de entender o processo pela qual ela passou e como se pode encontrá-la na atualidade, com formas e modelos diferentes, porém importantes e permanentes na vida do ser humano. Com o passar do tempo, o termo família passou a significar um grupo social, cujo chefe mantinha sob seu poder a mulher, os filhos e certos números de escravos, com direito sobre eles.

Segundo Prado (1985, p. 07):

A história da humanidade, assim como os estudos antropológicos sobre os povos e culturais de nós (no espaço e no tempo), esclarece-nos sobre o que é família, como existiu e existe. Mostra-nos como foram e são hoje ainda variadas as formas sob as quais as famílias evoluem, se modificam assim como as diversas concepções do significado social dos laços estabelecidos entre os indivíduos de uma sociedade dada.

Após a chegada da Família Real no Brasil, a família passou a ter papel primordial na educação e desenvolvimento dos pais. O relacionamento entre pais e filhos acontece dentro de um contexto em que o pai necessita sustentar o seu lar, e ao mesmo tempo se ausentar por longos períodos, fazendo com que a mãe na sua ausência assume o papel principal de educadora. Segundo Ariés (1981, p 164):

Tudo o que se referia às crianças e à família torna-se um assunto sério e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação – a criança havia assumido um lugar central dentro da família.

A verdadeira educação nos valores transmite-se, passa dos pais para os filhos desde o nascimento até o final da vida.

Família é um conjunto de pessoas que possuem um grau parentesco entre si e vivem na mesma casa formando um lar. Uma família tradicional é normalmente formada pelo pai e mãe, unidos por matrimônio ou não de fato, e por um ou mais filhos. (DICIONARIO DE LINGUA PORTUGUESA, 2002).

A família desempenha um papel decisivo e importante na educação dos filhos, além disso, no seu interior são absorvidos os valores éticos e humanos, é o espaço onde se aprofundam os laços de solidariedade, afetividade e de aprendizagem. É também em seu interior que se constroem as marcas entre gerações e são observados valores culturais e criados os valores morais.

Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significado e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva. (DESSEN, POLONIA, 2007, p.22)

Como a família é o primeiro contexto social em que a criança tem contato, ela precisa ser capaz de dar segurança e encorajamento, para que essa criança seja capaz de se desenvolver em um adulto preparado para conviver de maneira harmoniosa e com autonomia na sociedade. Sabe-se que os primeiros estágios de aprendizagens se dão na família e que, mais tarde se estende e continuam na escola.

O papel da família na educação infantil

Toda criança faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura. A criança precisa de muito amor, dedicação, atenção, disciplina e principalmente limites, pois amar é saber também dizer não no momento certo e com firmeza. E é na família que os filhos encontram toda ajuda e respeito, para um bom desenvolvimento. Segundo com a Constituição (BRASIL, 1996, p12): “Art.6º. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”.

O início da vida escolar é muito importante para o desenvolvimento da criança. Suas relações, emoções e formas de aprender serão diferentes a partir deste momento, no qual ocorrem muitas novidades.

O relacionamento entre pais e filhos acontece dentro de um contexto em que o pai necessita sustentar o seu lar, e ao mesmo tempo se ausentar por longos períodos, fazendo com que a mãe na sua ausência ocupe o papel principal de educadora. Atualmente, outras mudanças aconteceram, em muitas famílias, onde as mulheres são as responsáveis pelo seu sustento e de seus filhos, a vida econômica tornou-se instável.

Um passo importante para a construção de uma aprendizagem significativa e integral é, sem dúvida, a identificação da instituição família como uma organização educadora, que caminhando de mãos dadas com a escola, terá o que transmitir e o que aprender.

A família é de suma importância para o desenvolvimento e formação da criança, conforme descrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB (Lei 9.394/96): Art.2:

A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, p. 9).

O papel dos pais na educação das crianças é tão importante quanto o papel dos professores, pois são necessários que os pais ensinem aos seus filhos quais os verdadeiros princípios corretos de convivência, para que as crianças possam crescer, permitindo-lhes exercer o livre-arbítrio e durante esse percurso é fundamental explicar que as escolhas e as decisões têm consequência, tanto positivas como negativas e que devemos assumi-las. O ambiente familiar possibilita na criança o desenvolvimento de sua personalidade, pois os pais ou responsáveis são os maiores influentes no comportamento e na educação da criança. Leite e Gomes (2008, p. 05) ressaltam que:

A família é essencial para o desenvolvimento do indivíduo, independentemente de sua formação. É no meio familiar que o indivíduo tem seus primeiros contatos com o mundo externo, com a linguagem, com a aprendizagem e aprender os primeiros valores e hábitos. Tal convivência é fundamental para que a criança se insira no meio escolar sem problemas de relacionamento disciplinar, entre ele e os outros.

É no ambiente familiar que a criança inicia suas aprendizagens. Quando aprende primeiro a engatinhar, rolar, andar e dizer as primeiras palavras. Tudo isso é presenciado primeiramente pela família, que precisa estimular, para que a criança conquiste cada vez mais novas habilidades e se desenvolva. O mais importante na família são os laços afetivos,

que terão fortes influências em todo o processo de desenvolvimento da criança. Uma das missões dos pais é a transmissão de valores éticos e morais aos seus filhos. Na educação não existe regras fixas e cada criança é diferente da outra e por esse motivo sempre refletir sobre atitudes e as decisões tomadas. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases-LDB (BRASIL, 1996, p. 9), em seu Art.1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Educar significa proporcionar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades da criança. Os pais ocupam um novo espaço no contexto do trabalho educacional, sendo de suma importância sua opinião e participação. Se a família e a instituição visam o desenvolvimento da criança, então ambas devem atuar em parceria. A busca de uma relação confiável e colaborativa entre escola e família com fins ao desenvolvimento integral do educando é uma questão importante e necessária. A relação contexto familiar é fundamental para o processo de aprendizagem.

A FUNÇÃO EDUCADORA envolve a transmissão dos valores, dos hábitos, das crenças, dos ritos e dos mitos que são padrões culturais presentes na sociedade, e é por essa razão que a família é sempre concebida como a primeira instituição socializadora. (UBRA, 2009, p.55)

A família é o centro da formação da criança, o caráter, a dignidade, o respeito, são valores, adquiridos no lar onde ela vive, e o bom exemplo, que os pais devem dar aos seus filhos, será ainda mais importante.

Assim vem destacar o ponto de vista sobre como é importante a participação da família nos primeiros contatos de vida da criança. “A família é a primeira agência de controle social da qual a criança participa, ocorrendo aí, uma socialização baseada em contatos primários, mais afetivos, diretos e emocionais” (UBRA, 2009, p. 56).

Esse ponto de vista vem nos ressaltar que é na família que a criança forma sua identidade e desenvolve o seu equilíbrio emocional.

RELAÇÃO FAMILIAR NO COTIDIANO ESCOLAR

O início da vida escolar da criança é uma fase cheia de novidades. Cada fase do desenvolvimento infantil deve ser observada pela família, já que a criança passara a ser cuidada por outras pessoas em um ambiente totalmente desconhecido para ela.

A família é considerada o primeiro contexto de socialização e de educação da criança, contexto especialmente para seu desenvolvimento, pois a criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, mesmo estando em contato com diferentes pessoas em ambientes como o contexto escolar, por exemplo. É na família que a criança busca apoio, imita e compartilha exemplos de comportamento, atitudes, de valores e os coloca em ação no seu dia a dia.

Conceituar família nos dias atuais pode ser entendido como padronização de pessoas, saberes, classes sociais, ambições profissionais. Para tanto, o que podemos levar

em conta, é o poder que uma família pode exercer através de direitos, deveres e obrigações para com os seus filhos.

Cada vez mais cedo as crianças estão frequentando a escola, e a ausência dos pais nessa fase inicial, pode desencadear tristeza e birras de seus filhos, principalmente quando elas estão debilitadas com a saúde, e os pais as levam para a escola com um remedinho na bolsa. Infelizmente as crianças estão sendo obrigadas a enfrentar seus “probleminhas” longe das pessoas que elas mais têm afeto – seus pais. Os pais e responsável precisam entender que a escola não é o lugar adequada para deixar uma criança doente. Além de a criança não conseguir acompanhar as tarefas de rotina de sala de aula, ela vai desviar a atenção das demais crianças e atrasar o conteúdo programático daquele professor.

Não deixar de estar presente na vida dos filhos é um dever dos pais expresso no art. 129 (BRASIL, 1991), inciso V, do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, o qual não deixa dúvidas quanto sua obrigação de acompanhar frequência e aproveitamento escolar dos filhos. Entretanto, é dever dos pais e responsáveis, demonstrar interesse e acompanhar os estudos desde a infância, com elogios, broncas e estímulos.

Quando grupos de famílias procuram instituições de ensino para matricular seus filhos, elas não podem transferir suas obrigações para os professores, coordenação, direção, e sim estar atenta ao cotidiano escolar de seus filhos. Tanto é assim, que na ECA está previsto que aos pais ou responsáveis tem obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino, art. 55 da ECA (BRASIL, 1991). No mesmo sentido, o art. 1.634 do código Civil, não deixa dúvida que a escola tenha uma missão importante, mas não a principal, não é ela que cabe educar, mais sim os pais. Trabalhar essa questão de maneira isolada pode não assegurar resultados satisfatórios, portanto é interessante que haja parceria entre família e escola, com a finalidade de ambas as partes, entender o papel de cada uma, além de acompanhar o processo evolutivo e constante de aprendizagem, transtornos de aprendizagem, na tentativa de melhorar intervenções.

Observou-se que com a dupla jornada de trabalho de algumas famílias, está cada vez mais difícil de conciliar com a rotina das tarefas de casa, trabalho e escola. O tempo que os pais deveriam estar presentes nas escolas em reuniões ou mesmo ajudando a realizar as tarefas escolares de seus filhos, está sendo substituído por uma jornada de trabalho extensa. Quando os pais retornam do trabalho, seus filhos na maioria das vezes estão adormecidos ou os pais exaustos.

Habitualmente as escolas desenvolvem apresentações alusivas que são voltadas para os pais, e que, no entanto, devido ao trabalho formal, eles não comparecem, deixando a criança desapontada e sem estímulo para participar das demais apresentações. É importante salientar, que essas apresentações sejam vistas com grande relevância, para que as transmissões do afeto, da emoção e da alegria, façam parte de um conjunto de boas lembranças da infância e ao mesmo tempo desperte nos pais o maior interesse de participar desses encontros propostos pela escola.

Assim como o tempo passa rápido, a infância caminha depressa, o que pode conduzir alguns pais, a pensar que deveriam rever suas decisões, em assuntos relacionados com o seu filho, pois o remanescente um dia se transforma em poucas recordações e algumas vezes em frustrações.

Há um consenso entre educadores, professores e estudiosos sobre os efeitos no desempenho dos alunos. Quanto mais ativos os pais, maior a chance de o filho tirar boas notas no boletim e terminar uma faculdade. Com base nesse consenso, observa-se que, pais presentes, no cotidiano escolar de seus filhos, resultam em melhor probabilidade de aprendizado, e, conseqüentemente, um caminho promissor.

Dessa maneira, o papel que os pais ou responsável devem exercer na vida de seus filhos, principalmente na fase inicial escolar, é não permitir que os outros atuem diretamente e frequentemente, naquilo que cabe os pais intervir. As crianças precisam ter referências positivas de seus pais, e em contrapartida, a escola não pode intervir sem a permissão deles, em assuntos que cabem a eles resolver enquanto pais.

A fragilidade que pode ocorrer em famílias que educam seus filhos sob o peso de um comando abusivo, sem ao menos levar em conta a rigidez, violência, falta de diálogo, negligência, pode desencadear em problemas de grande relevância, por outro lado, a liberdade desenfreada, as recompensas por tirar notas boas, cobranças demasiadamente por nota máxima, perfeição na escrita e na leitura com repressão, podem também levar tempo para resolver, pois esses apontamentos são vistos em muitas crianças que frequentam o ambiente escolar. De modo lastimável, percebe-se que existem famílias, entendendo essa forma de criação, como a ideal, a mais correta, o que contribuiu para serem pessoas de bem, que as fez conquistar profissões elevadas, entre outras. Em contrapartida, há relatórios de famílias que resistem a um modelo engessado, e buscam meios para entender o acompanhamento de seus filhos com diálogos, terapias, brincadeiras, elogios pelo esforço, broncas quando necessário, dentro de uma perspectiva de construção em constante desenvolvimento.

Assim como as atitudes são aprendidas e gradativamente vão sendo formadas, as crianças precisam de motivação dos pais e professores para desmistificar que é possível aprender dentro de suas limitações.

Ao considerarmos o vínculo como processo que acontece no interior das relações interpessoais e que a família é o primeiro grupo do qual o indivíduo faz parte, ela passa a ter um papel importante no que se refere ao entendimento das dificuldades de aprendizagem e na condução do processo terapêutico. Nesse sentido, a família pode ser considerada a base de todas as experiências futuras da criança, uma vez que exerce uma forte influência sobre seus componentes, podendo facilitar ou entrar o seu desenvolvimento. (ULBRA, 2009, p. 116)

Os pais devem visitar a escola de seus filhos com frequência, conversar com os professores, perguntando como seus filhos estão nos estudos, ler bilhetes e avisos que a escola manda e responder quando necessário. Desta forma estarão participando da vida escolar de seus filhos, dando suas opiniões, pois é muito importante.

O interesse dos pais pela educação dos filhos é de suma importância, pois as crianças gostam de saber que os pais sintam orgulho por eles estarem estudando e quanto mais eles estudarem, terão mais oportunidades profissionais e pessoais. Existem várias formas dos pais ajudarem a escola em casa. Avançar nos estudos depende do que a criança aprende na escola. Mas depende também de estudar em casa. Cuidados simples, mas que fazem toda a diferença, dando grandes resultados.

A escola e a família devem se complementar na educação das crianças, compartilhando valores semelhantes.

Desafios da família na escola

Para que a participação da família se torne positiva e significativa na escola, é necessária antes de qualquer coisa, uma mudança de atitude por parte de todos. Família e escola têm os mesmos objetivos: proporcionar o desenvolvimento da criança e, todos os aspectos e obter sucesso na aprendizagem escolar. As instituições que transformam os pais ou responsáveis em acompanhantes das atividades escolares fazem com que a aprendizagem das crianças e o seu desenvolvimento se torne cada vez mais significativo.

As famílias precisam se esforçar cada dia a mais para ensinar aos seus filhos. Um dos maiores desafios para as famílias é o tempo dedicado a seus filhos, já que existe toda uma rotina, jornada de trabalho cada vez maior, além dos serviços que mesmo sem querer acabam levando para fazer em casa. Infelizmente esse é o dia a dia de muitos pais de famílias que acabam transferindo a educação dos filhos, as escolas, a parentes próximos ou até mesmo a profissionais contratados. Tudo isso vem distanciando cada vez mais a união familiar. “A escola é uma maravilhosa colaboradora, mas são os pais que educam. Os pais é que devem educar seus filhos. Educar não é responsabilidade da escola” (VECCHIO, 2006, p. 13).

A forma de educar interfere sem dúvidas no desenvolvimento da criança. Somente os pais é que devem cuidar da formação ética e moral dos seus filhos, e prepará-los para a vida, educando e opondo-lhes limites. Educação vem de berço.

Sabemos que nem a escola, nem a família podem trabalhar em desacordo nem de forma solitária, pois ambos têm a sua importância de forma que uma não pode substituir a outra. A família não consegue proporcionar sozinha o desenvolvimento pleno da criança. Os pais são de extrema importância no cotidiano escolar e devem se sentir acolhidos e valorizados, para que possam trabalhar em parceria entre eles e com toda equipe escolar. Ter a família como aliada, participando das atividades escolares é um caminho para que todos participem numa educação de qualidade que busca o comprometimento das ações da escola como um todo. Sem dúvidas a família e a escola juntas conseguirão obter melhores resultados no desenvolvimento da criança.

O espaço escolar

O princípio da educação surge em casa com a colaboração e os cuidados da família, nesse meio a escola entra para participar desse processo, contribuindo com valores educativos de socialização.

A experiência que a criança vive na escola infantil é muito completa e complexa. Nela a criança desenvolve modos de pensar, mas também se torna um ser que sente de uma determinada maneira. O desenvolvimento da sensibilidade, o fato de reagir de uma certa maneira frente aos outros e as experiências vividas, o gosto por determinadas manifestações culturais em vez de outras..., não são resultados que devem ser desprezados, quando pensamos no tempo e nas experiências que a criança vive ao longo da educação infantil. (CRAIDY E KAERCHER ,2001, p. 20)

A criança é um ser de transformação, com facilidade de aprender. O bom professor deve ter um relacionamento saudável, e se envolver afetivamente com os alunos, ter consciência que cada criança é única, ter carinho, atenção e respeito ao jeito de ser de cada criança, procurando conhecer o universo de vivência e experiência de cada uma dela.

Para melhor aprendizagem do educando é necessário que a escola e família estejam interligadas, para um bom desempenho nas atividades propostas. Entre a família e a escola deve existir uma parceria, pois não se educa uma criança só em casa nem só na escola, um complementa outro. Com isso constrói-se uma relação segura onde um acredita no outro, com confiança e respeito.

“Para ser professor, mais do que ensinar é preciso gostar de aprender o que implica compreender que formação científica, cultura e política não para, mas continua” (MACHADO 2000, p. 129).

Entre o professor e o aluno deve existir um ELO, de modo que possa juntamente com a família e a sociedade caminharem, com a finalidade de contribuir para o processo educativo e na construção da cidadania plena.

A escola tem a missão de garantir o aprendizado dos alunos, tornando assim um cidadão com conhecimentos de seus direitos e deveres, pois um verdadeiro cidadão é capaz de lutar e buscar soluções para suas necessidades.

A escola é um espaço propício para discussão e o debate das questões educacionais, sendo construída por seres vivos e atuantes, integrantes do todo que se vive, não podendo, então, pensar de forma isolada, seletiva ou separada da vida que acontece nos demais contextos. Sendo assim, o processo educativo que é gerido pela escola possibilita a autoeducação, promovendo, então, a intencionalidade do ato educativo (ULBRA, 2007, p 29).

A escola enquanto instituição social tem o dever de formar o aluno uma consciência crítica, para que seus educandos venham ser reconhecidos como elementos participantes de uma sociedade que vai ao encontro de seus direitos com maturidade e responsabilidade.

O ambiente escolar deve ser um espaço participativo na vida social, cultural e educativo de toda comunidade escolar, tendo uma postura compreensiva, clara e objetiva, respeitando as diferenças existentes em cada indivíduo procurando assim realizar um trabalho educativo, aplicando os conhecimentos pedagógicos de forma inovadora. “A escola cumpre, portanto, o papel de preparar as crianças para viverem no mundo adulto. Elas aprendem a trabalhar, a assimilar as regras sociais, os conhecimentos básicos, os valores morais e coletivos” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRARA, 2001, p.263).

A escola deve trabalhar na perspectiva de que os alunos possam ser indivíduos sabedores de competências e habilidades; devendo aprender a falar, ler, calcular, dialogar, debater, sentir, analisar, relacionar, raciocinar, articular seu pensamento e expor sentimentos; todos os aspectos sintonizados com sua vivência, fazendo com que as crianças se tornem cidadãos conscientizados e capazes de interagir na sociedade.

A escola constitui um importante local de troca, de obtenção de informação e de aprendizado da investigação. É na escola que formulamos grande parte das respostas e das perguntas necessárias à compreensão de nossas vidas, de nossa sociedade e de

nosso cotidiano; é o espaço no qual podemos adquirir a ideia do tempo histórico e da transformação que a humanidade produziu. Na escola podemos aprender que nem todas as pessoas pensam e agem da mesma forma e que essa diferença no modo de pensar e agir deve ser valorizada por todos (BOCK; FURTADO; TEIXEIRARA, 2001, p.270).

É importante ressaltar que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses ou habilidades e que não aprendem da mesma maneira, o que exige uma atenção especial, por parte da equipe escolar, para que todos possam se integrar no processo de aprender. A partir do reconhecimento das diferenças existentes entre os alunos, fruto do processo de socialização e do desenvolvimento individual, promovendo dentro de suas possibilidades, a potencialização das capacidades deles, de modo a auxiliá-los a desenvolver as capacidades de ordem cognitiva, afetiva, física, ética, estética e as de relação interpessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo baseou-se em pesquisa bibliográfica de autores variados e especialistas no tema abordado, ou seja, família/escola: A importância dessa relação do desempenho escolar.

A importância da participação da família no processo de aprendizagem é inegável e a necessidade de se esclarecer e instrumentalizar os pais, quanto as suas possibilidades em ajudar seus filhos torna-se evidenciado. E para conhecer e ajudar as famílias nesse processo é necessário que a escola abra suas portas e que garanta sua permanência, pois a escola e a família são peças fundamentais para o pleno desenvolvimento da criança e consequentemente são pilares imprescindíveis no desempenho escolar.

Hoje, mais do que nunca, a escola precisa do apoio da família e a família precisa que a instituição escola seja competente na formação acadêmica de seus filhos, para que o vazio que se estabeleceu nos lares familiares pela falta de muitos pais, no crescimento educacional dos filhos em virtude dos avanços da sociedade moderna fique menos arranhado do que está.

Pode-se afirmar que a união da escola e da família resultará num processo ensino-aprendizagem com maiores condições de obtenção de sucesso. Essas duas entidades socialmente constituídas precisam e devem estar conscientes do seu papel, devendo ser participantes do processo de desenvolvimento dos alunos/filhos. Pois o amor e os laços afetivos unem muito mais que o próprio laço sanguíneo.

Diante de toda esta pesquisa, conclui que o melhor tipo de relação entre pais e filhos deve ser regado por amor, carinho, dedicação, diálogo, respeitando os limites de suas capacidades, o que estimulará ainda mais em seu desenvolvimento educacional. A família e a escola justas conseguirão obter sem dúvidas melhores resultados no desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. 2 eds. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BOCK, Ana Marcês Bahia; FURTADO, Odair; TEXEIRA, Maria de Lourdes Irassi. Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia. São Paulo: Saraiva, 2002.
- BLOCK, A. M. B.; FURTADO. O.; TEIXEIRA, M. L. T. Psicologia: uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. São Paulo: editora saraiva, 2001.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas transversais. Brasília: MEC, SEF, 1996.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991.
- CRAIDY, C E KAERCHER, G.E (Orgs.) Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre, RS: Aritmed, 2001.
- DESSEN, Maria Auxiliadora; POLÔNIA, Ana da costa. A família e a Escola como contexto de desenvolvimento humano. In: Paidéia, 2007, ano 17, nº 36, pp.21-32.
- DICIONÁRIO DE LINGUA PORTUGUESA. Porto: editora, 2002.
- GUIMARÕES, S. E. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. Em J. A. Bzuneck, & E. Boruchovitch (Orgs.), A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea. [s.l]: [s.n], 2001
- LEITE, Eliane Gonçalves. GOMES, Haydê Morgana Gonçalves. O papel da família e da escola na aprendizagem escolar: Uma análise na Escola Municipal José Teobaldo de Azevedo no Município de Limoeiro-PE. Limoeiro: Pernambuco, 2008.
- MACHADO, N. J. Educação: projetos e valores. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.
- PRADO, Danda. O que é família. São Paulo: abril Cultura: Brasiliense, 1985.
- SIQUEIRA, L. G. G, & WECHSLER, S. M. (2006). Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidades de medida. Avaliação Psicológica v.5, n.1. pp. 3-21.
- UBRA. Introdução à psicopedagogia. Curitiba: Editora Ibpex, 2009.
- ULBRA, Didática: Organização do Trabalho Pedagógico/ [Obra] organizada pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). - Curitiba: Ibpex, 2007
- VECCHIO Egídio. Educando Crianças Índigo / Egídio Vecchio - São Paulo: Butterly Editora, 2006.

Relatos sobre o aprender e as avaliações no ensino superior

Francisco Cesimar Alves Barros

Licenciado em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Licenciado em Letras pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Licenciado em Pedagogia pela Faculdade Campos Elíseos. Especialista no Ensino de Língua Portuguesa e Matemática pelo IFESP. Especialista em Coordenação Pedagógica pela Faculdade Campos Elíseos. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Doutorando em Ciências da Educação. Professor de Matemática do ensino médio na rede estadual - RN Professor de Língua portuguesa na EJA na rede municipal do município de Parnamirim/RN

Afonso Ribeiro Damasceno Neto

Licenciatura em Física UFRN. Mestre em Ciências da Educação UNISC. Doutorando em Ciências da Educação UNADES/ESL. Professor Efetivo do Município Parnamirim RN, Estado Rio grande do Norte e Unifacex/Colégio Facex Natal.

Roan Carlos Tarquínio Medeiros

Graduação em Engenharia Civil UFRN. Especialização em Segurança do Trabalho da FIS-Faculdade Internacional Signorelli. Mestre em Ciências da Educação UNISC. Doutorando em Ciências da Educação UNADES/ESL Engenheiro Civil da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Maria José Monteiro Dantas

Graduada em: Pedagogia, Sociologia e Filosofia - Universidade Vale do Acaraú/UVA. Especialista em Psicopedagogia/INBRAD- Instituto de Desenvolvimento Educacional e Docência do Ensino Superior/Facnorte- Faculdade do Norte do Paraná. Mestra em Ciências da Educação e Multidisciplinaridade. Facnorte- Faculdade do Norte do Paraná.

Licélio Allan Castro de Souza

Licenciatura em História-Ipemig, Tecnólogo em radiologia Médica-UNP, Bacharel em Ciências Contábeis-Unipe. Especialista em Desenvolvimento de Políticas Públicas e Educacionais Fip, Radioproteção Radiológica Facebook, Gestão Estratégica de Pessoas -Facex. Mestrado em Ciências da Educação-UDS-Paraguai Doutorando em Ciências da Educação.

Marcília Pimenta da Costa

Graduada em Pedagogia- Universidade Vale do Acaraú- UVA Especialista em Psicomotricidade – UNINASSAU.Mestra em Ciências da Educação UNISC. Doutorando em Ciências da Educação UNADES/ESL. Professora Efetiva do Município Monte Alegre RN.

Joel Pastor Veiga

Bacharel em teologia pela Lumen Christi e em teologia pela Faculdade Teologia Hokemah. Especialista em Docência do Ensino Religioso - Faculdade Faveni. Mestre em Ciências da Educação - Universidade Dele Sol/ESL.Doutorando em Ciências da Educação - Universidade Del Sol/ESL.Professor de Filosofia no Estado do Rio Grande do Norte. Professor de Ensino Religioso no Município de Parnamirim/RN.

Maria de Lourdes Flôr

Graduada em Pedagogia- Mestra em Ciências da Educação UNISC. Doutorando em Ciências da Educação UNADES/ESL. Professora Efetiva RN

RESUMO

O presente trabalho traz relatos sobre as aprendizagens adquiridas no ensino superior e também as formas de avaliações adotadas pelos professores no período da Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa no período de 2001 a 2004 na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Para tanto discutiremos as formas de aprendizagens e avaliações experienciada no ensino superior e relato as memórias e ações vividas durante a vida acadêmica e também as alegrias e inquietações durante o referido curso explanando os tipos de metodologias e avaliações



utilizadas pelos professores durante os quatro anos de minha primeira formação de nível superior. Trata-se de uma pesquisa de levantamento bibliográfico já publicado em forma de livros, periódicos (revistas), teses, anais de congressos. Está fundamentada em autores como procurando analisar diferentes formas dos alunos aprendem, adequando todas as diversas ferramentas de avaliação com o intuito de fazer com que houvesse a facilitação do processo de ensino- aprendizagem.

Palavras-chave: ensino superior. avaliação. metodologias.

INTRODUÇÃO

O presente estudo apresenta as diversas abordagens metodológicas de ensino-aprendizagem e as práticas avaliativas adotadas pelos professores no curso de Licenciatura em Letras na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN no período de 2001 ao ano de 2004.

Nosso objetivo geral foi analisar as múltiplas metodologias usadas pelos professores que lecionaram nesse período no referido curso, entender o processo avaliativo por eles aplicado e quais os principais objetivos alcançados frente a este processo.

Afim de alcançarmos nosso objetivo proposto explicitaremos a metodologia baseada em uma revisão bibliográfica sobre as diferentes concepções de aprendizagem e sobre avaliação.

A importância deste trabalho se deve pelo fato de ser muito difundido no meio acadêmico e bastante pesquisado nos departamentos de Educação, pois nos possibilita analisar as metodologias adotadas nas universidades e as formas de avaliações praticadas.

O texto está dividido em cinco partes: a introdução, na segunda parte a metodologia abordada; na terceira parte discutiremos o conceito de aprendizagem; na quarta trataremos sobre avaliação e por fim apresentamos as considerações finais.

METODOLOGIA

O presente estudo tem uma abordagem qualitativa, apoiado em uma revisão bibliográfica sobre metodologias e avaliações. Trata-se de uma pesquisa de levantamento bibliográfico já publicado em forma de livros, periódicos (revistas), teses, anais de congressos. Está fundamentada em autores como: Freire (2005), Lukesi (2011); Morreira (2011); Barriga (2001) entre outros, que nos ajudaram a compreendermos a temática aqui abordada.

ENCONTROS E DESENCONTROS NO CAMINHO DA APRENDIZAGEM

O curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa - da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, tem como principal objetivo a formação de professores com habilidades e competências para lecionarem na educação básica nas redes pública e privada. Ao chegar na universidade nos deparamos com um mundo novo cheio de desafios e possibilidades.

Diante deste novo cenário é notório o destaque para as metodologias adotadas pelos professores e as formas como estes avaliavam os alunos. Observava a aplicação de metodologias sem a menor ideia da formação prévia dos estudantes que ali se encontravam; em sua maioria adotavam metodologias de ensino tradicional, explicitando os conteúdos de forma rápida e tradicional usando apenas o quadro e o lápis, com poucas interações entre os alunos.

Dessa forma, via-se a figura do professor como o centro da informação e os estudantes como sujeitos passivos no processo de aquisição dos conteúdos ministrados durante as aulas.

Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morte, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos. Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar. Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. (FREIRE, 2005, p. 65)

Conforme vemos em Freire (2005), quando o professor se apresenta como único sujeito narrador e protagonista do processo educativo e os estudantes, por sua vez, ouvintes passivos, sem estabelecerem conexão entre a realidade que os cercam, relegando-os a depósito de conteúdo. Nesse sentido, observamos que durante meus primeiros contatos com a universidade as metodologias adotadas pelos professores e as avaliações por eles empregadas não atendiam uma perspectiva de aprendizagem significativa cujo objetivo maior era a memorização de pontos que eram percorridos em sala de aula para posterior realização de avaliações ao fim dos semestres.

Os conteúdos ministrados durante as primeiras disciplinas não faziam nenhum sentido para os alunos recém-chegados a universidade, pois em momento algum foi dado algum significado a eles.

Os conteúdos eram apresentados como um fim em si mesmos: a motivação única para aprender era para alcançar uma nota e obter aprovação ao final de uma disciplina e dessa forma íamos seguindo a pauta proposta pelos professores muitas vezes sem saber muito bem o que estávamos aprendendo, mas para tirar boas notas nas provas e não sermos reprovados na disciplina seguíamos no curso.

Não é de estranhar, pois, que nessa visão 'bancária' da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quando mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhe são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. (FREIRE, 2005, p. 68)

Víamos que os professores não davam tanta importância aos conhecimentos prévios dos alunos, seus repertórios, suas narrativas de vida pessoal, suas histórias como sujeitos agentes de transformação no meio social em constantes transformações.

Nessa perspectiva, Moreira (2010, p.2) nos mostra que “para se ter aprendizagem significativa é necessário existir interação entre os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos”. Promovendo significado ao que se está aprendendo e favorecendo a ressignificação dos conhecimentos prévios por parte dos aprendizes.

O quadro-de-giz simboliza aquele ensino (professor escreve, aluno cópia, decora e reproduz) que deve ser abandonado se o que se quer é promover uma aprendizagem significativa crítica. Modernamente, o quadro-de-giz tem sido substituído por coloridas e animadas exposições em PowerPoint. Dá no mesmo. (MASINI; MOREIRA, 2008, p. 58)

Como vemos em Masini; Moreira (2008, p.20) não adianta modificar os instrumentos tecnológicos se o que está sendo proposto se reduzirá aos mesmos fins. O uso da tecnologia não garante um ensino eficaz e significativo.

Em muitos encontros com outros estudantes ficávamos comentando sobre o curso, nossas frustrações e perspectivas e sempre vinha à tona nas nossas conversas a metodologia dos professores e a forma como avaliavam.

Assim, era impossível não nos perguntar: O que estávamos fazendo ali? Que resultados alcançaríamos daquele processo? Que formação teríamos ao final do curso? Algumas propostas de trabalhos orientadas pelos professores não atendiam a contento a função destinada no curso ou para a prática dos futuros professores da educação básica, outras vezes a metodologia adotada dificultava a aquisição dos conteúdos e assim tínhamos certa apreensão, por não entender o significado e a importância deles para a vida. Nesse contexto, averiguamos nas palavras de Rubem Alves.

Os métodos clássicos de tortura escolar como a palmatória e a vara já foram abolidos. Mas poderá haver sofrimento maior para uma criança ou adolescente que ser forçado a mover-se numa floresta de informações que ele não consegue compreender, e que nenhuma relação parece ter com sua vida? (ALVES, 2000, p. 18).

Ratificamos as ideias apresentadas pelo autor, pois acreditamos que se o aluno se encontra num amontoado de informações sem que isso faça algum sentido para a sua vida, tal ensino tende a tornar-se inócuo e sem sentido.

Observamos que ocorreram mudanças nesse cenário, mesmo que de forma tímida ainda, nos semestres finais do curso tivemos algumas metodologias e situações de ensino-aprendizagem que incluía melhor os alunos no processo, em que passamos a interagir mais e se envolver com os conteúdos ministrados o que nos possibilitou uma melhor compreensão do objeto a ser estudado bem como a atribuir sentido não só ao conteúdo, mas ao percurso como um todo.

Por isso, destacamos ser imprescindível que os professores possam ser autocríticos de suas práticas a fim de aperfeiçoá-las. Somos agentes em constante transformação e como tal precisamos ser sensíveis as mudanças com vistas a construção de um caminho para uma aprendizagem significativa para o aluno e desse modo todos ganham com isso: o professor, o aluno e conseqüentemente a sociedade.

A PRÁTICA AVALIATIVA

Considerando as avaliações das aprendizagens realizadas pelos professores durante o referido curso, podemos destacar muitos papéis exercidos por estas, no entanto constamos um certo distanciamento do que hoje entendemos sobre avaliação da aprendizagem. Tínhamos tal processo como instrumento mais parecido com exames para verificar se este ou aquele conteúdo tal como o professor discorreu em sala tinha sido fixado na memória pelos alunos.

Nesse contexto, insere-se o modelo educacional baseado em exames Luckesi (2011), legalizando as restrições educacionais ao mesmo tempo em que simula o argumento de que todos têm oportunidades iguais de sucesso, mas apenas na medida em que se esforçam para isso.

Este é o pano de fundo que liga fortemente a prova à educação e insiste em equipará-la à avaliação, que vai na contramão das expectativas da maioria da população e normaliza a seleção social que se realiza por meio dela. Desta forma, estabelece-se “uma relação pragmática com uma avaliação muito mais centrada na nota do que na forma como esta pode ser expressa através da apropriação do conhecimento” (SORDI 2010, p. 314).

As ideias defendidas pelos autores corroboram com a realidade pela qual passam os estudantes. Víamos que muitos desistiam nos primeiros semestres por não alcançarem as notas satisfatórias nos exames realizados pelos professores, o que se traduzia num processo que mais excluía do que incluía.

Desse modo, as avaliações eram de fato provas que selecionavam e dizia quais alunos avançariam e quais ficariam pelo caminho.

Nos últimos anos, tem havido muita discussão sobre a correlação entre exames e avaliações (ESTEBAN 2002; HOFFMANN 2005; LUCKESI 2011; RAVITCH 2011; HADJI 2001; FREITAS 1991; FREITAS 1995; BARRIGA 2015; CAVALCANTE *et al.*, 2020; VILLAS BOAS 1993; VILLAS BOAS 2008; entre outros).

Apesar do discurso generalizado desse tipo de avaliação entre os educadores, que levou muitos deles a se oporem a uma prática avaliativa que atende a todas as pessoas, independentemente da condição social e econômica, a teoria por trás dos exames perdura até hoje, porém tem sua credibilidade questionada.

Nesse sentido, Hoffmann (2001) ressalta que:

O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, por que não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a progredir sempre (HOFFMANN, 2001, p. 47).

Concordamos com Hoffmann ao afirmar que ao avaliar o professor precisa entender como um processo que demanda um olhar para todos os aprendizes, seus caminhos, suas especificidades numa dinâmica abrangente e que os motive a crescer.

É certo que muito já mudou, mas não podemos negar que as realizações destas avaliações traduziam práticas pedagógicas ainda hoje presentes na academia e que deixaram lacunas significativas nas formações de gerações de estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A graduação sem dúvida é uma oportunidade gigante na vida dos alunos, ainda mais daqueles egressos da educação básica pública e das classes sociais menos favorecidas. Apresenta-se como um meio para ascender socialmente através dos

inúmeros conhecimentos adquiridos ao longo de quatro anos de formação. Encontramos nesse caminho de aprendizado professores com diferentes formas de ensinar, de usar metodologias ativas, tradicional, construtivistas entre outras.

Observamos também diferentes formas de avaliar a aprendizagem por parte dos professores: exames, seminários, debates regrados, apresentações de capítulos de livros ou artigos, entre outros. Porém percebemos que quando o professor tinha um olhar mais atento para o processo avaliativo no sentido de acompanhar o aprendizado o resultado era bem mais satisfatório do que apenas o aparentemente aferido por um teste ou exame.

Quando o professor aproxima o conteúdo a ser ensinado ao universo do aluno, respeitando suas diferenças e dificuldades observamos que o caminho para a aprendizagem é mais rico e satisfatório para ambas as partes.

Se o professor envolve o aluno no processo avaliativo como sujeito que constrói gradativamente a aprendizagem temos uma mudança de paradigma significativa nesse cenário.

Assim sendo, nós enquanto professores da rede pública procuramos construir com nossos alunos o caminho para o aprendizado, respeitando seus conhecimentos prévios, suas inquietações e seus anseios. Não é tarefa fácil, mas com olhar atento e estudando como se constrói esse processo nos aproximamos de um resultado mais desejado, para tanto refazendo a prática diariamente nas inúmeras anotações e registros de cada aula ministrada. Nada está pronto e acabado, vamos nos construindo, mudando e incorporando novos olhares às nossas práticas de modo a querer aperfeiçoar sempre mais a caminhada.

Dessa maneira buscando aperfeiçoamento, estudando e lendo novas teorias metodológicas, a fim de melhorar a relação ensino-aprendizagem nas aulas e desse modo desenvolver melhor a prática pedagógica, procurando analisar diferentes formas dos alunos aprendem, procurando adequar diversas ferramentas de avaliação com o intuito de facilitar o processo de ensino- aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. A alegria de ensinar. 10. ed. São Paulo: Papirus, 2000.

ARAÚJO, I.A. de; CAVALCANTE, L. de S. e COUTINHO, M.S. Prova Brasil e Ideb: Implicações das avaliações externas na organização do trabalho pedagógico das escolas do Ensino Fundamental. III Congresso Internacional Cotidiano – Diálogos sobre diálogos. Ago. [Disponível na internet: <http://gepact-febfuerj.blogspot.com.br/2010/07/prova-brasil-e-ideb-implicacoes-das.html>, acesso em 24/4/2018.]

BARRIGA, A.D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M.T. (org.). Avaliação: Uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

CAVALCANTE, M. M. da S.; *et al.* Sistemas de avaliação em larga escala e repercussões em diferentes contextos escolares. Brazilian Journal of Development, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 11530–11545, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n3-134. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/7528>. Acesso em: 2 oct. 2022.

ESTEBAN, M.T. (org.). Avaliação: Uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, M. E de. Cultura organizacional: formação tipologias e impacto. São Paulo: Makron Book, 1991.

FREITAS, Luís Carlos. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas: SP, Papyrus, 1995.

HADJI, C. Avaliação desmistificada. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, J. Pontos e contrapontos: Do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LUCKESI, C.C. Avaliação da aprendizagem: Componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MASINI, E. A.F. e MOREIRA, M.A. Aprendizagem significativa: condições para ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos. São Paulo: Vetor Editora, 2008.

MOREIRA, M. A. O que é afinal aprendizagem significativa? São Paulo: La Laguna Espanha, 2012.

MORETTO, Vasco Pedro. Prova, um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 9. ed. Rio de Janeiro, Lamparina, 2010

RAVITCH, D. A morte e vida do grande sistema escolar americano. Porto Alegre: Sulina, 2011

SORDI, M.R.L. Por uma aprendizagem “maiúscula” da avaliação da aprendizagem. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico. 1993. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação Formativa e Formação de Professores: ainda um Desafio. Linhas Críticas (UnB) v.12, n.22, p.159, jan. -jun., 2001.

El Sistema Actual de Educación Policial de Honduras hacia la profesionalización de la escala básica en educación superior

Current scenario of The Educational System of the National Police of Honduras and its possible restructuring

Nívea Judith Hernández Umanzor
Sissiliana Bethania Del Rocio Vilchez de Rabanal

RESUMEN

La Dirección de Educación Policial (DEP), está conformada por siete instituciones educativas. Este estudio se delimitó en tres centros: la Universidad Nacional de la Policía de Honduras (UNPH), el Instituto Técnico Policial (ITP) y la Escuela de Investigación Criminal (EIC). El objetivo de investigación fue analizar el escenario actual del Sistema Educativo de la Policía Nacional de Honduras para la profesionalización policial en educación superior. Se utilizó el método inductivo-deductivo, con enfoque cualitativo, de tipo descriptivo, dando un aporte científico-teórico, para evidenciar la credibilidad del estudio. Se contó con 30 participantes seleccionados por conveniencia: 10 autoridades, 10 docentes y 10 estudiantes. Se elaboró cuestiones para una entrevista semi estructurada. Para la recolección de la información, se utilizaron dos técnicas, entrevistas para autoridades y estudiantes y grupo focal para docentes. El procesamiento y análisis se realizó mediante triangulación de las fuentes de información apoyado de Atlas. Ti versión 22 para la representación de los resultados obtenidos. Los hallazgos más relevantes fueron la necesidad de ampliar la oferta académica en el nivel universitario dirigido a los policías de la escala básica, así como, la profesionalización de los docentes (que lo requieran) y la creación de centros regionales universitarios en ITP y EIC.

Palabras claves: educación superior. profesionalización policial. escala básica. centros regionales universitarios. Honduras.



ABSTRACT

La Dirección de Educación Policial (DEP) is made up of seven educational institutions. This study was delimited in three centers: The Universidad Nacional de la Policía de Honduras (UNPH), the Instituto Técnico Policial (ITP) and the Escuela de Investigación Criminal (EIC). The objective of the study was to analyze the current scenario of the Educational System of the National Police of Honduras for police professionalization in higher education. The inductive-deductive method was used, with a qualitative, descriptive approach, giving a scientific-theoretical contribution, to demonstrate the credibility of the study. There were 30 participants selected by convenience: 10 authorities, 10 teachers and 10 students. A semi-structured interview was carried out. To collect information, two techniques were used: interviews for authorities and students and a focus group for teachers. The processing and analysis was carried out through triangulation of information sources supported by Atlas.ti version 22 for the representation of the results obtained. The most relevant findings were the need to expand the academic offering at the university level aimed at police officers at the basic level, the professionalization of teachers (who require it) and the creation of regional university centers in both ITP and EIC.

Keywords: higher education. police professionalization. basic scale. regional university center. Honduras.

INTRODUCCIÓN

En cualquier ámbito laboral, la educación, es relevante para su desarrollo y constante mejora. La profesión policial no es la excepción. Con el devenir del tiempo ha evolucionado, yendo de lo empírico o vocacional a lo científico, es decir, se ha ido profesionalizando. En sus inicios, no se requería de ningún proceso formativo para ser policía. Fue hasta principios del Siglo XX que comienzan los centros de educación no formal.

El aprendizaje en la vida de cada individuo es a lo largo de su vida. Es un proceso continuo y constante, por lo que, los centros de educación deben ofrecer eventos educativos que cumplan con estándares de calidad.

Una necesidad identificada por las autoridades institucionales y por los mismos policías, incluso, se puede decir de manera audaz que la población lo requiere, es la profesionalización del policía -sobre todo de la escala básica-, ya que estos, cuentan con secundaria completa, sin embargo, la necesidad de adaptarse a la realidad demanda una mayor capacitación profesional.

Por ejemplo, en el caso de América Latina, los desafíos que enfrentan los cuerpos policiales para la reducción de la delincuencia y la garantía de la paz y seguridad son muchos, por lo que se destaca, de acuerdo con BID (2018, p. 15) “El primero de ellos es el de promover una acción policial menos reactiva, en un contexto crecientemente definido por el reto de enfrentar el crimen organizado”. Del mismo modo, los autores enfatizan en tres temas fundamentales que deben ser articulados para superar los desafíos identificados: “la formación e incorporación policial, la adopción de tecnologías y sistemas de información, y la adopción de mecanismos tendientes a aumentar la transparencia y la rendición de

cuentas en la institución policial” (BID 2018, p. 15).

Lo anteriormente expuesto, representa un reto para la educación policial en Honduras, ya que debe mejorar continuamente en los eventos educativos para que estos sean pertinentes al servicio policial y a la demanda de las comunidades, de acuerdo con el contexto. Bello (2012, p. 134) establece: “La profesionalización de los cuerpos policiales, como elemento fundamental para afrontar estas situaciones actuales”, la cual, debe estar articulada, con las necesidades educativas de este sector para dar respuestas pertinentes.

En este punto es dable preguntarse ¿Por qué es fundamental la profesionalización de los policías hacia la profesionalización de la escala básica en educación superior? La respuesta es compleja, e intentaremos responderla en este artículo.

El sistema de educación policial hondureño debe enfrentar nuevas situaciones, Aguilar (2018a, s/n) patentizó que la prioridad durante el año 2020 es la profesionalización de los miembros de la carrera policial reflejando en el servicio brindado a las comunidades, ya que, solo a través de estas será legitimada el “reconocimiento de la sociedad en los cuerpos de policía puede darse mediante el desempeño profesional de sus funcionarios, de su liderazgo y de su formación multidisciplinaria”. Esto se logra mejorando los niveles de confianza de las comunidades y elevando su coparticipación como agentes de su propia seguridad.

Al hablar de una policía profesional, no se limita al cúmulo de conocimientos sino a la capacidad de evidenciar o poner en práctica esos conocimientos, a través del servicio que ofrece, a su capacidad de atención y de resolver los problemas que se le presenten.

Honduras destacase por sus programas de formación policial de nivel superior, ya que cuenta con una universidad debidamente acreditada por el sistema hondureño correspondiente. Esta institución surgió de la institución policial. Sin demeritar el trabajo realizado hasta la fecha en la DEP, la formación, especialización y los procesos educativos deben ser evolutivos, dinámicos, en constante actualización, por lo tanto, debe ampliar su oferta académica, posicionarse geográficamente en diferentes puntos del país, entre otras acciones a realizar.

Tomando como base los documentos institucionales de UNPH, en los que se establece como parte de su estrategia profesionalizar en el nivel superior a los miembros de la carrera policial, ofreciéndoles a la escala básica tecnicaturas universitarias, que permita profesionalizar a los policías preexistentes y graduar a los nuevos policías con un nivel académico universitario, esto les dará la oportunidad de continuar estudiando la licenciatura correspondiente a su técnico, la creación de centros regionales universitarios, la profesionalización docente con el propósito de constituir la profesión docente en una carrera dentro de la institución policial, entre otros, no existen estudios teóricos-científicos que fundamenten la toma de decisiones por lo que, se desarrolló una tesis doctoral de la cual surge este artículo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Las instituciones policiales

Por su naturaleza, la policía es una institución del Estado, lo cual, se evidencia en la raíz de la palabra. El Diccionario de Etimología de Chile, (2020, s.p.), indica que el termino policía proviene del griego: “πολιτεία, que, en griego antiguo significa: derecho de ciudadanía, relación de los ciudadanos con el Estado, administración del Estado, Constitución del Estado”. Es importante destacar que, como todas las instituciones, la policial es una organización dinámica y en constante cambio, cuya concepción y funciones han evolucionado a través del tiempo.

En ese sentido, Zamora (2014), en un Tratado de Policía de París que data entre 1707 y 1719, de Nicolás de la Mare, expone que el objeto de la policía era conducir al hombre a la felicidad, la cual, dependía de tres clases de bienes: los del alma, los del cuerpo y los de la fortuna, por ende, los policías estaban al cuidado de la religión, de las buenas costumbres, de la higiene y la salubridad, del ornato, del fomento al comercio, a las manufacturas, del cultivo, entre otras actividades.

En la actualidad, la función policial difiere de esa simbología. Suarez de Garay (2016, p.21) las sintetiza en cuatro categorías: “prevención del delito, represión del delito, mantenimiento del orden y auxilio y asistencia social”. En las instituciones policiales modernas, se enfatiza el trabajo en la prevención, de acuerdo con el modelo adoptado en el país, que considera, que el mayor trabajo preventivo se realice en el presente con los niños y adolescentes y que el menor trabajo represivo se hará en el futuro.

La Policía Nacional en Honduras

En Honduras, la Policía Nacional se fundamenta en la Constitución de la República de Honduras. En sus inicios -al igual que la mayoría de los países de América Latina- constituía una rama de las Fuerzas Armadas. En el año 1998, se separó de esta y se creó un nuevo órgano gestor (político y administrativo de la Policía Nacional) denominado: Secretaría de Estado en los Despachos de Seguridad (SEDS), con las subsecretarías necesarias para dar respuestas a las demandas de la sociedad.

El Artículo 293 de la Constitución de la República de Honduras (1982, p.73), declara:

Es una institución profesional y permanente del Estado, apolítica en el sentido partidista, de naturaleza puramente civil, encargada de velar por la conservación del orden público, la prevención, control y combate al delito; protección de la seguridad de las personas y sus bienes; ejecutar las resoluciones, disposiciones, mandatos y decisiones legales de las autoridades y funcionarios públicos, todo con el estricto respeto a la ley en general y a los derechos humanos.

Actualmente, el nuevo enfoque de servicio policial, es decir, a través del Modelo Nacional de Servicio de Policía Comunitaria (MNSPC), requiere de nuevos procedimientos policiales, en los cuales, los policías no trabajan de manera aislada, sino de un trabajo conjunto en el que se involucran las autoridades de los gobiernos locales y las comunidades, es decir, un trinomio conjunto para el desarrollo.

Las operaciones policiales más utilizadas para el servicio a la comunidad, está conformada por tres ejes: la prevención, la disuasión y el control de delitos y faltas.

Para las bases teóricas/doctrinarias, metodológicas y de implementación, la institución, ha creado una serie de herramientas que sirven como base y guía para la actuación de los miembros de la carrera policía, un eje transversal de educación policial. Entre estas destacan: Modelo Nacional del Servicio de Policía Comunitaria, la Guía de implementación del Modelo Nacional del Servicio de Policía Comunitaria y los 5 pasos para la implementación del Modelo Nacional del Servicio de Policía Comunitaria.

La Dirección de Educación Policial - DEP

Es una instancia de la Policía Nacional cuya misión principal es educar a los miembros de la carrera policial. En el Artículo 95, de la Ley Orgánica de la Secretaría de Estado en el Despacho de Seguridad y de la Policía Nacional (2017, p.54) faculta a esta dirección para: “ejercer la planeación, organización, dirección, evaluación y coordinación de la educación policial en todos sus niveles”. Asimismo, le da la potestad de establecer la reglamentación necesaria para su operatividad.

La DEP, cuenta con siete centros de estudios. De acuerdo con su naturaleza se clasifican en centros de formación, profesionalización, perfeccionamiento y/o especialización de los miembros de la carrera policial de Honduras. De acuerdo con su misión, en educación formal o no formal.

El Artículo 95, establece: “El Sistema de Educación Policial es el conjunto de organismos policiales responsables de cumplir los objetivos, estrategias y políticas de desarrollo profesional de los policías en sus distintos niveles educativos” (LEY ORGÁNICA DE LA SECRETARÍA DE ESTADO EN EL DESPACHO DE SEGURIDAD Y DE LA POLICÍA NACIONAL, 2017, p.54). Las políticas se establecerán tomando como base las necesidades educativas de los miembros de la carrera policial identificadas por la DEP de manera articulada con las demás instancias correspondientes.

El rol de esta dirección en la institución policial es fundamental, en virtud que, de manera coordinada con otras direcciones, se encargan del reclutamiento, selección, formación y contratación del personal policial.

Para ser miembro de la carrera policial (excepto la categoría auxiliar y técnico), el personal ingresa por uno de los dos centros de formación inicial de la DEP, la Academia Nacional de Policía (ANAPO), la cual, es la decanatura de la UNPH, cuyos graduados, obtienen una licenciatura y obtienen un grado de la categoría de oficiales de policía.

El otro centro es el Instituto Técnico Policial (ITP), el cual, es un centro de educación no formal, en el que se forman los policías de escala básica y al graduarse obtienen un título de Técnico Superior (no universitario).

Centros de Enseñanza

Tomando como base que este artículo se basa en tres centros de estudio, se presenta una breve descripción de estos:

Universidad Nacional de la Policía de Honduras - UNPH

La UNPH, ha ido desarrollándose en sus inicios como Institución de Educación Superior (IES) data de 1995. Está legalmente instaurada y se dedica al estudio del campo de las ciencias policiales, seguridad, investigación criminal y afines. Es el centro de mayor prominencia del SEP. Es un referente internacional para los organismos policiales de otros países, pues muy pocos, son los que cuentan con una IES propia. Se define:

La Universidad Nacional de la Policía de Honduras, es un Centro de Estudios de Educación Superior, especializado, estatal, autónomo, sin fines de lucro, con patrimonio propio, creada para la gestión del conocimiento en el campo del desarrollo de las ciencias policiales y de la seguridad en su más amplia concepción, como parte de la organización de la Policía Nacional, dedicada a la investigación de la realidad nacional en el tema de la prevención, control de la violencia y la criminalidad en todas sus manifestaciones, con el fin de contribuir a la solución de los problemas del orden público, seguridad, protección de las personas y sus bienes, respondiendo a la demanda de la sociedad hondureña (UNPH, 2011, p.1).

Las carreras de pregrado se desarrollan en un centro especializado, denominado Academia Nacional de Policía "ANAPO", ayudando a diferenciar la naturaleza y los objetivos de las carreras de pregrado con las de postgrado. En su conjunto, UNPH ofrece 3 programas de pregrado y 5 de postgrado.

Figura 1 - Programas académicos de UNPH.



Fuente: elaboración propia, (2022)

Las ventajas que reciben los graduados de las licenciaturas ofrecidas por UNPH, son: 1) Reciben un título de licenciatura. 2) Reciben un grado policial (Sub Inspector de policía). 3) Son contratados de manera inmediata por la Policía Nacional de Honduras 4) Reciben todos los beneficios laborales que ofrece la Policía Nacional de Honduras. 5) Tienen oportunidad de hacer carrera dentro de la institución policial. 6) Estabilidad laboral.

Por otro lado, los postgrados, están abiertas al público en general, que reúnan los requisitos correspondientes.

Instituto Técnico Policial - ITP

Es un centro de formación inicial, de ingreso a la carrera policial, en la escala o categoría de policías. Data de 1967. Cuenta con dos sedes, la principal, localizada en La Paz, departamento de la Paz y el anexo, localizado en Comayagua, departamento de Comayagua. Sus programas de formación se basan en el Modelo Nacional de Servicio de Policía Comunitaria.

Una vez aceptados en calidad de estudiantes estos reciben una serie de beneficios, por ejemplo, una beca y una vez graduados son contratados de manera inmediata en la Policía Nacional como agentes de policía, recibiendo las prebendas laborales de ley.

Escuela de Investigación Criminal - EIC

La EIC, es un centro de educación policial, especializado –como su nombre lo indica- en el campo de la investigación criminal. Sus orígenes datan de 2009, sita en la ciudad de Comayagua y se caracteriza por contar con el financiamiento de la Oficina de Asuntos Antinarcóticos y Aplicación de la Ley (INL).

Se define porque sus cursos, aunque sean de selección cerrada, incluyen estudiantes de otras instituciones operadoras de justicia del país (fiscales y jueces), lo que contribuye al fortalecimiento interinstitucional de las instancias que imparten justicia. Asimismo, esta escuela se destaca por la movilidad académica, tanto de docentes como de estudiantes.

Fundamento político-pedagógico de la Dirección de Educación Policial

El fundamento político-pedagógico de la DEP ha sido adoptado por cada uno de los centros que la conforman. Se distinguen por la implementación de las funciones universitarias de docencia, investigación y vinculación, así como la innovación y la internacionalización, entre otras, desde su naturaleza y alcance. La DEP cuenta con una serie de documentos que permiten el crecimiento académico y administrativo como sistema. Entre estos destacan: el modelo pedagógico y sus herramientas, el Plan Estratégico y la Política Educativa de la Policía Nacional.

- El modelo pedagógico por competencias. Fue adoptado por el SEP por considerarse el más coherente y pertinente para todos sus centros. “El Modelo Pedagógico asume que los alumnos del SEP son profesionales del campo de la seguridad que generan conocimiento a partir de la reflexión de su propia práctica profesional policial y demás áreas fines” (DNEP, 2019a, p. 23). Lo anterior, considerando que el aprendizaje parte de las teorías fundamentadas en las ciencias, su interiorización y su correcta comprensión para la puesta en práctica de estas teorías. Asimismo, tomando como base que las competencias hacen énfasis en los saberes: cognoscitivo (saber), psicomotor (saber hacer, aptitudes), afectivo (saber ser, actitudes y valores). “Son profesionales de la seguridad que están construyendo y reconstruyendo su profesión” (DNEP, 2019a, p. 23). Es a través del pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo, de la convivencia que desarrollan y construyen las competencias de desenvolverse en diferentes contextos de manera asertiva, contribuyendo a la resolución de conflictos y al fortalecimiento de la democracia. De manera complementaria a un documento del Modelo Pedagógico, la DEP, ha elaborado 4 herramientas que facilitan su operatividad: 1. Guía de evaluación de los aprendizajes, 2. Guía de planificación didáctica, 3. Modelo de supervisión educativa, 4. Guía para la evaluación del desempeño docente.
- Plan Estratégico 2021-2030. La Dirección Nacional de Educación en 2018, estableció el Plan Estratégico 2018 -2020 el cual cuenta con 7 líneas estratégicas.

Muchas de estas fueron ya cumplidas por lo que, el plan fue replanteado con nuevas metas denominando el actual “Plan Estratégico de la Dirección de Educación Policial con enfoque por resultados 2021-2030”. El plan, fue elaborado con el propósito de operatividad tres acciones específicas, la primera -que ya está realizada– Diseño e implementación de la Política Educativa Policial, a través del establecimiento de productos intermedios que facilitan su medición, la segunda el diseño y desarrollo de plan maestro de infraestructura educativa, para todos los centros que conforman el SEP y la tercera, el desarrollo e institucionalización de la carrera de docencia dentro de la DEP.

- La Política Educativa de la Policía Nacional de Honduras, declarada en el 2019. fue aprobada mediante “Acuerdo Número 1091-2019, Secretaría de Estado en el Despacho de Seguridad” (DNEP, 2019b, p.3). Está conformada con 10 políticas internas, las cuales, están elaboradas de manera articuladas con el Plan Estratégico DEP.

Las principales políticas educativas internas del objeto de estudio

Resulta oportuno destacar que, el centro de este artículo se basa en la Política Educativa, contribuyendo en el cumplimiento de las políticas No.1, No. 2 y No. 9.

- Política interna N.º 1.

En lo que refiere a la política N.º 1, el aspecto a destacar es la reconversión institucional y regional del ITP y de la EIC. La proyección es que estos sean parte de UNPH. Esto permitirá un mayor alcance a nivel nacional hasta convertirse en un Centro Internacional para Centro América y el Caribe de Formación Policial. Al declarar estos, como regionales, se amplía la oferta académica en ambas regionales en todos los niveles sin clausurar los programas de educación no formal que se ofrecen. Es importante indicar que ANAPO ya tiene experiencia de movilidad estudiantil, formando estudiantes (a nivel de licenciatura) de países de la región.

Se proyectaron ITP y EIC como regionales ya que ambos se ajustan a la mayoría de los requisitos establecidos por la Dirección de Educación Superior (DES). Relacionado a lo anterior, ITP es un centro de formación inicial y EIC es un centro -ya precalificado por la DES- para el uso de sus laboratorios didácticos en programas de maestría. La legislación hondureña, define un centro regional universitario como:

La unidad Académico-Administrativa que responde a la necesidad de desconcentración geográfica y potenciación de los recursos particulares que cada región desarrolla a nivel superior de campos del conocimiento de las ciencias básicas y de distintas áreas del conocimiento que estructura y divide en un grupo o varios planes de estudio que conforman una o varias carreras para la formación profesional de los estudiantes a nivel de pre y post grado. Se organiza en Escuelas, Departamentos Académicos e Institutos. (UNAH, 2017, p.39).

Los principales indicadores para evaluar por la DES para la creación de centros regionales son: organización legal, organización administrativa-financiera, organización académica, infraestructura física y equipamiento, centro de información y documentación y bienestar universitario, acompañados de los estándares correspondientes. Estos centros, deben ser aprobados por la DES, para ello, nombran una terna, la cual se encarga de

verificar que el solicitante cumple con los requisitos establecidos.

- Política interna N.º 2

El aporte al cumplimiento de esta política es el valor de la profesionalización al nivel de educación superior de la escala básica, en este caso, a nivel de técnicos universitarios. La Policía Nacional da oportunidad a los policías que cuentan con una licenciatura liberal a optar a otras categorías policiales. Con la tecnicatura, se permitirá en primera instancia, profesionalizar a los policías preexistentes, los cuales, posteriormente, podrán optar a una licenciatura y en segunda instancia, a los aspirantes a policía, quienes, al momento de ingresar al ITP cuentan en su perfil con educación media certificada, es decir, están habilitados para realizar estudios de nivel superior.

La carrera policial, debe tener el reconocimiento que merece, como ciencia, ya que, muchas personas aún la consideran un oficio: “Ser policía no fue considerado durante mucho tiempo una profesión, sino un oficio” (ALCOCER, 2019, p.83). Los perciben con poca preparación, sin estudios, sin embargo, el cuerpo policial es uno sobre los cuales mayores demandas o expectativas tiene la sociedad, con un imaginario utópico.

En Honduras, los funcionarios policiales se clasifican en dos grandes niveles: oficiales de policía y escala básica. Los oficiales, son graduados a nivel superior, en su mayoría obtienen alguna de las licenciaturas que ofrece UNPH. Los policías de escala básica cuentan con título de educación secundaria. Los que han obtenido una profesión universitaria lo han hecho por recursos propios, con carreras liberales.

Por profesión policial se comprende:

Como un conjunto complejo y articulado de estrategias, acciones y tareas relacionadas con diversos niveles de actuación profesional, que se concretan en la puesta práctica de Competencias Profesionales Policiales. Es una profesión que tiene su especificidad en el servicio a la sociedad, brindándole seguridad en un ambiente de confianza, respeto, trabajo cooperativo y colaborativo, y, sobre todo, con una clara propuesta de respeto a la ley, y a los derechos de los ciudadanos que viven en una sociedad hondureña que busca cada vez más espacios democráticos (DNEP, 2019a, p.26).

El contexto actual, que demanda una mayor profesionalización de los policías, debe ser atendida, creando dentro de la universidad policial, un nuevo nivel académico, cuyo propósito es la formación de los policías de escala básica con tecnicaturas universitarias. Cabe aclarar, que no vendrá a sustituir la oferta académica actual sino a ampliarla, a fortalecerla.

- Política interna N.º 9

Esta política tiene como propósito instaurar la docencia como carrera dentro de la institución policial. Implica la profesionalización y especialización de los docentes de los diferentes centros, principalmente, los de educación superior. La reglamentación de este nivel, dispone que, los docentes deben poseer el grado académico igual o superior al que otorgará el programa. En virtud de lo antes expuesto, los docentes actuales del sistema que aún no tienen un título de pregrado que deseen formar parte de la planta de profesores de los centros regionales deben obtener uno. Actualmente, la UNPH, tiene programas de formación pedagógica, sin embargo, dentro de su oferta futura, tiene proyectada una especialización en formación del profesorado.

En la medida en que se ha consolidado como profesión, por lo menos en Honduras, se han ido incorporando profesionales universitarios, tanto del campo policial como de otras afines. Esto, ha permitido fortalecer los procesos de formación.

Los docentes universitarios para ejercer esta función deben cumplir con un perfil profesional. “El perfil del docente universitario se refiere a una serie de características, habilidades y destrezas que se espera que el docente cumpla como requisito indispensable ante las demandas de una institución para lograr la calidad en su acción educativa” El rol del docente se ha transformado y se centra en el aprendizaje de los estudiantes, significa que debe tener conocimiento sobre las funciones universitarias; docencia, investigación, y vinculación Universidad-Comunidad e impulsarlas desde el aula. Aunado con el dominio de las TIC y otras competencias del mundo educativo moderno. Asimismo, fomentar en sus estudiantes valores y la formación integral.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se realizó bajo el paradigma interpretativo. Cabe aclarar, que, aunque se trata de un trabajo cualitativo, los datos demográficos se realizaron con análisis cuantitativo.

El enfoque cualitativo permite profundizar en el tema. El participante presenta sus opiniones de manera amplia y espontánea, porque comunica su punto de vista y da oportunidad a los investigadores de enriquecer el estudio

Es de alcance descriptivo, cuyo propósito es referir las cualidades de la población a estudiar. Escudero y Cortéz (2018, p. 21) señalan: “...este tipo de investigación está enfocado a describir la realidad de determinados sucesos, objetos, individuos, grupos o comunidades a los cuales se espera estudiar”. Lo anterior, corresponde a las investigaciones de corte cualitativo, es decir, en las cualidades del objetivo de estudio.

Al momento de realizar la investigación el número total de miembros (autoridades, docentes, y estudiantes) que conforman el sistema educativo policial ascendía a 1596 personas.

En los estudios cualitativos, las muestras no son representativas del universo y se seleccionan por conveniencia. Considerando lo anterior, se procuró que los participantes fueran lo más heterogéneos posible, procurando la objetividad, la muestra se definió en 30 participantes, 10 directivos, 10 docentes y 10 estudiantes.

Se determinó que los participantes del equipo directivo fueran: 1 vicerrector, 1 director, 8 directores de centros. En cuanto a la selección de los docentes, se eligió al menos uno por centro, en el que hubo participación de uniformados y de auxiliares.

Para la selección de los estudiantes, se determinó la colaboración de 2 estudiantes de Instituto Policial de Estudios Estratégicos (IPEE) y 8 estudiantes del Centro de Capacitación para Policías, Clases y Sub Oficiales (CCPCS), estos últimos se consideran el mercado meta.

Para la validación de los instrumentos los participantes debían aprobar las interrogantes y/o afirmaciones, respondiendo sí o no, de acuerdo a las siguientes opciones: 1. Claridad de la redacción, 2. Coherencia de la pregunta, 3. Pertinencia de la pregunta, 4. Inducción de la respuesta, 5. Asimismo, contaban con una casilla de observaciones.

La recolección de datos se realizó una vez concertadas las citas con los participantes de la investigación. Se visitó cada uno de los centros de estudios para llevarlas a cabo. Con el propósito de preservar el conocimiento se grabó la entrevista, previa autorización del entrevistado. Posteriormente se transcribe cada entrevista realizada para procesarla y analizarla.

Uno de los métodos más utilizado para el análisis de la información en las investigaciones de corte social con enfoque cualitativo es la triangulación de datos. Para ello, se organizó la información para su interpretación, la cual consiste en encontrar similitudes y divergencias en la información recabada con el propósito de integrarla o complementarla.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados de este artículo emergen directamente de una tesis y se presentan los de mayor relevancia -de acuerdo con las autoras- relacionados a la situación actual del SEP para la profesionalización de los policías en educación superior.

Así la investigación cuantitativa nos mostró que de los 25 participantes 30 son mayores de 25 años. En el grupo de directivos, todos los entrevistados son mayores de 36 años y de 19 de los 30 participantes son del sexo masculino y 11 del sexo femenino.

Se observó la incursión de la mujer en un campo laboral masculino. En el grupo de docentes 5 de los participantes son hombres y 5 mujeres.

De los 24 de 30 de los participantes tienen más de 5 años de experiencia. El grupo de docentes tiene 4 entrevistados con hasta 5 años de experiencia, siendo el grupo más grande en esta categoría.

También, verificamos que 25 de los 30 entrevistados tiene una carrera universitaria, al menos, una licenciatura o equivalente. Las 5 personas que solo tienen secundaria pertenecen a la escala básica, grado policial al que se quiere dirigir los mayores esfuerzos para profesionalizar.

En lo que refiere al análisis cualitativo, se presentan los de mayor interés para las investigadoras, observamos que los nombres de los participantes son fantasía.

Se partió de la pregunta **¿Conoce usted las políticas educativas de la Policía Nacional de Honduras? ¿Considera importante el cumplimiento de estas? ¿Por qué?**

Tenemos que uno de los directivos llamado de Edgar cuya respuesta, patentizó: “Sí, conozco las políticas educativas, es importante el cumplimiento ya que a través de ellas se cumple con las metas institucionales de tener una policía profesionalizada y capacitada al servicio de la sociedad”.

Siguiendo la línea de pensamiento, el docente Juan, expresó: “Sí las conozco. Considero que son necesarias para alcanzar los objetivos propuestos en el ámbito policial, y poder dar respuestas positivas a las necesidades de la ciudadanía”.

Por ejemplo, el estudiante José refirió lo siguiente: “Sí las conozco, considero que es muy importante que se cumplan porque es la base del conocimiento institucional en los procesos de formación y fortalecimientos de los miembros de la policía”. Por otro lado, la estudiante María, expresó: “No son conocidas, porque no fueron debidamente socializadas”.

A pesar de que las respuestas son positivas, al indagar más sobre el tema, no las conocen a profundidad, por ende, no dan aportes significativos sobre el particular.

La siguiente interrogante fue: una de las políticas educativas de la Policía Nacional es la reconversión del ITP y de EIC como centro regional, eso significa, que estos centros, además de los programas educativos que ofrecen, debe incluir carreras universitarias en todos los niveles. **¿Cuál es su opinión referente a este aspecto? ¿Cuáles son sus recomendaciones sobre este punto?**

El directivo Herman expresó: “Estoy de acuerdo. La regionalización es una necesidad compleja. Debo reconocer que el graduado universitario ayudaría a impactar y a superar los retos que se le presenten con mayor facilidad. Asimismo, se deben fortalecer las alianzas interinstitucionales con los operadores de justicia, facilita los procesos y genera mayor confianza en el acceso a la justicia”.

Asimismo, el docente Hugo indica que: “Considero que estos dos centros de estudios cumplen con estos requisitos, solo se tendría que robustecer la planta docente con grados académicos de especialidades, maestrías y doctorados, así como la reforma a sus planes de estudios...”.

Por un lado, el estudiante Samuel manifestó que “La verdad sería bueno que tengan áreas más para la mejor formación”. Por otro lado, la respuesta de otro estudiante Manuel expresó “No sé del tema”.

La respuesta más constante fue: no sé del tema. En todo caso, ninguna de las respuestas hace referencia a procedimientos, los cuales, implica gestiones ante educación superior y el cumplimiento de requisitos ante esta instancia, así como una reestructuración organizativa de la Universidad Nacional de Policía de Honduras - UNPH.

La próxima pregunta planteada fue: **¿Considera importantes los estudios universitarios? ¿Piensa que los policías de la categoría de agentes deben tener título universitario?** Los resultados fueron los siguientes:

El directivo Javier expresó *“debe permitírseles alcanzar el nivel universitario requerido, generando una estructura clara y funcional de acuerdo a las competencias de los puestos cargos y funciones a desarrollar, tomando en cuenta el principio de jerarquía que impera en la institución, ejemplo Nivel secundaria completa y técnico universitario para la escala de agentes y clases, licenciaturas para la escala de suboficiales y subinspectores hasta subcomisario y para el grado de comisarios hasta sub comisionado y de comisionado den adelante el grado de comisionado en adelante”*.

La mirada de los docentes también aporta otras aristas, por ejemplo, la respuesta de uno de ellos explica “seríamos de las pocas policías del mundo que tendría colaboradores en seguridad con técnicos universitarios, la carrera mínima debería durar 2 años, claro pensando que las remuneraciones económicas serían beneficiosas para sus participantes”.

Por su lado, la respuesta constante de los estudiantes fue: *“todos debemos tener una carrera universitaria” seguida de “todos debemos ser licenciados”*.

La profesionalización de los estudiantes está asociado a la mejora de la calidad de vida de los policías y sus familias, a alcanzar los objetivos de la institución y a ofrecer un mejor servicio a la comunidad.

Lo anterior se traduce en el fortalecimiento de la democracia y en una mejor resolución de conflictos.

El planteamiento de los entrevistados es diverso, ya que, refleja la experiencia del participante, por lo que, resulta oportuno, unificar los criterios, para que, al momento que se lleve a cabo el proceso, se tomen las mejores decisiones.

El directivo Omar expresó *“Sí debe ofrecer carreras técnicas ya que al contar con una Universidad en la Policía Nacional integrada al Consejo Universitario Nacional permite establecer una plataforma encaminada a la profesionalización técnico científica de los funcionarios de policía al mismo tiempo de contar con el rigor académico de los estudios universitarios”*.

A su vez, el directivo Francisco añade *“Claro que sí, sería una gran oportunidad para nuestros funcionarios de la escala de agentes, clase y sub oficiales porque les da esa oportunidad de ir creciendo profesionalmente, especializándose dentro del institución policial. Si usted ve hay un gran número de agentes, clases y sub oficiales que están estudiando a título personal en las diferentes universidades de acá de nuestro país tanto públicas como privadas”*.

Se percibe el interés de los funcionarios policiales en obtener títulos universitarios de los diferentes niveles y es un aspecto que se deben de valorar a nivel de institución policial por el hecho de tener la oportunidad de crecer. Aparte de eso una oferta académica que sea atractiva para nuestros funcionarios policiales.

Por su parte, el docente Pedro, concretamente responde *“Considero una gran idea, eso es avance, no solo como institución, sino como país”*.

De la misma manera, la docente Sandra explica *“Si es porque la capacitación de los colaboradores en una institución es una inversión para obtener mejores resultados para el logro de objetivos. el enfoque de especialización de nuestra policía nacional está encaminado no solo al desarrollo técnico, sino también al desarrollo académico. Esto permite generar fortalezas institucionales con la creación de carreras universitario, de pregrado. (Tecnaturas), de grado licenciaturas y de posgrados maestrías y doctorados, encaminadas a fortalecer las competencias de formación policial dirigidas a la población policial a todas las escalas que reúnan los requisitos”*.

En cuanto a los estudiantes, resulta interesante la respuesta de Baldora *“si deberían dar oportunidades de superación a nivel universitario para el personal y en todos los modelos online, presencial y a distancia por las dificultades de horarios y distancias de las unidades”*. Por su parte, la respuesta dada por otro estudiante expresa *“La verdad, si, debe haber más carreras”*.

Se consult  acerca de la importancia de la profesionalización pedagógica del docente y de la profesionalización universitaria, según sea el caso, ante la consulta: **En caso de ofrecerse técnicos universitarios  Considera que los docentes –policiales y civiles- deben tener un título universitario?  Con cuántos años de experiencia laboral?  Con cuántos años de experiencia docente?** El primer directivo patentizó *“Creo también que, deberíamos estarnos actualizando de manera permanente, capacitándonos en la temática del proceso de enseñanza aprendizaje, por lo menos diplomados y porque no especializarnos, en las áreas de educación, posgrado si es posible, para all  tenemos apuntarle”*.

El docente con la respuesta más amplia es la registrada por Amaro: *“Si, eso vendría a mejorar la calidad docente para transmitir competencias, el acad mico de cada centro educativo es importante que también conozcan sobre docencia policial, esto generaría más asertividad en los procesos educativos”*.

En lo que refiere a los estudiantes consideramos la siguiente respuesta muy importante: *“Desde mi punto de vista primero se debe de ofrecer un diplomado de formación pedagógica en educación superior, que es aceptado para dar clases en todas las universidades de Honduras”*.

Lo anterior, demuestra la unanimidad de los participantes en la valoración de la profesionalización docente.

CONSIDERACIONES FINALES

El estudio se fundamentó en una serie de documentación entre la que destaca: El reglamento de educación superior para la creación de centros regionales, la Política Educativa de la Policía Nacional y el Plan Estratégico de la Dirección de Educación Policial con enfoque por resultados 2021-2030.

A los 30 participantes se les consult  si conoce la política interna educativa, la respuesta general es que si, al indagar sobre el tema, la profundidad es poca y el dominio sobre el tema no es adecuado.

Tabla 1 - Políticas internas versus resultados de investigación de campo.

No.	Política Educativa Interna	Descripción de la Política Educativa Interna	Resultado de la investigación de campo
1	No. 1. La gestión institucional del Sistema de Educación Policial (SEP).	La reconversión institucional y Regional del ITP y de la EIC.	La mayoría de los participantes no conocen sobre los procedimientos de reconversión de centros regionales ni sus implicaciones. Se debe realizar un mayor trabajo para una mejor comprensión de las políticas y de los procesos de educación superior y del desarrollo para el SEP y la UNPH, así como para la profesionalización policial.

No.	Política Educativa Interna	Descripción de la Política Educativa Interna	Resultado de la investigación de campo
2	No. 2. La formación, especialización y perfeccionamiento del talento policial	Dado que los Aspirantes a Policía que ingresan al ITP cuentan con educación media y del proyecto de convertirlo en un Centro Regional Universitario, es recomendable que en el mediano plazo la formación de los policías de la Escala Básica ocurra en el nivel universitario	Los participantes consideraron que la educación superior es importante y las razones que más destacan van desde una mejora en la vida personal, en la vida profesional y para realizar un mejor trabajo, para estar mejor preparado. Los estudiantes, consideran que las oportunidades de crecimiento para los policías con carreras universitarias son limitadas. Al ofrecerles la posibilidad de optar por carreras policiales, su percepción puede cambiar y ampliarse.
3	No. 9. La profesionalización, especialización e institucionalización de la docencia como un campo laboral con sentido de desarrollo profesional de carrera.	a) la actualización y capacitación docente para todos aquellos docentes en ejercicio activo en las academias policiales; b) la profesionalización y especialización en docencia policial para aquellos docentes policiales que ya cuentan con formación inicial como docentes; c) la especialización en Ciencias Policiales de los docentes policiales; d) el desarrollo de la formación de formadores policiales; y e) la institucionalización de la Carrera de Docente Policial.	Las leyes de educación superior del país regulan que los docentes del nivel deben contar con formación universitaria igual o superior al grado que ofrecerán las clases. La planta docente de ITP y EIC -que aún no cuentan con títulos universitarios o de formación docente deben profesionalizarse de acuerdo a su necesidad. Los entrevistados consideran que la profesionalización del docente contribuye a la calidad educativa y a la asertividad en los procesos educativos, a la construcción y desarrollo de competencias de los estudiantes.

Fuente: elaboración propia, (2022).

Aunado a lo anteriormente expuesto, las bases políticas y jurídicas para la creación de los centros regionales existen, así como la mayoría de los estándares establecidos por educación superior. Hay buena percepción por parte de los participantes, sin embargo, se deben socializar e involucrar más a todos los que pertenecen al SEP en lo que refiere a los procesos de educación superior.

Por otro lado, la reestructuración es necesaria, al declarar ITP y EIC como centros regionales, pasan a la administración directa de UNPH y dejan ser centros de estudios administrados por la DEP.

Es fundamental la profesionalización de los policías hacia la profesionalización de la escala básica en educación superior pues va más allá de la mejora en el servicio policial o de la contribución para alcanzar los objetivos institucionales. La importancia radica en la promoción de la democracia. “La profesión policial debe estar a la vanguardia de la formación de hombres y mujeres que en esencia prestarán un servicio público cuya razón de ser es la promoción de libertades, derechos y deberes” (BID, 2018, p.21). Por ello, la educación policial debe ser de alta calidad y desarrollarse a través de los currículos y herramientas requeridas para estar actualizados, haciendo énfasis en que sus actuaciones se enmarquen en la legalidad y el respeto y promoción de los derechos humanos.

La transformación de los centros actuales a centros regionales universitarios trae consecuencias de crecimiento institucional, entre las que destacan: elevar el nivel educativo que ofrecen los centros de la DEP, ampliar la oferta académica de la UNPH, posicionar

geográficamente la UNPH, elevar el nivel educativo de los funcionarios policiales.

Al materializarse los centros regionales de UNPH, se contribuirá a alcanzar varios objetivos y a consolidar la política educativa: Se llevará a cabo un rediseño organizacional, una mejora de la infraestructura y un rediseño curricular. Se fortalecerá la profesionalización de los miembros de la carrera policial en educación superior, se establecerá la profesionalización de los docentes tanto en educación superior como en el campo de la pedagogía hacia la instauración de la carrera de la docencia policial. La elevación del nivel educativo de los programas a ofrecer impactará en la calidad educativa de los miembros de la carrera policial en Honduras, por ende, a la mejora del servicio policial, se coadyuva al desarrollo del país y de la calidad de vida de los policías y sus familias.

REFERENCIAS

AGUILAR, M. (2018a) Hacia la Profesionalización Policial. Diario El Herald, Tegucigalpa, Honduras.

AGUILAR, M. (2020) Profesionalización y fortalecimiento de la doctrina policial principales retos en 2020 de la Policía Nacional. Tegucigalpa, Honduras. Recuperado de <https://www.policianacional.gob.hn/noticias/5241>

ALCOCER, M. (2019) Profesionalización de la Policía Federal en el marco de la Iniciativa Mérida 2009-2012. 1ª. Ed. México, INAP.

BELLO-MONTES, C. (2012) Nuevos desafíos de los cuerpos policiales en un mundo globalizado. Rev. Crim. vol.54 no.2 Bogotá July/Dec. 2012. Recuperado a partir de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-31082012000200009

BID y El Diálogo Liderazgo para las Américas (2018) La transformación policial para el 2030 en América Latina. 1ª. Ed. Washington D.C.

CONSTITUCIÓN de la República de Honduras (1982, 20 de enero). Congreso Nacional de Honduras. Diario Oficial "La Gaceta" No.23,612. Tegucigalpa.

DICCIONARIO de Etimología de Chile, 2020. Recuperado de <https://etimologias.dechile.net/>

DNEP (2019a) Modelo Pedagógico del Sistema de Educación Policial. Tegucigalpa, Honduras.

DNEP (2019b) Política Educativa de la Policía Nacional. Tegucigalpa, Honduras.

ESCUADERO, C. y Cortéz. (2018). Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica. Universidad Técnica de Machala, Ecuador.

ESTATUTO de Creación y Aprobación de la Red de Internacionalización Educativa Policial (2016), Bogotá, Colombia.

ESTATUTO General de la Universidad Nacional Policía de Honduras (2011), Tegucigalpa, Honduras.

FORNI, P. Y GRANDE, P. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. Revista mexicana de sociología, 82(1), 159-189. Epub 30 de junio de 2020. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2020.1.58064>

GAIRÍN, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. Bordón. Revista De Pedagogía, 63(1), 93–108. Recuperado a partir de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28907>

HERNÁNDEZ, R. Y MENDOZA, C. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. 1ª ed. México: Mc Graw Hill.

LEY ORGÁNICA de la Secretaría de Seguridad y de la Policía Nacional, Decreto No. 18-2017 (2017, 10 de octubre). Congreso Nacional de Honduras. Diario Oficial La Gaceta. La Gaceta, No.34,463. Tegucigalpa.

NORMAS Académicas de la UNAH (2015, 13 de enero), Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Diario Oficial La Gaceta No. 33,360. Tegucigalpa, Honduras.

SUAREZ de Garay, M.E. (2016). Los policías: una averiguación antropológica. Recuperado de <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/3842/9786079473587.pdf?sequenc>

UNAH. (2017). Reglamento de Juntas Directivas y de las facultades, centros universitarios y centros regionales universitarios, (año 2017, 6 de noviembre) Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Diario Oficial La Gaceta. La Gaceta, No.31,450, Tegucigalpa.

ZAMORA, R. (2014). Sobre la función de policía y el orden económico en San Miguel de Tucumán a fines del siglo XVIII. De presuntos delincuentes, acaparadores y monopolistas. Revista Historia y Memoria, (8), 175-207.

Concepções sobre aprendizagem no ensino superior e reflexões acerca da teoria social da aprendizagem para este contexto

Conceptions of learning in higher education and reflections on the social theory of learning for this context

Laise Isabela de Almeida

*Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a
Universidade da Universidade Federal da Bahia (UFBA). ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0003-1229-0511>.*

Ana Verena Magalhães Madeira

*Professora Associada do Instituto de Biologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA).
ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0003-0215-6415>.*

Patrícia Petitinga Silva

*Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (URFB). ORCID-ID:
<https://orcid.org/0000-0002-7724-5458>.*

RESUMO

A aprendizagem é um fenômeno complexo que tem sido objeto de estudos e debates na área educacional, ao longo dos anos. Assim, este estudo busca analisar de que formas a aprendizagem vem sendo concebida no Ensino Superior nas pesquisas recentes, propondo reflexões como a Teoria Social da Aprendizagem, proposta por Étienne Wenger, pode colaborar para ampliar as concepções de aprendizagem no Ensino Superior. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa em que a produção de dados deu-se por meio de revisão bibliográfica narrativa da literatura concernente ao tema. Os resultados apontam que as concepções sobre aprendizagem no Ensino Superior apresentadas em pesquisas mais recentes carecem, no geral, de um olhar crítico sobre o entendimento conceitual acerca da aprendizagem e deixam lacunas sobre o aspecto cultural dos (as) aprendizes na construção dela. Deste modo, a Teoria Social da Aprendizagem mostra-se promissora para o Ensino Superior, a partir de uma reflexão crítica sobre a função da universidade na atualidade.

Palavras-chave: concepções de aprendizagem. ensino superior. teoria social da aprendizagem.



ABSTRACT

Learning is a complex phenomenon that has been the subject of study and debate in the educational field over the years. Thus, this article seeks to analyze how learning has been conceived in Higher Education in recent research, proposing reflections on how the Social Theory of Learning, proposed by Étienne Wenger, can collaborate to broaden the conceptions of learning in Higher Education. To this end, a qualitative study was carried out in which the data was produced by means of a narrative bibliographical review of the literature on the subject. The results show that the conceptions of learning in Higher Education presented in more recent research generally lack a critical look at the conceptual understanding of learning and leave gaps in the cultural aspect of learners in its construction. In this way, the Social Theory of Learning shows promise for Higher Education, based on a critical reflection on the role of the university today.

Keywords: conceptions of learning. higher education. social theory of learning.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um processo fundamental para o desenvolvimento humano e tem sido objeto de estudos e debates ao longo do tempo. Nesse sentido, diferentes concepções de aprendizagem foram formuladas, refletindo abordagens teóricas distintas sobre como as pessoas adquirem conhecimento e desenvolvem habilidades.

O termo “aprendizagem” é definido pelo Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (PRIBERAM DICIONÁRIO, 2023) como: 1. Ato ou efeito de aprender; 2. Tempo durante o qual se aprende, 3. Experiência que tem quem aprendeu. Tratam-se de três definições, em que a primeira corresponde a uma ação, a segunda, ao tempo disponibilizado para esta ação e, a terceira, o resultado desta ação. Todas elas, juntas, representam um processo, mas o conjunto das definições não nos apresenta, de forma clara, o que significa, semanticamente, a aprendizagem.

Por sua vez, a busca pelo termo “aprender”, no mesmo dicionário, nos indica que esta deriva do latim – *apprehendo* -, significando “tomar, agarrar, apoderar-se, compreender”. Assim, neste dicionário, “aprender” é definido como: 1. Ir adquirindo o conhecimento de; 2. Estudar. Estas definições apresentam o “aprender” como um processo e isso pode ser entendido até mesmo pela forma nominal do verbo¹ que foi utilizada, sobretudo, para a construção do primeiro significado do verbete.

Contudo, em uma breve reflexão sobre perspectivas de diferentes concepções de aprendizagem, podemos inferir que ela nem sempre foi compreendida como um processo, e varia conforme a tendência pedagógica adotada nos espaços de ensino.

Uma tendência pedagógica constitui um conjunto de ideias que subsidiam e justificam as práticas pedagógicas adotadas em determinado contexto. As tendências pedagógicas

¹ Na primeira definição, observamos a forma de gerúndio (*adquirindo*), que gramaticalmente expressa uma ação em processo. Normalmente, as definições nos dicionários apresentam verbos na forma infinitiva. Neste caso, “Ir adquirindo o conhecimento de” seria substituído por “Adquirir conhecimento de”. Observemos que esta última proposição denota o aprender como o resultado, enquanto a definição apresentada no dicionário aponta o aprender como um processo que está ocorrendo.

pautam as escolhas sobre as metodologias de ensino a serem empreendidas, as formas de avaliar a aprendizagem, a escolha dos materiais didáticos, etc. Libâneo (2006), a partir dos condicionantes sociopolíticos adotados pela escola, classificam as tendências pedagógicas em liberais e progressistas.

A Pedagogia Liberal, ambientada em um contexto capitalista, é subdividida por Libâneo em quatro categorias: tradicional, renovada progressivista, renovada não diretiva e tecnicista. De modo geral, dentro dessas categorias, a aprendizagem é entendida como o resultado da reprodução do conhecimento transmitido por alguém mais experiente - o (a) professor (a) ou instrutor (a) - ou, ainda, o resultado da modificação do desempenho face ao controle de comportamentos do (a) aluno (a). O (a) aprendiz é movido (a) pela meritocracia e é apenas receptivo (a) quanto aos conhecimentos. Não há espaço para a construção colaborativa de saberes e para discussões que considerem os múltiplos contextos socioculturais dos (as) alunos (as) (LIBÂNEO, 2006).

A Pedagogia Progressista, fortalecida no Brasil a partir do movimento escolanovista, na década de 1930, engloba as categorias libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos. Nessa tendência, diferente da liberal, busca-se compreender a prática educativa inserida em uma prática social contextualizada e que só faz sentido dentro dela. Os elementos considerados na concepção e avaliação das aprendizagens não se restringem apenas ao domínio e reprodução dos conteúdos, mas englobam também as trocas de experiências em torno das práticas sociais. A aprendizagem não é mais um resultado, mas um ato, que parte da análise crítica de questões relacionadas à realidade na qual os (as) aprendizes estão inseridos (LIBÂNEO, 2006). Estes, por sua vez, não são mais meros receptores de conteúdos, mas reelaboram e articulam saberes nos diferentes contextos e relações sociais onde estão inseridos (as).

As concepções pedagógicas críticas, ligadas à Pedagogia Progressista, inspiraram a constituição da pedagogia universitária, denominada, inicialmente, como Metodologia do Ensino Superior (SAVIANI, 2008). Como campo de produção e aplicação de conhecimentos pedagógicos na educação superior, a pedagogia universitária "(...) se distingue da pedagogia em geral pelo seu interesse em compreender o processo de aprendizagem das pessoas adultas na sua trajetória de formação profissional (...)" (SOARES, 2009, p. 100).

Nesta perspectiva, enfatiza-se que o processo de aprendizagem de adultos pressupõe o seu engajamento consciente e voluntário, ou seja, eles precisam compreender a finalidade de estudar os conhecimentos apresentados, necessitam entender a lógica e ter a possibilidade de negociar as formas propostas pelo professor para trabalhar esses conhecimentos e para avaliar a aprendizagem realizada (SOARES, 2009).

Cabe destacar que essas tendências, historicamente, não são lineares e muito menos substitutivas. Elas coexistem de forma indiscriminada, simultânea e pacífica (LIBÂNEO, 2006). Desse modo, seja a aprendizagem entendida como um ato, um processo, um resultado, a transmissão ou a reprodução do conhecimento, é preciso identificar as distintas concepções de aprendizagem que perpassam pelo contexto educacional como um todo, incluindo o Ensino Superior.

São essas concepções de aprendizagem que fundamentam as escolhas didático-pedagógicas nas universidades e que são perpetuadas pelas pessoas formadas a partir

delas. Assim, conhecer as concepções sobre aprendizagem nessa conjuntura torna-se fundamental para promover a qualidade do ensino, adaptar-se às mudanças sociais e culturais, atender às necessidades dos (as) alunos (as), incentivar a inovação educacional e promover a reflexão crítica contínua no contexto universitário.

Assim, este é um ensaio teórico desenvolvido a partir de leituras e reflexões feitas para análise do tema e enfatizamos, desde já, que apesar de a aprendizagem, algumas vezes, ser compreendida enquanto um produto, na literatura, a entendemos enquanto um processo contínuo de negociação de percepções de significados sobre o conhecimento. Esta perspectiva dialoga com a proposta que será apresentada adiante, da Teoria Social da Aprendizagem (TSA).

Contudo, antes de apresentar a TSA, apresentaremos pesquisas datadas dos últimos 5 anos (2019-2023) que abordam, mesmo que indiretamente, a temática da aprendizagem (conceitualmente falando) no Ensino Superior, buscando responder às seguintes questões: de que formas a aprendizagem vem sendo concebida no Ensino Superior nas pesquisas recentes? Como a Teoria Social da Aprendizagem, proposta por Étienne Wenger, que concebe a aprendizagem enquanto um processo que ocorre dentro das mais diversas relações cotidianas, pode colaborar para ampliar as concepções de aprendizagem no Ensino Superior?

Partimos do pressuposto de que a TSA, pelo seu corpo conceitual, mostra-se interessante no sentido de apoiar as reflexões sobre aprendizagens no Ensino Superior, visto que denota proposições que dialogam com a aprendizagem de adultos em diferentes contextos, o que pressupõe, também, a universidade.

Por fim, destacamos a relevância deste trabalho na medida em que apresenta diferentes perspectivas sobre o tema e propõe reflexões aplicadas ao Ensino Superior, o que colabora para a melhoria e construção de proposições inovadoras para o ensino universitário, responsável pela a formação de profissionais que desempenham funções vitais na sociedade.

Avaliar continuamente a qualidade do ensino é fundamental e, para isso, faz-se necessária a compreensão sobre quais concepções teóricas – que incluem as concepções sobre o que se entende enquanto aprendizagem e como os (as) discentes aprendem – perpassam sobre a Educação Superior.

METODOLOGIA

Este é um trabalho qualitativo, realizado a partir de uma revisão de literatura do tipo narrativa. Esta técnica busca fornecer sínteses narrativas e compreensivas das informações que já foram publicadas. Trata-se de um método subjetivo, que costuma abordar os assuntos em tópicos de forma mais ampla (FLOR *et al.*, 2021). As perguntas norteadoras que embasaram a investigação foram: de que formas a aprendizagem vem sendo concebida no Ensino Superior nas pesquisas recentes? Como a Teoria Social da Aprendizagem, proposta por Étienne Wenger, que concebe a aprendizagem enquanto um processo que ocorre dentro das mais diversas relações cotidianas, pode colaborar para ampliar as concepções de aprendizagem no Ensino Superior?

A pesquisa foi realizada através da base de dados online “Google Acadêmico”, devido a sua amplitude, já que agrega trabalhos de outras bases de dados. A pesquisa exploratória inicial levantou trabalhos, que apesar de não tratarem especificamente do tema “Concepções de aprendizagem no Ensino Superior”, apresentavam outras produções correlatas que puderam ser analisadas em vista do objetivo proposto, respeitando o período pré-determinado entre 2019-2023, o que não ocorreu em outras bases de dados análogas que foram consultadas, como o Portal de Periódicos da CAPES e a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

Para afunilar o escopo da análise a respeito da temática, foram testados grupos de descritores, dentre os quais “Aprendizagem” + Ensino Superior, “Aprendizagem” + Universidade, “Aprender” + Ensino Superior, “Aprender” + Universidade, que apresentaram um número elevado de trabalhos que não estavam relacionados ao objetivo de análise. Desse modo, o descritor mais conveniente corresponde a “Concepções de Aprendizagem” + Ensino Superior, que foi o elencado para a seleção dos resultados. Utilizamos os filtros da pesquisa avançada: ordenar por relevância; pesquisar páginas em português; qualquer tipo de artigo. A pesquisa retornou aproximadamente 834 resultados.

Os critérios de inclusão dos trabalhos foram, inicialmente: os 100 trabalhos considerados mais relevantes pelo banco de dados selecionado, publicados entre os anos de 2019 a 2023, que abordam concepções de aprendizagem no contexto do Ensino Superior (graduação). A partir desta pesquisa inicial, foi realizado o primeiro afunilamento, sobre a seleção do tipo de trabalho: artigos, publicados em periódicos nacionais, independente do qualis. Foram excluídas outras publicações que não se configuraram como artigos (capítulos de livros, trabalhos de conclusão da graduação e pós-graduação, resumos expandidos, dentre outros). Deste primeiro afunilamento, foram excluídos 31 resultados.

Em seguida, foi realizado um afunilamento de base metodológica. Optou-se pela análise de artigos construídos a partir de pesquisas empíricas, realizadas com instrumentos como questionários e/ou relatos de experiência, com discentes e/ou docentes que estudam/atuam no Ensino Superior (graduação). Foram excluídos todos os artigos teóricos e/ou que utilizavam outras técnicas de produção de dados que não fossem as selecionadas, além de artigos que não tratavam especificamente do Ensino Superior (graduação), não tratavam da aprendizagem ou se tratavam de duplicidade. Após este segundo afunilamento, foram excluídos mais 46 resultados. Esta análise foi feita através da leitura do título dos trabalhos e dos seus resumos; no caso dos trabalhos nos quais o resumo não deixou clara a metodologia, foi feita a leitura da seção metodológica deles.

Os 23 artigos pré-selecionados foram lidos e, desses, quatro foram selecionados por apresentarem elementos empíricos significativos para a discussão com o referencial teórico sobre Concepções de Aprendizagem. As análises destes quatro artigos foram organizadas em ordem cronológica e pontuadas na próxima seção.

ALGUMAS CONCEPÇÕES SOBRE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: O QUE DIZEM AS PESQUISAS RECENTES?

As pesquisas mais recentes que correlacionam o Ensino Superior e as concepções de aprendizagem, no geral, não explicitam o que se entende como aprendizagem, deixando

a questão a cargo da interpretação subjetiva do (a) leitor (a). O foco das investigações, quase sempre, é nas metodologias de ensino, especialmente nas ativas, na utilização das tecnologias educacionais digitais, no ensino sob a perspectiva docente e na avaliação da aprendizagem, sem, contudo, deixar claras as concepções de aprendizagem, apesar de citá-la.

Brito e Campos (2019), ao analisar como algumas metodologias ativas aplicadas em um curso de graduação em Educação Física puderam facilitar a aprendizagem discente, apresentam os dados obtidos a partir do termo “rendimento”. Apesar de criticarem as concepções tradicionais de ensino e o papel passivo do (a) aprendiz, em uma das etapas metodológicas do estudo, uma das perguntas realizadas aos (às) participantes não diz respeito a suas percepções acerca da aprendizagem, mas diz: “Após a aplicação da Prova P1, qual foi a sua percepção sobre o seu rendimento?” (BRITO; CAMPOS, 2019, p. 383).

Há, por um lado, uma compreensão interessante sobre a aprendizagem, por provocar o (a) aprendiz a fazer um movimento de autoavaliação. Por outro lado, a partir da utilização do termo “rendimento”, empreendida pelos (as) autores (as), permite inferirmos que a aprendizagem, no contexto da pesquisa, está sendo avaliada a partir de uma métrica que induz a uma qualificação relacionada à nota e a um resultado, e não às relações com o conteúdo, com os pares e/ou consigo mesmo (a). Pacheco, Sousa e Maia (2020) apresentam dados recentes da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) que apontam uma nova perspectiva de educação para a década de 2020-2030, na qual as avaliações sobre a qualidade e a eficácia educacionais não estarão mais pautadas unicamente nos resultados quantificáveis, como o desempenho acadêmico dos (as) estudantes, mas a ideia é a valorização dos processos, das experiências de aprendizagem e do bem-estar holístico discente.

Ferreira, Branchi e Sugahara (2020), por sua vez, descreveram, a partir de um relato de experiência, o uso de plataformas digitais no ensino remoto em uma Instituição de Ensino Superior do Estado de São Paulo, em cursos administrados com metodologia tradicional (presencial e expositiva) e com metodologias ativas, durante a pandemia COVID-19. Elas concluem que as atividades realizadas remotamente permitiram oportunidades de aprendizado para os docentes e discentes e a percepção de um reconhecimento e parceria por grande parte dos (as) alunos (as), que se mostraram compreensivos (as) e comprometidos (as) com o processo e os novos desafios.

Neste trabalho não há evidências que as autoras percebem a aprendizagem como um produto ou resultado, mas como um processo permeado por várias mudanças que ocorreram de forma simultânea, a partir da pandemia, o que pode ser observado a partir da leitura do procedimento metodológico e das discussões dos resultados construídos. Essa perspectiva converge com a concepção de aprendizagem empreendida por Wenger (1998), cujos fundamentos serão apresentados adiante. Aprender, neste quadro teórico, implica tornar-se uma pessoa diferente no que diz respeito às possibilidades concedidas pelos sistemas de relações que são empreendidas nos mais diversos contextos, que são permeados por constantes mudanças.

Silva e colaboradoras (2020), ao analisar as opiniões dos discentes de enfermagem sobre aulas remotas no contexto da pandemia de COVID-19, colocaram no instrumento de

produção de dados (questionário) assertivas como: “Não absorvo nada”, “Absorvo pouco”, “absorvo razoavelmente”, “Absorvo muito”, ao questionarem participantes da pesquisa sobre a “absorção” do conteúdo durante uma aula online, por exemplo. E 44% (a maioria) dos (as) respondentes assinalaram a segunda opção citada. Ninguém assinalou a primeira opção (“Não absorvo nada”). Ainda outras questões apresentadas colocaram a “absorção” do conteúdo relacionada ao conceito de aprendizagem utilizado pelas pesquisadoras. Esta perspectiva de conteúdo a ser absorvido pelo (a) aprendiz vai ao encontro do conceito de educação bancária cunhado e veementemente criticado por Paulo Freire (2011) e seus (suas) adeptos (as).

Outro estudo foi empreendido durante a pandemia, por Pressato e colaboradores (2021), com docentes universitários. A pesquisa, dentre outros aspectos, justifica o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na educação em tempos de pandemia. Um aspecto que chama a atenção, dentre outros, é o de que os pesquisadores inseriram no questionário que ter o ensino remoto “é melhor do que se estudantes estivessem sem acesso a aprendizagem” (PRESSATO *et al.*, 2021, p. 20). Neste sentido, a aprendizagem é limitada ao contexto universitário e está diretamente associada à formação para ingresso no mercado de trabalho, conforme citado na própria investigação; ou seja, associada à tendência liberal, anteriormente citada. Quase 70% dos participantes da pesquisa concordaram com a assertiva. Contrapondo essa perspectiva, Pacheco, Sousa e Maia (2020) apresentam a aprendizagem como “(...) um ato inerente à condição humana, existindo formas variadíssimas para a sua organização” (PACHECO; SOUSA; MAIA, 2020, p. 539).

Pelo exposto, ainda são necessários muitos avanços com relação à apropriação conceitual sobre aprendizagem, sobretudo no contexto do Ensino Superior. Santos e Ribeiro (2023) e Rosa e colaboradores (2023) concluíram, em seus diferentes estudos, que temáticas relacionadas à aprendizagem no contexto do Ensino Superior ainda vêm sendo timidamente debatidas de 2010 até os dias atuais.

Os poucos trabalhos que citam, por sua vez, a concepção de aprendizagem adotada no estudo, assumem que a aprendizagem é “absorvida”, transmitida e/ou é um produto.

Outra questão que fica negligenciada nos estudos analisados é o contexto sociocultural e as relações estabelecidas que são inerentes ao processo de aprendizagem. Tendo em vista que a TSA não ignora estes aspectos, contextualizaremos, a seguir, o surgimento e fundamentos dessa teoria.

CONCEPÇÃO ANTROPOLÓGICA SOBRE APRENDIZAGEM: CRÍTICAS À ABORDAGEM COGNITIVISTA E A PROPOSIÇÃO DE UMA TEORIA SOCIAL DA APRENDIZAGEM (TSA)

Na Psicologia existem diferentes teorias e perspectivas sobre como a aprendizagem ocorre, dentre outras, a comportamentalista e a cognitivista. Apontaremos, brevemente, esta última, visto que foi objeto de crítica e originou a TSA, um dos focos deste trabalho.

A abordagem cognitivista tem como foco, especialmente, os processos mentais.

Na teoria transitam autores como Bruner (1969), Piaget (1976) e Ausubel (1980), que dão ênfase à aprendizagem como um processo cognitivo (SILVA; COSTA; NICOLLI, 2019).

As teorias cognitivistas da aprendizagem, no geral, assumem que os indivíduos são ativos na construção do conhecimento e que a mente desempenha um papel central na compreensão, na resolução de problemas e na aquisição de novas informações, sendo a aprendizagem um resultado de processos mentais.

A perspectiva cognitivista compreende a aprendizagem como o resultado de mudanças nas estruturas cognitivas, relacionadas com a atenção, a memória, a imaginação, o pensamento e a linguagem. Contudo, nós propomos que a aprendizagem não seja entendida como um resultado, mas como um processo de transformações contínuas e circunstanciais que ocorrem nas estruturas psicológicas do ser humano. O psicólogo Lev Vygotsky (2001), já numa perspectiva sociocultural², ao avaliar a sua proposição acerca de como o pensamento e a linguagem operam, internamente, sobre o desenvolvimento humano, afirma que

Sejam quais forem as interpretações que lhes sejam dadas, as relações entre o pensamento e a palavra foram sempre consideradas como algo constante e imutável, estabelecido para sempre. **A nossa investigação mostrou que tais relações são, pelo contrário, relações mutáveis entre processos, que surgem durante o desenvolvimento do pensamento verbal.** Não queríamos nem podíamos esgotar o assunto do pensamento verbal. Tentamos apenas dar uma concepção geral da infinita complexidade desta estrutura dinâmica (...) (VYGOTSKY, 2001, p. 150, grifo nosso).

Em consonância com essa visão sobre o caráter dinâmico do processo de construção de aprendizagens, apresenta-se uma proposta conceitual que entende o ato de aprender a partir de uma perspectiva antropológica, que é a Teoria Social da Aprendizagem (TSA).

Antropólogos, dentre os (as) quais Lave (2015), debruçando-se sobre a relação entre a antropologia e a aprendizagem, tecem críticas ao modo como o aprender é entendido na Psicologia, no viés cognitivista, de forma desconectada com a cultura, especialmente quando atrelado ao contexto escolar. A autora avalia que a relação entre cultura e aprendizagem, comumente, se situa entre duas tradições compartilhadas:

Uma é a venerável teoria da transmissão cultural na qual na maior parte das vezes a aprendizagem é somente implícita, vista como aquisição da cultura, como um desdobramento não problemático, um resultado, da transmissão ou da socialização. A outra abordagem comum para a investigação da aprendizagem é tomada por empréstimo da psicologia cognitiva, conhecida por seus pressupostos racionalistas, individualistas e comportamentais. Nesse caso a aprendizagem é tratada como um desdobramento cognitivo do ensino, ou seja, como um resultado da missão da escola de realizar a transmissão cultural. O que é transmitido é considerado, na maior parte das vezes, como sendo “conhecimento” (LAVE, 2015, p. 38).

A crítica a essas abordagens conduziu a autora, juntamente com Étienne Wenger, a proporem a Teoria da Aprendizagem Situada (TAS), entendendo que toda e qualquer atividade, incluindo a aprendizagem, é situada nas (ou seja, feita de; é parte das) relações entre pessoas, contextos e práticas. Deste modo, a aprendizagem é situada em complexas

² Segundo Chaves (2022), a teoria do desenvolvimento de Vygotsky parte do conceito de que todo organismo é ativo e estabelece uma interação contínua entre as condições sociais, que são mutáveis, e a base biológica do comportamento humano, que seria, por sua vez, o conjunto das funções psicológicas elementares, como as ações involuntárias (ou reflexos) e reações imediatas (ou automáticas), por exemplo. Assim, as nossas ações e intencionalidades resultam da interação entre fatores biológicos (funções psicológicas elementares) e culturais que evoluíram ao longo da história humana.

comunidades de práticas (LAVE, 2015). Estas, por sua vez, referem-se a grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas ou uma paixão por um tópico, e que desejam aprofundar seus conhecimentos e experiências nesta área, interagindo em uma base contínua (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002).

As comunidades de prática, como alguém pode pensar, não são restritas às escolas ou outros espaços de educação formal. Pelo contrário, os (as) autores (as) citados (as) estudaram comunidades diversas, dentre elas: alfaiates, açougueiros, padeiros, pescadores e outras. A busca pela compreensão sobre o que é aprendizagem rompe com a empobrecida visão de que esse processo é sinônimo do resultado da aquisição de “conhecimentos” transmitidos e vai muito mais na linha de investigação sobre como a aprendizagem acontece (LAVE, 2015).

Nesta perspectiva, Lave e Wenger (1991) propõem a TAS enquanto uma abordagem que enfatiza a importância da participação ativa e da construção coletiva do conhecimento, e destaca que a aprendizagem não é apenas um processo individual, mas sim social e contextualizado.

Para aprender, na visão dos (as) autores (as), é necessário o envolvimento da pessoa como um todo; em outras palavras, engajamento – empenho em uma causa – implica não apenas uma relação com atividades específicas, mas uma relação com as comunidades sociais - implica tornar-se participante por completo, um membro da comunidade de aprendizagem. (LAVE; WENGER, 1991).

Para explorar mais profundamente os conceitos de Comunidade de Prática e identidade, Wenger (1998) publica a sua tese, intitulada como Teoria Social da Aprendizagem (TSA), que reafirma os pressupostos da teoria da experiência situada na prática, fruto da obra publicada em 1991 juntamente com Lave, mas agrega elementos a partir do foco no caráter social, ao invés do caráter situado, ampliando o arcabouço teórico para dar conta de explicar a aprendizagem como um processo que ocorre dentro das mais diversas relações cotidianas, até nas mais corriqueiras, enquanto o foco da aprendizagem situada na prática se dá a partir da análise, sobretudo, de comunidades prática profissionais, como mencionado anteriormente.

Aprender, na TSA, implica tornar-se uma pessoa diferente no que diz respeito às possibilidades concedidas pelos sistemas de relações. Segundo Wenger (1998), para ignorar esse aspecto da aprendizagem construída a partir das relações, seria preciso negligenciar o fato de que aprender envolve a construção de identidades. As identidades, por sua vez, são concebidas como relações vivas de longo prazo entre as pessoas e seus lugares de participação em comunidades de prática (LAVE; WENGER, 1991).

As nossas múltiplas identidades, (re) construído dia após dia, relação após relação, assim como as aprendizagens, não se constituem como um resultado das nossas experiências, como um produto gerado a partir de processos isolados. Continuamente tornamo-nos estudantes, pais, mães, avós, profissionais, filhos (as), e esses múltiplos papéis que assumimos vão se (re) construindo todos os dias, muitas vezes, de forma concomitante.

Não somos as mesmas pessoas de anos atrás, semanas atrás, ou de ontem. E isso ocorre devido às relações que estabelecemos e as aprendizagens que vão emergindo a partir dessas relações. Aprender não é algo linear e Lave (2015), na TSA, aponta que aprender na prática envolve aprender a fazer o que já sabemos e fazer o que não sabemos, iterativamente, ambos ao mesmo tempo. Ela aponta uma perspectiva para a investigação sobre as aprendizagens:

A questão “como a aprendizagem acontece?” Nos convida a interessantes e complexas análises nessa perspectiva. Além disso, um problema realmente desafiador com a pesquisa sobre aprendizagem (assim como sobre a vida cotidiana) não é a falta de conhecimento, mas, ao contrário, a onipresença de múltiplos conhecimentos – contraditórios e incoerentes. Existem contradições e incoerências na vida e na aprendizagem, e elas merecem ser levadas em conta no nosso trabalho (LAVE, 2015, p. 41).

Investigar sobre aprendizagem nesta perspectiva amplia as percepções sobre o tema, inclusive nos espaços de educação formal, onde geralmente o nível de aprendizagem é medido a partir da quantidade ou do nível de “conhecimentos adquiridos” pelos (as) aprendizes, muitas vezes transmitidos de forma desconectada com as demais relações cotidianas (sociais, culturais, etc.) que estabelecemos.

Falando especificamente sobre o Ensino Superior, defendemos que os pressupostos da TSA podem se apresentar como uma alternativa viável e desejável para a formação universitária, visto que a sociedade e suas relações têm se tornado cada vez mais complexas e uma formação acadêmica descolada da realidade atual não atende às demandas emergentes dos diversos e contextos sociais nos quais somos inseridos; faz-se necessária uma compreensão ampliada sobre o processo educacional, para além do conteúdo profissionalizante, e incluindo os diversos elementos que influem sobre as aprendizagens.

Assim, apresentamos no tópico seguinte algumas reflexões sobre a TSA e o Ensino Superior contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível o diálogo entre a teoria social da aprendizagem e o ensino superior?

Ao invés de considerar o conhecimento como algo separado do ambiente em que é aplicado, a Teoria Social da Aprendizagem (TSA) argumenta que o conhecimento é construído e compreendido melhor quando é contextualizado em situações reais e práticas, considerando, inclusive, o contexto sociocultural onde ocorrem as aprendizagens. A questão colocada nesta seção é: seria possível estabelecer uma formação que concebe a aprendizagem pautada a partir da TSA, no Ensino Superior?

A resposta a esse questionamento é complexa e depende de alguns elementos, a começar pelas intencionalidades do ensino: precisamos entender se o que se busca é a formação de um(a) profissional técnico(a), que reproduz com fidelidade e sem criticidade métodos e técnicas relacionadas ao seu futuro profissional, apenas, ou intenciona-se formar um(a) aprendiz que esteja capacitado(a) a aprender, ensinar, refletir, criticar e, especialmente, participar de forma consciente e intencional nas diversas comunidades de prática nas quais esteja inserido(a).

Caso a intenção seja a de formar um (a) aprendiz situado (a) nas suas diversas práticas, seria necessária uma profunda transformação no entendimento sobre a função da universidade, atualmente pautada a partir de métricas que, no geral, desconsideram os processos e apenas consideram os resultados obtidos, numa lógica mercantilizada (FÁVERO; CONSULTOR; TONIETO, 2020). Aprópria elaboração dos currículos acadêmicos e as avaliações institucionais internas e externas utilizam, majoritariamente, instrumentos que não nos dão pistas, por exemplo, sobre a forma como a comunidade acadêmica participa (no conceito da TSA) dos seus próprios processos formativos.

A construção de comunidades de prática não se dá simplesmente pela organização de turmas em determinado espaço físico para estudar algum componente curricular, mas a partir da participação das pessoas que integram essas comunidades e da forma como participam delas. Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998) corroboram, a partir de suas investigações, que a participação ocorre devido às múltiplas e diferentes formas de engajamento dos membros no grupo, que são as afiliações e o reconhecimento mútuo entre os partícipes.

Complementando a tese dos (as) autores (as), independentemente da forma como o ensino é delineado, a participação ocorre, mesmo porque até a não-participação também é uma forma de participação (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998). Contudo, faz-se necessária a busca pela compreensão sobre 1) como ocorre essa participação? 2) quais as formas de participação são desejáveis nas comunidades de prática, no contexto do Ensino Superior? E 3) quais elementos mobilizam discentes em formação a participar de determinadas formas? Afinal, não se pode negar que existem aprendizagens que são desejáveis para o (a) aprendiz numa formação de nível superior.

Por fim, outra reflexão que se faz necessária é sobre as múltiplas identidades que são (re) construídas dia após dia, neste caso, no contexto universitário, a partir das relações sociais que são estabelecidas. Nessas relações, os membros de uma comunidade de prática constantemente constroem e negociam significados acerca de suas experiências. Neste sentido, nós aprendemos, mudamos quem somos e criamos histórias pessoais a partir das transformações ocorridas no contexto das nossas comunidades (WENGER, 1998).

Entendemos que as comunidades de prática no Ensino Superior que favorecem a construção aprendizagens desejáveis são aquelas que proporcionam diversos tipos de experiências, fomentam o estabelecimento de diversos tipos de relações e permitem a reflexão sobre elas e suas contínuas ressignificações, além de considerar as histórias de vida e experiências pré-ingressas dos (as) aprendizes. Desse modo, o ensino universitário possibilita o engajamento e o sentimento de pertencimento por parte do (a) estudante, vitais para a permanência discente, melhorias na qualidade do ensino e, conseqüentemente, continuidade da instituição universitária.

Os resultados desta revisão bibliográfica apontam que as concepções sobre aprendizagem no Ensino Superior apresentadas em pesquisas mais recentes carecem, no geral, de um olhar crítico sobre o entendimento conceitual sobre o tema e deixam lacunas sobre o aspecto cultural dos (as) aprendizes na construção de suas aprendizagens.

Neste sentido, propusemos reflexões sobre a TSA e como seu corpo conceitual

pode colaborar de forma promissora para delinear concepções de ensino e aprendizagem no Ensino Superior, propiciando um ambiente rico em experiências, pertencimentos, participação e, conseqüentemente, aprendizagens, (re) pensando criticamente a função da universidade na atualidade.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. Psicologia educacional. Tradução de Eva Nick [et al.] Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRITO, C. A. F.; CAMPOS, M. Z. de. Facilitando o processo de aprendizagem no ensino superior: o papel das metodologias ativas. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 371–387, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11769>. Acesso em: 6 out. 2023.

BRUNER, J. Uma nova teoria da aprendizagem. 2. ed. Bloch Editores S. A. Rio de Janeiro – Gb. Printed in Brazil, 1969.

CHAVES, E. C. B. Orientação religiosa, terapia cognitivo-comportamental e teoria sociocultural de Vygotsky: relato de experiência de uma integração. In: *Práxis Teológica (Ahead Of Print)*, volume 19, número 1, e-1626, 2022.

FÁVERO, A. A.; CONSALTÉR, E.; TONIETO, C. A lógica do mercado e suas implicações nas políticas e processos de avaliação da Educação superior. In: *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, e.74384, p. 1-20, 2020.

FERREIRA, D. H. L.; BRANCHI, B. A.; SUGAHARA, C. S. Processo de ensino e aprendizagem no contexto das aulas e atividades remotas no Ensino Superior em tempo da pandemia Covid-19. *Revista práxis*, v. 12, n. 1sup, 2020. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/3464>. Acesso em: 03 out. 2023.

FLOR, T.O.; VINHOLI JÚNIOR, A. J.; GONCALVES, A. J. S.; TRAJANO, V. S. Revisões de literatura como métodos de pesquisa: aproximações e divergências. *Anais do VI CONAPESC*. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/76913>. Acesso em: 02 out. 2023.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LAVE, J. Aprendizagem como/na prática. In: *Horizontes Antropológicos*, v. 21, n. 44, p. 37–47, jul. 2015.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

PACHECO, J. A.; SOUSA, J.; MAIA, I. B. Conhecimento e aprendizagem na educação superior: desafios curriculares e pedagógicos no século XXI. *Revista Diálogo Educacional*, v. 20, n. 65, p. 528-557, 2020. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/65845/view/3486>. Acesso em: 9 out. 2023.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PRESSATO, D. *et al.* Ensino remoto e trabalho docente no ensino superior: um estudo sobre ideias de sedução que permeiam as concepções de professores de Ciências Naturais. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 22, p. 1-28, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8661052>. Acesso em: 21 nov. 2022.

PRIBERAM DICIONÁRIO. “Aprendizagem” no Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/aprendizagem>. Acesso em: 29 maio 2023.

ROSA, A.; GHIGGI, C.; COSTA, M.; ROSA, C. T. Aprendizagem significativa no ensino superior: uma revisão dos trabalhos publicados em periódicos nacionais. Revista Insignare Scientia - RIS, v. 6, n. 4, p. 77-96, 10 jul. 2023.

SANTOS, Charlene Carneiro Quinto dos; RIBEIRO, Marinalva Lopes. A relação professor e estudante como fator contribuinte para a motivação da aprendizagem no ensino superior. Revista Tempos e Espaços em Educação, São Cristóvão, v. 16, n. 35, p. e18401, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/18401>. Acesso em: 6 out. 2023.

SAVIANI, D. A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, F. S. O. D.; COSTA, J. D. S.; NICOLLI, A. A. O que dizem os concludentes em Ciências Biológicas sobre os processos de ensino e aprendizagem? In: Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 30, n. 1, 2019.

SILVA, T. M. O da; GOMES DA SILVA; K. R.; SOUSA, R. P de; EZEQUIEL DA SILVA, Y. A. da; MACEDO, S. A. de. Conceitos dos discentes de Enfermagem sobre aulas remotas. Revista Diálogos em Saúde, Cabedelo, PB, v. 3, n. 1, p. 47–61, 2020. Disponível em: <https://periodicos.iesp.edu.br/index.php/dialogosemsaude/article/view/275/235>. Acesso em: 6 out. 2023.

SOARES, Sandra Regina. Pedagogia universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. In: NASCIMENTO, A.D.; HETKOWSKI, T.M. (orgs.). Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009.

VYGOTSKI, L. Pensamento e linguagem. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores, 2001. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2023.

WENGER, E. Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge. Boston: Harvard Business School, 2002.

Organizadora

Tânia Maria de Carvalho Câmara Monte

Mestra em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Especialista em Filosofia e Psicologia Transpessoal, Neuropsicopedagoga Clínica, Institucional e Hospitalar. Graduada em: Turismo, Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica. Orientadora de trabalhos científicos na graduação e pós graduação, com 18 artigos internacionais publicados, 3 capítulos de livros, sendo um em Portugal e diversos artigos nacionais em diversas áreas como: Educação, Gestão e Psicologia, Avaliadora das Revistas: Cadernos de Pedagogia - UFSCar, Interfaces da Educação, Inter-Legere - UFRN, Psicologia, Diversidade e Saúde Pública e RBE - Revista Brasileira de Educação. Possui experiência nas áreas de Educação, com ênfase em Inclusão e competências Socioemocionais e Psicologia, com ênfase em Treinamento de Pessoal Pesquisadora da base de pesquisa: Saúde, Trabalho e Meio Ambiente, Gestão Emocional e Consultora Empresarial em Recursos Humanos, Recrutamento e Seleção, Treinamento e Capacitação, Qualidade de Vida e Saúde Ocupacional e Coach Corporativo Transpessoal. Coordenadora do MBA em Gestão de Pessoas, Professora Conteudista e Tutora do Núcleo à Distância da UNIFACEX.

Índice Remissivo

A

abordagem 15, 17, 20, 25, 41, 42, 43, 46, 63, 73, 81, 82, 98, 103, 153
abordagens 20, 28, 43, 116, 128, 153
adolescência 63, 84, 115, 116, 117, 118, 121, 122, 123, 125, 126, 129
alfabética 49, 50, 55, 56, 57, 58
alfabetismo 48, 49, 50, 51, 52
alfabetização 30, 40, 42, 46, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 69, 70, 73, 74
alfabetizar 46, 52, 53, 54, 56
ambiente 15, 16, 17, 19, 21, 22, 32, 41, 45, 46, 53, 54, 57, 65, 68, 69, 75, 76, 82, 89, 91, 94, 105, 106, 107, 109, 111, 112, 113
analfabeta 52
análise 15, 22, 27, 28, 29, 31, 32, 42, 58, 73
anos iniciais 39, 49, 57, 93, 94, 95, 99
aprendizagem 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 40, 42, 43, 45, 46, 49, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 78, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 91, 94, 95, 97, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 119, 120, 121, 123, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188
autismo 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92
autonomia 30, 32, 34, 36, 38, 42, 47, 56, 87, 89, 97, 110, 114, 118, 119, 141, 143
avaliação 16, 50, 66, 96, 109, 115, 117, 119, 125, 126, 127, 140, 153, 155, 156, 157, 158

C

comunicação 30, 61, 80, 81, 82, 83, 86, 89, 90
conceitos 20, 23, 24, 25, 29, 30, 31, 32, 50, 51, 60, 64
conhecimento 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 33, 34, 35, 37, 38, 41, 43, 49, 50, 53, 54, 57, 59, 61, 66, 67, 68, 69, 72
conscientização 41, 42, 45, 46
criança 35, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 75, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 120, 121, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140
crianças 23, 24, 49, 51, 54, 55, 56, 58, 60, 61, 62, 63, 65,

66, 67, 68, 69, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89,
90, 91, 92, 94, 98, 99, 118, 120, 121, 123, 124, 128,
131, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140

D

déficits 116, 119, 126
democrática 35, 41, 43
desafios 17, 36, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 55, 61, 63, 67,
70
desenvolvimento 13, 15, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 30, 31,
32, 33, 34, 35, 36, 37, 45, 46, 51, 52, 56, 57, 61, 62,
64, 65, 66, 67, 68, 73, 75, 76, 78, 80, 81, 82, 83, 85,
90, 91, 92, 94, 96, 97, 99, 105, 106, 107, 108, 109,
110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120,
121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 131, 132,
133, 134, 136, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147,
148, 150, 151
diagnóstico 66, 69, 91, 117, 119, 127, 128, 131, 137
dislexia 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 120,
136, 137
dislética 137
disléticos 62, 66, 67, 69, 70
distúrbio 61, 64, 80, 81, 82
diversidade 21, 31, 43, 66, 67, 68, 69, 74, 75, 78, 135,
139
diversificadas 49

E

econômicos 15, 53, 118
educação 13, 15, 16, 19, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34,
35, 36, 37, 38, , 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49,
57, 58, 60, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 80,
81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 91, 94, 95, 101, 102, 103,
131, 133, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148
educando 48, 52, 54, 56, 57, 61, 64, 66
ensino 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25,
26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, , 39,
40, 41, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 54, 57, 58, 60, 61, 62,
64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79,
80, 81, 82, 84, 85, 86, 91, 93, 94, 95, 96, 99, 102,
103, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113,
114, 115, 116, 125, 130, 132, 133, 134, 137, 141,
145, 146, 150, 152, 153, 154, 155, 157, 176, 177,
178, 179, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 188

escola nova 29
escolar 15, 16, 17, 19, 20, 23, 26, 31, 32, 33, 35, 38, 45,
47, 49, 54, 55, 57, 60, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 72,
74, 80, 82, 85, 86, 92
escolarização 36, 52, 54, 61, 62, 63, 66, 69
escrita 42, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59,
60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 73, 77
estatística 93, 94, 95, 96, 97, 98, 102, 103
estatísticas 95, 96, 100
estatístico 93, 94, 95, 96, 97
estratégias 31, 34, 39, 40, 43, 45, 46, 56, 61, 62, 66, 68,
69, 75, 81, 82, 84, 86, 87, 88, 89, 91

F

família 45, 46, 68, 69, 77, 85, 86, 115, 124, 126, 133,
135, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149,
150, 151
fenômeno 17, 18, 25, 50, 51, 52, 176

H

habilidade 50, 52, 53, 80, 90, 96, 102
habilidades 19, 30, 31, 34, 35, 36, 42, 45, 50, 51, 52,
53, 56, 57
hábitos 76, 139

I

inclusão 15, 40, 45, 46, 61, 67, 68, 69
inclusão social 40, 46
inclusiva 35, 43, 46, 62, 66, 68, 70, 72, 80, 81, 82, 86, 91
instrumento 18, 21, 33, 49, 95, 109, 111, 112
instrumentos 54, 61, 66, 100, 107, 109, 117

L

lecto-escrita 61, 62, 63
leitura 42, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 60, 61,
62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 87,

94, 96, 97, 101, 102, 105, 106, 107, 108, 109, 110,
111, 114, 120, 124, 127, 131, 134, 136, 137
letramento 39, 52, 53, 55, 57, 66, 69, 71, 73, 75, 76, 79,
93, 94, 96, 97, 98, 102, 103
linguísticos 49, 50
literário 72, 73, 75, 76, 77
literários 52
literatura 24, 61, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 98, 117, 123,
128

M

matemática 21, 90, 93, 94, 96, 98, 102, 103, 104, 105,
106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114
metodologia 13, 15, 21
metodologias 23, 30, 31, 34, 35, 37, 38, 43, 46, 61, 65,
112, 152, 153, 154, 155, 157
métodos 14, 17, 26, 33, 34, 35, 36, 37, 43, 48, 50, 54,
55, 57, 60, 68
movimento 29, 32, 33, 35, 37

N

neurobiológico 120
neurológico 80, 81, 82
neuropsicologia 116
neuropsicológico 117
neuropsicólogo 116, 117

P

pandemia 181, 182, 187
pedagogia 27, 38, 41
pedagógica 30, 38, , 41, 43, 53, 54, 55, 65, 68, 81, 86,
89, 92, 98, 99, 102, 131, 132
pedagógicas 27, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40,
43, 45, 46
pedagógicos 30, 33, 34, 35, 37, 45
preconceito 35, 40, 44, 45, 46
princípios 29, 31, 32, 37
processo 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26,
30, 31, 34, 35, 37, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 50,
51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65,
66, 67, 69, 70, 74, 75, 78, 80, 85, 86, 87, 91, 94, 95,

97, 101, 103, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112,
113, 118, 119, 123, 125, 126, 131, 132, 133, 134,
135, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148,
149, 150, 153, 154, 155, 156, 157, 177, 178, 179,
181, 182, 183, 184, 185, 187
professor 16, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 30, 31, 34,
37, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 64, 65,
66, 67, 68, 69, 70
psicogênese 48, 49, 50, 55, 57
psicológicas 53, 122, 131, 132
psicopedagogo 137

R

reformas 29, 31, 36, 37, 38

S

saudável 118, 137
sintomas 64, 81, 82, 83, 84, 87, 89, 118, 119, 120, 121,
125, 127
sistema 5
socialização 94, 111, 139
sociedade 16, 18, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 42, 44, 45,
46, 51, 52, 59, 61, 62, 68, 71, 78, 82, 85, 87, 88, 95,
107, 108, 109, 111, 116, 121, 126, 131, 143, 144,
145, 149, 150
sucesso 13, 46, 65, 75, 80, 86, 91, 139, 141, 142, 148,
150

T

tecnologia 18, 22, 44
tecnologias 34, 40, 46
transtornos 61, 62, 63, 64, 68, 69, 70, 115, 116, 118,
119, 120, 127, 128
tratamento 65, 69, 89, 94, 97, 101, 102, 116, 125, 127,
128, 135, 137, 140



AYA EDITORA
2023