

Dra. Jacimara Oliveira da Silva Pessoa
(Organizadora)

Educação e o ensino contemporâneo:

práticas, discussões e relatos de experiências
Vol. 15



AYA EDITORA
2024

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa
(Organizadora)

**Educação e o ensino
contemporâneo: práticas,
discussões e relatos de
experiências**

Vol. 15

Ponta Grossa
2024

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadora

Prof.ª Dr.ª Jacimara Oliveira da Silva
Pessoa

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

Ciências Humanos

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

© 2024 - **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**). Este livro, incluindo todas as ilustrações, informações e opiniões nele contidas, é resultado da criação intelectual exclusiva dos autores. Os autores detêm total responsabilidade pelo conteúdo apresentado, o qual reflete única e inteiramente a sua perspectiva e interpretação pessoal. É importante salientar que o conteúdo deste livro não representa, necessariamente, a visão ou opinião da editora. A função da editora foi estritamente técnica, limitando-se ao serviço de diagramação e registro da obra, sem qualquer influência sobre o conteúdo apresentado ou opiniões expressas. Portanto, quaisquer questionamentos, interpretações ou inferências decorrentes do conteúdo deste livro, devem ser direcionados exclusivamente aos autores.

E2446 Educação e o ensino contemporâneo: práticas, discussões e relatos de experiências [recurso eletrônico]. / Jacimara Oliveira da Silva Pessoa (organizadora) -- Ponta Grossa: Aya, 2024. 266 p.

v.15

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-433-7

DOI: 10.47573/aya.5379.2.266

1. Ensino. 2. Esportes para crianças. 3. Educação física para crianças. 4. Esportes para crianças. 5. Educação física para crianças. 6. Aprendizagem. 7. Educação - Participação dos pais. 8. Lar e escola. 9. Pais e professores. 10. Inclusão escolar. 11. Transtorno do espectro autista. 12. Alfabetização. 13. Letramento. 14. Língua portuguesa - Aspectos sociais – Brasil. I. Pessoa, Jacimara Oliveira da Silva. 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..... 11

01

A importância da educação física para os alunos do 8º ano do ensino fundamental II da Escola Municipal Domingos José de Souza em Careiro da Várzea /AM . 12

Ângela Maria Duarte Martins

DOI: 10.47573/aya.5379.2.266.1

02

A relação família e escola no processo ensino aprendizagem para uma educação com qualidade em uma escola de ensino fundamental na zona urbana na cidade de Nova Olinda do Norte 29

Maria Antônia De Melo Guirra

DOI: 10.47573/aya.5379.2.266.2

03

A “Busca Ativa” praticada pelo CEMASP Sul, como um fator de garantia de redução da infrequência e/ou evasão escolar, nas escolas municipais da zona sul de Manaus – AM, no contexto da pandemia de 2020..... 41

Maria Ediene Pinheiro Soares Rodrigues

DOI: 10.47573/aya.5379.2.266.3

04

Autismo na educação infantil: os desafios da inclusão escolar..... 57

Izete Nogueira de Lima

DOI: 10.47573/aya.5379.2.266.4

05

Eficacia do aprendizado do aluno com deficiência visual no 8º ano do ensino fundamental do turno matutino da escola estadual de 1º e 2º grau João Vieira no município de Coari-AM 2021/2022..... 69

Celicia Menezes de Souza de Belém

DOI: 10.47573/aya.5379.2.266.5

06

Contexto histórico do tradutor e intérprete de libras no cotidiano educacional e a eficácia para o processo de inclusão dos alunos surdos nas escolas estaduais do ensino fundamental e médio no ano de 2022 -2023, município de Coari-AM..... 86

Ediana Pereira Parente

DOI: 10.47573/aya.5379.2.266.6

07

Novas tecnologias e educação 104

Luciana Sales de Figueiredo

DOI: 10.47573/aya.5379.2.266.7

08

Software hogáquê como ferramenta no despertar da leitura 116

Miriam dos Santos Fernandes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.266.8

09

Uso da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de ciências no 9º ano na Escola Estadual Maria Almeida do Nascimento em Coari-AM..... 126

Maria de Fátima Bezerra de Souza

DOI: 10.47573/aya.5379.2.266.9

10

Ludicidade como proposta didática no ensino de geografia nos anos finais do ensino fundamental 136

Izete Nogueira de Lima

DOI: 10.47573/aya.5379.2.266.10

11

Dificuldades na leitura dos alunos do 4º ano, do ensino fundamental I 152

Samayra Nascimento Almeida

DOI: 10.47573/aya.5379.2.266.11

12

Literatura infantojuvenil no processo de ensino e aprendizagem nas séries finais do ensino fundamental ..
..... 167

Ivan Silva dos Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.266.12

13

Brigadas escolares contra o Aedes aegypti: perspectivas pedagógicas das brigadas no âmbito das escolas estaduais no município de Coari-AM..... 181

Alvimar da Costa Monteiro

DOI: 10.47573/aya.5379.2.266.13

14

Dimensão pedagógica e administrativa da gestão escolar: um trabalho participativo e democrático entre duas escolas no município de Coari nos anos 2019/2020
..... 190

Marilza Ramos de Lima

DOI: 10.47573/aya.5379.2.266.14

15

O preconceito linguístico em aulas de língua portuguesa no 9º ano do ensino fundamental em uma escola municipal na cidade de Caapiranga-AM 204

Aldineia Marques Macena

DOI: 10.47573/aya.5379.2.266.15

16

A alfabetização na perspectiva do letramento: o papel do professor nesse processo de aprendizagem significativa..... 220

Vitória Maria Rodrigues dos Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.266.16

17

As contribuições das tecnologias ativas no processo de aprendizagem de aluno com Transtorno Espectro Autista - TEA..... 232

Zilma Chaves de Assunção

DOI: 10.47573/aya.5379.2.266.17

18

O uso de imagens no Ensino de História: representações dos negros, da Princesa Isabel e da abolição da escravatura na pintura “Libertação dos Escravos” de Pedro Américo, de 1889..... 245

Edlene Oliveira Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.266.18

Organizadora 257

Índice Remissivo..... 258

Apresentação

Neste 15º volume do livro **“Educação e o ensino contemporâneo práticas, discussões e relatos de experiências”**, mergulhamos em diversos aspectos da educação contemporânea, trazendo *insights* e soluções práticas para desafios enfrentados por educadores, pais e gestores escolares. O livro abrange desde a importância da educação física e o papel fundamental da família no aprendizado até respostas inovadoras à evasão escolar durante a pandemia de 2020.

A inclusão de alunos com necessidades especiais, como aqueles com autismo e deficiência visual, recebe atenção especial, destacando a importância de um ambiente educacional que acolha a todos. A tecnologia também ocupa um espaço significativo neste volume, examinando sua aplicação tanto para estimular a leitura quanto para apoiar o aprendizado de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Discutimos ainda a importância da leitura, da literatura infantojuvenil, da ludicidade no ensino de geografia e do uso de imagens no ensino de História, mostrando diferentes maneiras de tornar o aprendizado mais rico e envolvente.

Questões administrativas e pedagógicas, o combate ao preconceito linguístico e a promoção do letramento também são abordados, oferecendo ideias sobre como melhorar as práticas educacionais e a gestão escolar.

Por fim, o livro traz a experiência das brigadas escolares no combate ao *Aedes aegypti* em Coari, Amazonas, exemplificando como a educação pode ir além da sala de aula e contribuir para o bem-estar comunitário.

Este volume é um guia valioso para todos que buscam melhorar a educação, adaptando-se aos desafios atuais e preparando-se para o futuro.

Boa leitura!

A importância da educação física para os alunos do 8º ano do ensino fundamental II da Escola Municipal Domingos José de Souza em Careiro da Várzea /AM

The importance of physical education for students in the 8th year of elementary education II at Escola Municipal Domingos José de Souza In Careiro da Várzea / AM

Ângela Maria Duarte Martins

Professora da rede Municipal e Estadual do Amazonas, graduação em Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas -UEA. Pós Graduação em Metodologia em Geografia pela Universidade Leonardo da Vinci- UNIASSELVI. Mestrado em Ciências da Educação – Universidad Del Sol –UNADES. <http://lattes.cnpq.br/5727997094644744>

RESUMO

O estudo tem como objetivo geral analisar a importância da Educação Física enquanto componente curricular no 8º Ano do Ensino Fundamental II da Escola municipal Domingos José de Souza. O presente estudo se propôs a investigar a percepção dos professores de educação física, que atuam no 8º ano do Ensino Fundamental II na Escola Municipal Domingos José de Souza. Tomou-se como pergunta – problema: Qual a importância da Educação Física para os alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental II da Escola municipal Domingos José de Souza em Careiro da Várzea/AM? A metodologia utilizada quanto à abordagem foi qualitativa, com método hipotético dedutivo, utilizando-se das técnicas de observação direta participativa e aplicação de questionários com professores e com os alunos da referida turma da escola. Com a coleta de dados tornou-se possível compreender o nível de relação que a escola possui com a Disciplina Educação Física e analisar este ambiente escolar diante do tema proposto para estudo. O embasamento teórico desse trabalho contou com



reflexões de pesquisadores como Alvarenga (2014), Betti (1991), Darido (2017), Farinatti (1991), Guedes e Guedes (1997), Moreira (1995), Santin (1992), dentre outras pesquisas que foram realizadas nas últimas décadas com a finalidade de contribuir com a importância da Educação Física. Acredita-se que o tema é relevante, tendo em vista suas possibilidades interventivas no estudo acadêmico, mas também através de sugestões que melhorem os elementos ligados ao esporte na formação dos alunos.

Palavras-chave: esporte. alunos. educação.

ABSTRACT

The study general objective is to analyze the importance of Physical Education as a curricular component in the 8th Year of Elementary School II at the Domingos José de Souza Municipal School. The present study aimed to investigate the perception of physical education teachers, who work in the 8th year of Elementary School II at Escola Municipal Domingos José de Souza. It was taken as a question – problem: How important is Physical Education for students in the 8th year of Elementary School II at the Domingos José de Souza municipal school in Careiro da Várzea/AM? The methodology used in terms of approach was qualitative, with a hypothetical deductive method, using the techniques of direct participatory observation and application of questionnaires with teachers and students from the aforementioned school class. With data collection, it became possible to understand the level of relationship that the school has with the Physical Education Discipline and analyze this school environment in light of the theme proposed for study. The theoretical basis of this work included reflections from researchers such as Alvarenga (2014), Betti (1991), Darido (2017), Farinatti (1991), Guedes and Guedes (1997), Moreira (1995), Santin (1992), among others research that has been carried out in recent decades with the purpose of contributing to the importance of Physical Education. It is believed that the topic is relevant, given its intervention possibilities in academic study, but also through suggestions that improve elements linked to sport in the training of students

Keywords: sport. students. education.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema “A tecnologia digital como ferramenta inovadora no ensino aprendizagem”. A temática é oriunda de inquietações acerca da efetivação desse espaço de aprendizagem, como mais uma ferramenta e apoio dentro do processo de educação e desafios colocados pelo mundo digital e pelas redes de dispositivos e aplicativos que oferecem elementos para um novo paradigma ao ensino aprendizagem, que dá novo sentido à educação e gera novos modos de pensar e conhecer, transformando o ritmo e a modalidade das relações pessoais no processo educacional no Município de Careiro da Várzea.

O estudo propõe inserir na escola, um ambiente de senso crítico e ético, envolvendo os atores que compõe o ambiente escolar, através de metodologias voltadas ao uso amplo e correto, que contribuem para os benefícios no processo educativo e desenvolvimento

adequado das ferramentas inovadoras utilizadas.

A pesquisa possui relevância social no contexto educacional, tanta em âmbito local, quanto no contexto da sociedade em geral. Pois a mesma traz informações que diz respeito ao funcionamento amplo e correto da tecnologia digital como ferramenta inovadora no processo ensino aprendizagem. Nesse sentido, os resultados poderão contribuir com esclarecimentos e conhecimentos sobre o manuseio adequado e como orientar usuários dos ambientes digitais, sabendo que quanto mais usar para fins corretos, estará compreendendo o seu papel e sua responsabilidade social e diante desta realidade.

A pesquisa poderá ser uma fonte a mais, de estudos sobre a temática, podendo se constituir, um ponto de partida para novas investigações científicas no contexto da educação, pois se entende, que a escola deve desempenhar um papel ativo, no sentido de auxiliar a construção de pensamentos críticos e éticos, capazes de perceber os riscos e desafios no território digital.

IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Cavalaro e Muller (2009) acreditam que a Educação Física tem uma importante função no processo de aprendizagem do aluno, uma vez que, desde os primeiros passos as crianças conseguem desenvolver suas habilidades (motoras, afetivas e cognitivas) através do movimento e da ação física do corpo. E ao agregar a esta capacidade natural de aprender e de se desenvolver, a educação física consegue agregar a seus praticantes valores e conhecimentos que, uma vez implantados com disciplina e organização, permitem que o aluno consiga aprender com muito mais facilidade e ao mesmo tempo, se relacionar com os demais com muito mais praticidade e de forma muito mais interativa e evolutiva.

Entende-se a Educação Física Escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, capacitando-o para usufruir os jogos, os esportes, as danças, as lutas e as ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida

Segundo Barreto (2000) o desenvolvimento psicomotor é importante na prevenção de problemas de aprendizagem. Portanto, a psicomotricidade nas aulas de Educação Física auxilia na aprendizagem escolar, de forma mais prazerosa, contribuindo para um fenômeno cultural que consiste em ações psicomotoras exercidas sobre o ser humano de maneira a favorecer comportamentos e transformações.

Nesse sentido todos os alunos da Educação Básica devem participar das aulas de Educação Física “independente de cor, raça, etnia e classe social”, em razão da mesma ser um meio necessário para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, sendo permitida a sua prática facultativa somente em casos como os presentes no rol taxativo da LDB no seu art. 26 §3º, incisos de I a VI (Darido; Rangel, 2001), no qual, este dispositivo legal passou a determinar e a compreender toda a matriz curricular, devendo qualquer coisa ter como base as características da comunidade escolar, a fim de que nenhum aluno possa ser lesado (Brasil, 2003).

Porém, a Educação Física no Ensino Fundamental I é mais do que favorecer o desenvolvimento de habilidades anatômicas, é aquisição de conhecimento em áreas diversas, é desenvolver a interação e a participação individual e coletiva seja em atividades práticas recreativas como forma de aquilatar a qualidade de vida dos envolvidos, visto que a Educação Física é uma disciplina integradora e provocadora que serve de mediadora entre o social, a cultura corporal e o exercício da cidadania (Gonçalves, 2009).

A Educação Física deve dar espaço para a criança agregar o conhecimento a sua maneira, tendo liberdade para conduzir os jogos e as brincadeiras de forma alegre, prazerosa e livre. A intervenção do professor deve ser somente para estimular a compreensão da criança e a influência recíproca dos que demonstram dificuldades de concentração ou participação para que os jogos e as brincadeiras chamem a atenção por completo e contribua para melhorar o desenvolvimento integral da criança.

Historicamente o jogo foi responsável pelo desenvolvimento intelectual dos jovens e da elevação do raciocínio. É na infância que o jogo tem uma grande importância, apesar de estar presente em todas as etapas do desenvolvimento humano. Através do jogo as crianças aprendem a interpretar os vários papéis que cada pessoa tem a cumprir, familiarizando-se com o espaço cultural e com as regras da sociedade (Danoff; Breitbart e Barr, 1977).

Sendo assim o ensino da Educação Física nesta etapa deve ser fundamentado em conceitos de uma educação voltada para a qualidade de vida, onde deixe claro que sua proposta não é formar campeões, sendo que para Duckur (2004, p. 2) “[...] a educação física precisa voltar-se aos valores e significados da educação e, em especial, da escola”.

Observa-se, portanto, os inúmeros benefícios da prática de atividades físicas. No entanto, mesmo diante de tais vantagens, as crianças passam a maior parte do tempo, quando não estão na escola, assistindo televisão, jogando videogame ou utilizando o computador. E, muitas vezes, em decorrência do dia a dia acelerado e da falta de tempo, os próprios pais não corrigem o estilo de vida de seus filhos, nem os incentivam à prática de atividades físicas.

Nesse aspecto, Santos (2008) afirma:

Os pais, muitas vezes, desconhecem os conteúdos, os objetivos e a importância da atividade física, assim, não incentivam os filhos a participarem das aulas e não questionam como está a aula de educação física da mesma forma que questionam sobre conteúdo das demais disciplinas do currículo escolar.

Nahas (1997), Guedes e Guedes (1996), para citar alguns, advogam em prol de uma Educação Física escolar dentro da matriz biológica, da saúde e da qualidade de vida. Guedes e Guedes (1996) ressaltam que uma das principais preocupações da comunidade científica, nas áreas da Educação Física e da saúde pública, é a de levantar alternativas que possam auxiliar na tentativa de reverter a elevada incidência de distúrbios orgânicos associados à falta de atividade física. Os autores, baseados em diferentes trabalhos americanos, entendem que as práticas de atividade física vivenciadas na infância e adolescência se caracterizam como importantes atributos no desenvolvimento de atitudes, habilidades e hábitos que podem auxiliar na adoção de um estilo de vida ativo fisicamente na idade adulta. Como proposta, sugerem a redefinição do papel dos programas de Educação Física na escola, agora como meio de promoção da saúde ou como indicação para um estilo de vida ativa, também proposta por Nahas (1997).

De acordo com a afirmação de Palma (2000) de que é preciso repensar os “modos de olhar” a saúde e permitir aquele que mais precisa realizar seu direito à prática de atividade física e saúde. Porém, em relação à Educação Física escolar, há falta de propostas práticas que vão ao encontro destes objetivos, daí a importância de estudos e trabalhos que procurem refletir sobre as possibilidades de atuação na escola pela perspectiva de saúde coletiva.

A Educação Física com os jogos e as brincadeiras com suas regras permitem que as crianças resolvam conflitos de forma objetiva e organizada aprendendo a construir uma série de informações que auxiliam no seu desenvolvimento e na aprendizagem. Não é fácil manter as crianças focadas nas atividades de Educação Física, o educador tem que ter preparo para trabalhar atividades que atrai a atenção das crianças, sabendo que é importante para o desenvolvimento dessas crianças, o que pode ser estimulado através do brincar, as crianças deveriam ser incentivadas desde os seus primeiros anos de vida, antes mesmo de ingressarem na escola.

Brandão (1980 *apud* Jeronimo, 1998, p.4), diz que a Educação Física escolar:

É importante, pois educa pelo movimento o indivíduo por completo. Por isso a Ed. Física não educa o físico, educa o movimento que o corpo realiza. [...] Através da Ed. Física escolar o indivíduo poderá se tornar capaz de pensar, sentir e realizar os movimentos. Poderá ser capaz de criar meios para satisfazer-se de maneiras prazerosas em seus momentos de lazer. Por isso também a Educação Física é educação.

Desta forma considera-se que “a educação física escolar está na formação das crianças, principalmente enfatizando o quanto pode ser importante à motricidade para o desenvolvimento da inteligência, dos sentimentos e das relações sociais” (Freire, 1992 p.15).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.15) traz uma proposta que busca “democratizar, humanizar a diversidade e a prática da área, buscando ampliar de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos”.

A Educação Física não está apenas vinculada a questão de saber executar determinada modalidade esportiva, mas também relacionado a saber suas regras, história, sua inserção sociopolítica. Neste sentido é que se faz necessário um conhecimento geral do professor de Educação Física quanto às diversas disciplinas para que possa introduzir em suas aulas e assim, interligar determinado conteúdo de outra disciplina para enriquecer e ampliar o aprendizado dos alunos, dessa forma o professor estará trabalhando de forma integrada com outras matérias (Bracht, 2006).

É interessante que a escola oportunize as atividades esportivas de forma saudável em que os alunos reconheçam a importância de se praticar estas atividades, e que apresentem melhorias na qualidade do ensino e da aprendizagem. Estas mudanças no cenário escolar não são tão simples, Marques (1989, p. 24) coloca que:

[...] não basta levar à sala de aula conteúdos criticamente selecionados e estrategicamente organizados, é necessário que professores e alunos se transformem, no cotidiano de suas práticas, em sujeitos do seu ensinar e do seu aprender do ato mesmo do ensino aprendizagem.

Diante disto espera-se que as atividades estejam por todo o ambiente escolar, que apresentem significados para os alunos, e que estes contribuam para o processo de ensino/aprendizagem. Muitos profissionais da área de Educação Física infelizmente

ainda adotam como prática profissional docente uma perspectiva técnica no processo de aprendizagem.

A nossa sociedade, em grande parte, vê a Educação Física escolar como “uma disciplina responsável apenas pela prática de treinamento desportivo e pela prática recreativa e/ou de lazer” (Barbosa, 2001 p. 17), sem se interessar com a real finalidade e importância da disciplina. Veem apenas como aula de recreação. Há casos de pais que acham que a Educação Física é aula de bagunça, sem conteúdo, dizem: “brincar, meu filho brinca em casa” ignorando ou mesmo desconhecendo o seu verdadeiro propósito. Que professor de Educação Física nunca escutou de colegas de trabalho (outros professores e funcionários da mesma unidade de trabalho) a seguinte colocação: “Agora vocês vão pra aula de recreação”? ou até mesmo “a (o) tia (o) de recreação chegou”. Geralmente acontece com os profissionais da Ed. Infantil ou aqueles que não têm conhecimento sobre a Educação Física. São poucos os professores das outras áreas que reconhecem de fato a importância da disciplina, em alguns casos acham que é importante apenas para tirá-los de sala por algum tempo para que o (a) professor (a) da sala possa descansar.

Zunino (2008) relata que a Educação Física é uma das formas mais eficientes pela qual o indivíduo pode interagir e, também é uma ferramenta relevante para a aquisição e aprimoramento de novas habilidades motoras e psicomotoras, pois é uma prática pedagógica capaz não somente de promover a habilidade física como a aquisição de consciência e compreensão da realidade de forma democrática, humanizada e diversificada, pois nesta etapa educacional a Educação Física deve ser vista como meio de informação e formação para as gerações.

A relevância da Educação Física Escolar é de fato irrefragável em decorrência de sua concepção pedagógica focada em realizar a interação e a inclusão no âmbito social dos envolvidos e, com a formulação e reformulação dos PCNs sua relevância foi exasperada, uma vez que se deu uma ênfase maior a sua disparidade dimensional de conteúdo. É importante que a partir da Educação Física a criança conheça os valores que englobam o esporte, estabeleça hábitos de vida saudável e adquira outros conhecimentos relacionados com as distintas áreas de educação. (Sánchez, 2011).

Os PCNs de 1997 colocam que a prática da Educação Física na escola poderá favorecer a autonomia dos alunos para monitorar as próprias atividades, regulando o esforço, traçando metas, conhecendo as potencialidades e limitações, sabendo distinguir situações de trabalho corporal que podem ser prejudiciais à sua saúde.

O brincar, que acontece com frequência nas aulas de Educação Física, é de suma importância para o aprendizado dos conteúdos escolares, sendo contrário à forma somente falada da educação.

Valle (2010, p. 26) citando Vygotsky (1998, p.12) diz que: “ao brincar, a criança interpreta as ações dos adultos, projetando-se no mundo deles, assumindo um comportamento e desempenhando papéis que nem sempre são infantis”. O autor também destaca que, “ao brincar, a criança altera a dinâmica da vida real, pois não reproduz o jogo da mesma forma em que a situação foi vivenciada.” Segundo o autor, o “jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para

a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança”.

O brincar é de vital importância para o desenvolvimento do ser humano, é tão importante para o desenvolvimento do organismo quanto o alimento, os exercícios, o repouso. O simples ato de brincar faz com que a criança não apenas imite o cotidiano, mas também a transforma. Através das brincadeiras, se imita, se imagina, vivencia, se cria, representa e se comunica.

Canabarro (2011) ainda diz que:

O brincar permite que cada um seja autor de seus papéis, escolhendo-os, elaborando-os e agindo de acordo com suas fantasias e conhecimentos, podendo inclusive solucionar problemas que possam aparecer. Está é uma ocasião de internalizar e elaborar sentimentos e emoções desenvolvendo o senso de justiça e moral como diz Piaget.

A Educação Física é a aula mais lúdica oferecida na escola. É nela que a criança cria, recria, pula, imagina, se diverte, corre, desenha, pinta, estimula-se. O lúdico que segundo o dicionário Michaelis (2011) quer dizer o que se refere a jogos e brincadeiras. O termo lúdico tem origem do latim ludus e significa jogo. É este termo que melhor abrange e define as atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física.

Kichimoto (1993, p. 110) diz que:

(...) Brincando (...) as crianças aprendem (...) a cooperar com os companheiros (...). A obedecer às regras do jogo (...), a respeitar os direitos dos outros (...), a acatar a autoridade (...) a assumir responsabilidades, a aceitar penalidades que lhe são impostas (...), a dar oportunidades aos demais (...), a viver em sociedade.

Além da Educação Física ser responsável pelo desenvolvimento motor, à atividade física também combate diversas doenças ligadas ao sedentarismo como a diabetes, a obesidade, doenças cardíacas, promove o fortalecimento de músculos e articulações, entre vários outros benefícios. Gallahue (2005) diz que “o desenvolvimento motor é parte de todo o comportamento humano. O desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento afetivo e o desenvolvimento motor, estão relacionados”.

MARCO METODOLÓGICO

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral, isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e ação de uma pessoa ou de um grupo no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas (Lüdke; André, 1986, p. 1-2).

Segundo Santos (2005, p.176), “pesquisar não é somente querer conhecer o assunto da pesquisa. Implica em mais alguns atributos, por exemplo, a escolha do método

e da técnica, além da criatividade, imaginação, iniciativa, etc”. Dentro desta perspectiva, o presente capítulo descreve o caminho metodológico construído para esta investigação, esclarecendo o tipo de abordagem, o contexto desta pesquisa, a população amostral, os instrumentos de coleta de dados, a metodologia para a análise de discurso e dos resultados.

Para Gil (1999, p. 42), a pesquisa tem um caráter pragmático, é um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

Pesquisa é um conjunto de ações, propostas para encontrar a solução para um problema, que têm por base procedimentos racionais e sistemáticos. A pesquisa é realizada quando se tem um problema e não se têm informações para solucioná-lo.

Lakatos e Marconi(1991, p.155) assim definem a pesquisa “... é um procedimento formal com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” .

Bastos e Keller (2000) afirmam que a pesquisa tem um caráter metodológico para desvendar um objeto que se pretende investigar. O assunto que se pretende pesquisar é aquele que se apresenta aos pesquisadores como um problema a ser conhecido, até porque a pesquisa é o fundamental da ciência, que requer descobertas, inovações, quebra de conceitos e pré-conceitos, podendo gerar inclusive a tecnologia.

O trabalho científico, propriamente dito, é avaliado, segundo Demo (1991), pela sua qualidade política e pela sua qualidade formal. Qualidade política refere-se fundamentalmente aos conteúdos, aos fins e à substância do trabalho científico. Qualidade formal diz respeito aos meios e formas usados na produção do trabalho. Refere-se ao domínio de técnicas de coleta e interpretação de dados, manipulação de fontes de informação, conhecimento demonstrado na apresentação do referencial teórico e apresentação escrita ou oral em conformidade com os ritos acadêmicos.

Nessa concepção, ao realizar uma pesquisa qualitativa, o pesquisador consegue estabelecer contato direto com o sujeito e a situação a ser investigada. Essa interação entre o pesquisador e o grupo a ser analisado, permite uma maior aproximação e possibilita uma melhor comunicação entre os agentes, favorecendo e auxiliando todo o processo investigativo.

Oliveira (1999) enfatiza que a pesquisa qualitativa possibilita um processo de reflexão e análise sobre a realidade. Esse tipo de pesquisa permite que, através do uso de métodos e técnicas específicos, seja possível a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico. Para facilitar a investigação podem ser utilizados diferentes meios, tais como: obras literárias, observações, aplicação de questionários, entrevistas, análise de dados, entre outros.

No que se refere aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica seguida de um estudo de caso. Sendo assim, é fundamental compreender inicialmente a concepção de pesquisa bibliográfica:

Trata-se do levantamento de toda a bibliografia já publicada em forma de livros,

revistas, publicações avulsas em imprensa escrita (documentos eletrônicos). Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto, com o objetivo de permitir ao cientista o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações (Marconi; Lakatos, 2001, p. 43-44).

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 32).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como já foi enfatizado no trabalho, os dados coletados mostram as impressões dos protagonistas sobre a importância da Educação Física para os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Domingos José de Souza.

Para expor os resultados elaboraram-se tabelas e gráficos para melhor visualização e compreensão dos dados.

A presente tabela caracteriza cada grupo de ator que compõe a população amostra do estudo de acordo com a função que os mesmos desempenham na escola.

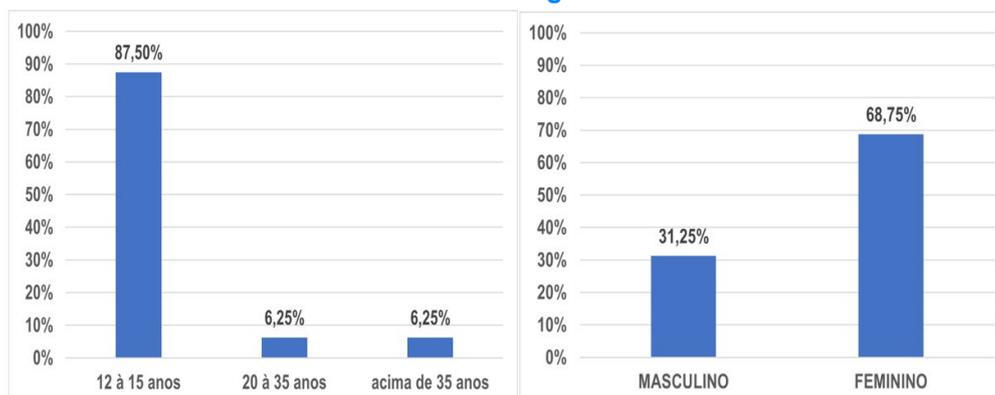
Tabela 1- Profissão dos colaboradores da pesquisa realizada na escola Municipal Domingos José de Souza.

ENTREVISTADOS	QUANTIDADE
Estudantes	14
Professor(a)	1
Gestora	1

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Como dados presentes na tabela 01 a maioria dos colaboradores da pesquisa concentra-se entre os estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Domingos José de Souza, já que conforme se pode observar, somente dois desses entrevistados estão concentrados na professora que trabalha a disciplina de Educação Física mais a gestora da referida escola, pois a mesma refere-se a essa população amostra.

Gráfico 1 - Dados dos gêneros e Idade.



Fonte: própria autora (2022)

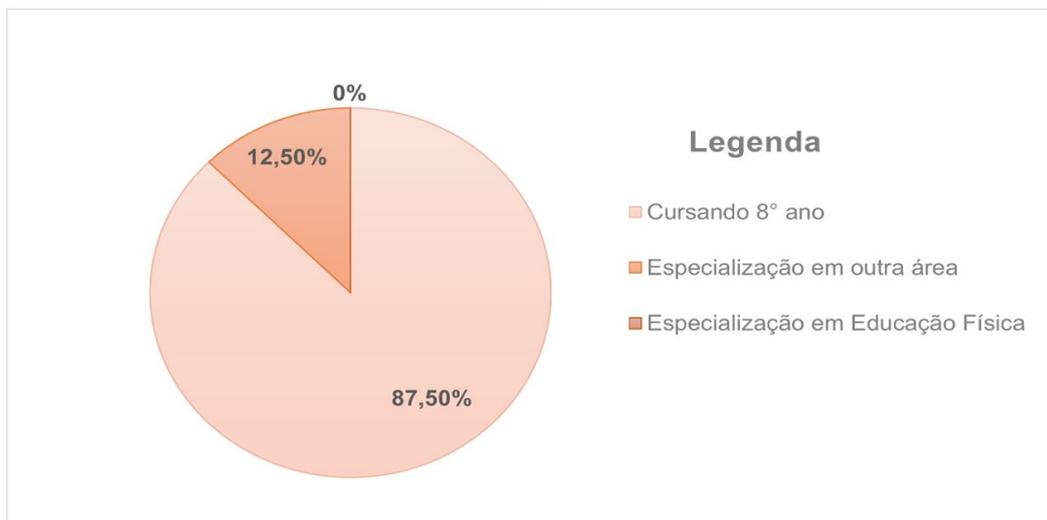
No gráfico 01, pode-se observar que os participantes do gênero feminino foram superiores ao gênero masculino com idades entre 12 e acima de 35 foram mulheres, 12 a 15 homens isso mostra que no atual sistema educacional as mulheres situam-se em número superior. Estão mais ativas no mercado de trabalho, cumprindo o seu papel de educadora e desbravando enigmas da mulher trabalhadora em qualquer área do mercado, onde quer que esteja, no seu cotidiano.

De acordo com Probst (2003, p.2)

A origem e evolução da mulher no mercado de trabalho se iniciaram com a primeira e segunda guerras mundiais em que as mulheres tiveram que assumir a posição dos homens no mercado de trabalho. Mas a guerra acabou e com ela a vida de muitos homens que lutaram pelo país. Alguns dos que sobreviveram ao conflito foram mutilados e impossibilitados de voltar ao trabalho. Foi nesse momento que as mulheres se sentiram na obrigação de deixar a casa e os filhos para levar adiante os projetos e o trabalho que eram realizados pelos seus maridos.

No decorrer do tempo várias mudanças têm ocorrido nas cadeias produtivas e na geração de empregos, onde percebe que a mulher ampliou consideravelmente suas conquistas no campo da igualdade e dos direitos, suas lutas e vitórias e as relações de desigualdade entre homem e mulher.

Gráfico 2 - Grau de formação dos entrevistados.



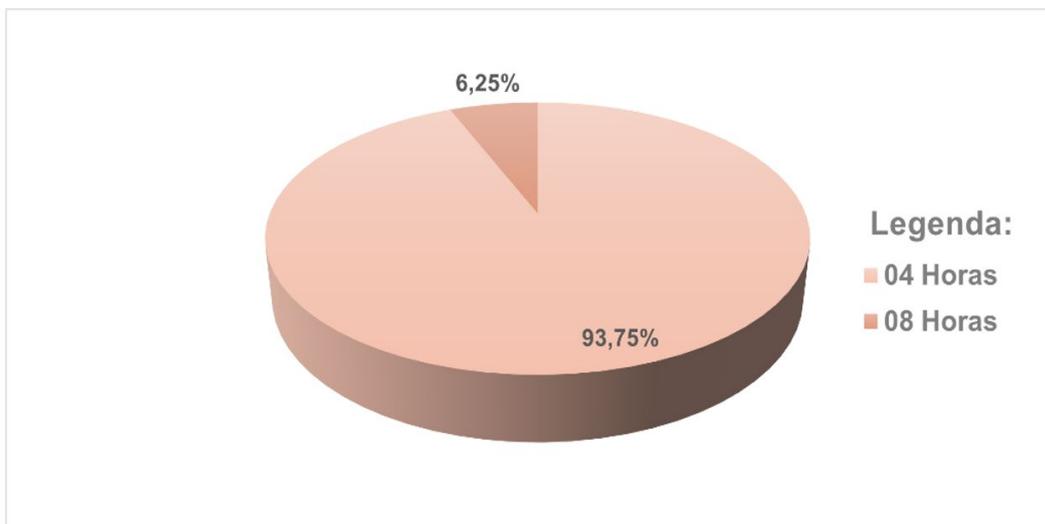
Fonte: própria autora (2022)

De acordo com os dados do gráfico 02, 87,5% dos entrevistados são alunos que estão cursando o 8º ano do Ensino Fundamental II, enquanto 12,5% são professores com especialização em outra área que não é Educação Física. O que se nota é que a escola não possui nenhum professor com graduação ou especialização em Educação Física. Foi diagnosticado também que o professor que trabalha com a disciplina Educação Física, trabalha também com outras disciplinas e, geralmente é um professor(a) de processo seletivo, isso é muito preocupante, visto que a Educação Física é uma disciplina do currículo escolar tão importante quanto as outras disciplinas. Percebeu-se também que esse não é um problema somente da Escola Municipal Domingos José de Souza, haja visto que o Município de Careiro da Várzea é muito carente em relação a professores com formação em Educação Física.

Perrenoud (2001) aponta que o professor é a força que impulsiona a escola. No que

tange é necessário refletir sobre sua formação, avaliando sua trajetória acadêmica, suas experiências, sua vocação, seu profissionalismo e inúmeros outros aspectos relevantes para a formação do educador.

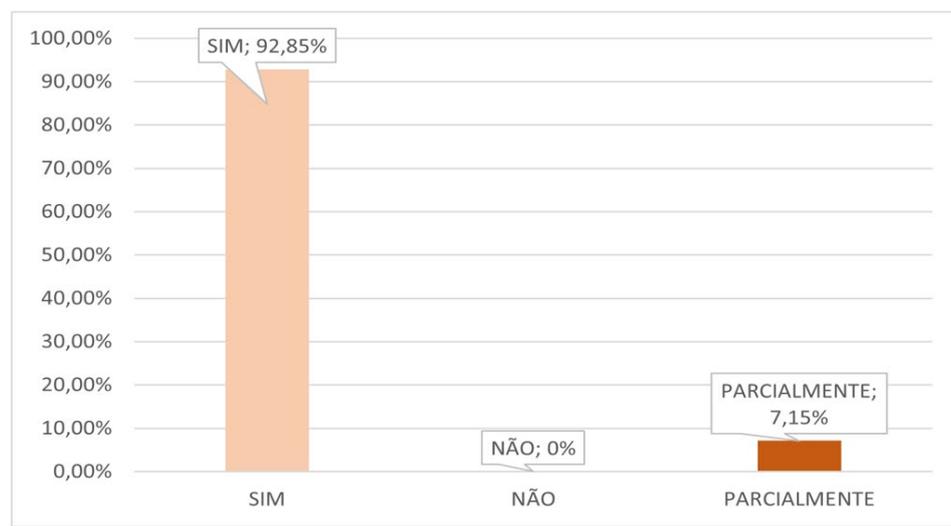
Gráfico 3 - Tempo que os entrevistados passam na escola.



Fonte: própria autora (2022)

Com base nas informações do gráfico 03, a maioria dos nossos entrevistados passam somente 4 horas diárias na escola onde foi realizada a pesquisa, incluindo a professora que trabalha a disciplina Educação Física, ou seja, dos entrevistados, somente a gestora passa 8 horas diárias na escola.

Gráfico 4 – (Somente para os discentes) - Você gosta da Disciplina de Educação Física?



Fonte: própria autora (2022)

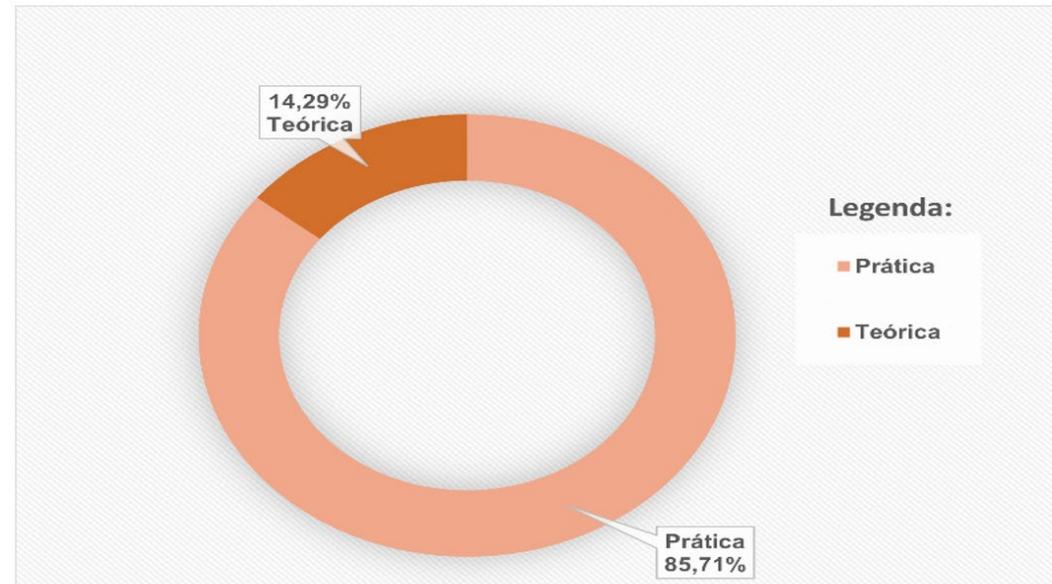
Percebeu-se que a maioria dos discente gostam da Disciplina de Educação Física, o que é um ponto favorável, levando em conta como já foi visto anteriormente a importância da Educação Física para a saúde física e mental das pessoas.

Soares (1996, p.6-12) afirma que:

[...] a aula de educação física é um lugar de aprender coisas e não apenas o lugar onde aqueles que dominam técnicas rudimentares de um determinado esporte vão “praticar” o que já sabem, enquanto aqueles que não sabem continuam no mesmo lugar.

Assim, ensinar aos discentes a verdadeira educação física vai muito além de se praticar um esporte que você já sabe jogar, é desenvolver habilidades, adquirir conhecimentos, técnicas, coordenação motora etc.

Gráfico 05 – (Somente para os discentes) – Gosta mais da aula prática ou teórica de Educação Física?



Fonte: própria autora (2022)

O gráfico 05, apresenta o percentual de alunos que gostam mais da aula prática com 85,71%, enquanto os que preferem as aulas teóricas são somente 14,29% dos discentes entrevistados. Percebe-se o quanto esses alunos gostam de praticar atividades físicas, o que seria de muito mais proveito se eles estivessem estudando com profissionais especializados em Educação Física.

Uma das questões feita para os discentes no questionário era sobre algum deles ter algum problema de saúde que limitaria os mesmos a praticarem atividades físicas, os quais responderam que não, nenhum tinham qualquer impedimento que os atrapalhassem a praticarem atividades físicas.

De acordo com Guedes (1995):

A falta de atividade física pode ter efeitos negativos sobre a vida do indivíduo como o aumento da taxa de diabetes, aparecimento de doenças cardíacas, e leva até mesmo a um aumento do risco de enfarte. Um estilo de vida sedentária é um forte contribuinte nas mortes por doenças crônicas que inclui doenças coronárias, infarto e câncer, perdendo somente para o hábito de fumar e a obesidade. A prevalência de um estilo de vida sedentária aumenta com a idade, sendo de fundamental importância o incentivo à prática de atividades físicas regulares.

Nota-se que a prescrição da atividade física neste momento não tem o único papel de tornar o corpo bonito, com músculos torneados e com a finalidade de “emagrecimento”, a atividade física vai além do esteticismo padronizado, estende-se a socialização, disposição intermitente para tarefas diárias a serem executadas, precede a utilização de psicotrópicos

em tratamento de disfunções psicológicas e na prevenção de doenças.

Pizarro (2011) afirma que:

A atividade física é essencial para a manutenção e melhoria da saúde e na prevenção de enfermidades, para todas as pessoas em qualquer idade. A atividade física contribui para a longevidade e melhora sua qualidade de vida, através dos benefícios fisiológicos, psicológicos e sociais.

Ressalta-se que é na escola que muitas crianças têm seu primeiro contato com atividades físicas planejadas, daí sua importância como promotora de desenvolvimento e aprimoramento “das esferas cognitivas, motoras e auditivas”, este contato planejado faz com que as crianças envolvidas possam compreender e/ou adaptar suas habilidades não somente no ambiente escolar, mas também em todos os outros a que tenha acesso.

Tabela 2 – (Nessa questão foi dada a liberdade para que os alunos respondessem a mais de uma opção) - Qual atividade física você mais gosta de praticar?

Atividade sugeridas	Em número
Alongamento	04 pessoas
Aquecimento	12 pessoas
Esporte	12 pessoas
Brincadeiras	13 pessoas
Atividades em sala	01

Fonte: própria autora -2022

De acordo com o resultado da questão apresentada na tabela, a maioria dos alunos optaram por atividades com movimentos, o que se observou o gosto pelas atividades físicas e motoras, visto que a atividade física permite que se vivenciem diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações culturais e se enxergue como essa variada combinação de influências e está presente na vida cotidiana.

Para os autores Vieira, Priori e Frisberg (2002) a atividade física na adolescência pode estimular o crescimento físico, melhorar a autoestima, relaxamento, gasto de energia, percepção do próprio corpo, colaborar para o desenvolvimento social, além de propiciar uma série de benefícios para a saúde e bem-estar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa sobre a importância da Educação Física para os alunos do 8º ano do ensino fundamental II da Escola Municipal Domingos José de Souza em Careiro da Várzea/AM, permitiu maior aprofundamento em torno dos diversos fatores que permeiam a importância dessa Disciplina na referida escola.

Mesmo sabendo que o conhecimento atribuído à Educação Física, restringe-se, em muitas escolas, ao esporte irrefletido/inquestionável, deve-se ter em mente que muito além dos benefícios físicos, ela pode auxiliar também na aprendizagem e na formação dos cidadãos.

Podemos, diante de toda esta trajetória, definir que o Ensino de Educação Física é de suma importância para o desenvolvimento integral do educando, e que a mesmo sofreu

diversas alterações ao longo da história. E que ainda necessita de uma mobilização social e cultural para que o reconhecimento da importância da Educação Física aconteça de forma capaz de ajudar no equilíbrio do corpo e da mente.

Durante a realização deste trabalho na Escola Municipal Domingos José de Souza, observou-se que o ensino preconizado pelos professores e por esta instituição está restrito a ministração de conteúdos escolares dentro da sala de aula, conteúdo esses que de acordo com observações feitas no decorrer desse trabalho estão totalmente fora do contexto do que se aplica nas aulas práticas, fazendo com que o ensino aprendizagem não aconteça em consonância com as aulas teóricas.

Uma outra problemática detectada durante a realização deste trabalho foi a falta de formação na área de Educação Física para os professores que atuam com essa disciplina. Dessa forma, para muitos professores e até mesmo alguns pais, as atividades extraclasses não são bem-vistas ou bem aproveitadas como um momento para aprendizagem e sim como sendo um mero momento para os alunos se descontraírem. Os professores de Educação Física, ao trabalhar essa disciplina, precisam ter cuidado na escolha das atividades para que sejam bem direcionadas e voltadas para o lado educacional, respeitando a individualidade de cada aluno.

No que diz respeito aos aspectos históricos a disciplina Educação Física necessita ser enfatizada com o mesmo grau de relevância das demais disciplinas e que devem ser lecionadas por pessoas habilitadas, graduadas para tal função, não menosprezando o papel dos pedagogos, que muito tem se esforçado para que a recreação, como assim chamam, possa acontecer da melhor forma dentro das condições possíveis.

A disciplina de Educação Física deve proporcionar um espaço democrático, adaptando as atividades a todos os alunos, possibilitando para que todos desenvolvam suas potencialidades, devendo considerar as características dos discentes em todas as suas dimensões: cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética, relação interpessoal, e inserção social.

A escola, enquanto meio educacional, deve oferecer a oportunidade de uma ótima prática motora, pois ela é essencial e determinante no processo de desenvolvimento geral do aluno. A atuação do professor deverá ser planejada e coerente. Sua prática pedagógica deve ser planejada e possuir objetivos claros.

A Educação Física como mostra o presente estudo, deve ser uma atividade prazerosa, na qual os alunos gostam de praticar e possui um papel importante na formação do indivíduo. Sua prática deveria ser vivenciar com atividades dinâmicas, das quais os docentes venham a conhecer o corpo e atividades de expressões corporais, assim, possuirão domínio da importância da Educação Física não somente para o corpo, mas também para o psicológico do ser humano.

Acredita-se ao final deste trabalho contribuir para se ter mais informação sobre a generalização do panorama com relação à Educação Física escolar, a qual aponta para o que foi constatado no presente trabalho. Assim, percebe-se certo comodismo por parte dos professores, comodismo este talvez ligado a falta de formação na área desta disciplina, bem como escassez dos materiais didáticos e, sobretudo de reconhecimento da própria comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, ESTELBINA MIRANDA DE. **Metodologia da Investigação quantitativa e qualitativa: normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos**. Edição Gráfica: A4 Diseños – Versão em Português: Cesar Amarilhas - Assunção Paraguai, 2014.
- BASTOS, Cleverson Leite; KELLER, Vicente; MARTIM, Irineu; LENGRAND, Paul. **Aprendendo a aprender: introdução à metodologia científica**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 104 p.
- BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BARRETO, Sidirley de Jesús. **Psicomotricidade, educação e reeducação**. 2ª ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.
- BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. **O Voleibol na Escola: Estudo de Propostas Metodológicas**. Disponível em: <<http://cev.org.br/eventos/x-enfece-encontro-fluminense-educacao-fisica-escolar>>. Acesso em: 24 junho. 2022.
- BRACHT, V. **Corporeidade, cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento?** In: NÓBREGA, T. P. (Org.). Epistemologia, saberes e práticas da educação física. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2006. p. 97-105.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. **Altera a Lei no 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, e complementa a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília. 2008. Seção 1, p. 1.
- CANABARRO, Taisa M. EAD- **Educação A Distância- O Brincar e o Aprender na Educação Infantil**. Disponível em:< www.portaleducacao.com.br> Acessado: 15/02/2021.
- CAVALARO, A. G., MULLER, V. R. **Educação Física na Educação Infantil: Uma Realidade Almejada**. In. Educar, Curitiba Editora UFPR, n. 34, p. 241 – 250, 2009.
- DANOFF, J.; Breitbart, V.; Barr, E. Open for Children. Nova York, Mc Graw – Hill, 1977.
- DARIDO, S. C.; RANGEL-BETTI, I. C.; RAMOS, G. N. S.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L. A.; MOTA e SILVA, E. V.; RODRIGUES, L. H.; SANCHES, L.; PONTES, G.; CUNHA, F. **A Educação Física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais**. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, v. 15, n. 1, p. 17-32, jan.-jun. 2001
- DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.
- DUCKUR, Lusirene Costa Bezerra. **Em busca da formação de indivíduos autônomos nas aulas de educação física**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p.02.
- FARINATTI, P. de T. V. **Pesquisa e Produção do Conhecimento em Educação Física**. Ao Livro Técnico, 1991.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, João B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Scipione, 1992.

GALLAHUE, DL. **Conceitos para Maximizar o Desenvolvimento da Habilidade de Movimento Especializado**. Rev. da Educação Física / UEM. V.6, n.2, p.197-202, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Maria Cristina. **Coleção repensando a Educação Física: da Educação Infantil ao Ensino Fundamental**. Módulo 2 – Equipe BNL; Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2009.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. **Associação entre variáveis do aspecto morfológico e desempenho motor em crianças e adolescentes**. Revista Paulista de Educação Física, n. 10, v. 2, p. 99-112, 1996.

KISHIMOTO, Tizuco M. **Jogos Infantis: O jogo, a criança e a educação**. 6ª Edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1993.

JERÔNIMO, Alexandre. **O Handebol nas escolas: praticado ou ensinado**. 1998. 25 f. trabalho Monográfico (Graduação em Ed. Física) Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1998.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, p. 1-2.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Metodologia do trabalho científico. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

MARQUES, C. P. **A influência da prática mental na aquisição e retenção de uma habilidade da ginástica**. São Paulo, 1989. Dissertação (mestrado) Escola da Educação Física, Universidade de São Paulo. p. 24.

MICHAELIS. **Lúdico**. Disponível em: Acesso em: 18/02/2022.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

NAHAS, M. V. **Educação Física no ensino médio: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio**. In: Seminário de Educação Física Escolar, 4., 1997, São Paulo. Anais... São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, 1997. p. 17-20

OLIVEIRA, M. K. **Três questões sobre desenvolvimento conceitual**. In: OLIVEIRA, M. B.; OLIVEIRA, M. K. (orgs.). Investigações cognitivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 55-64.

PALMA, Alexandre. **Atividade física, no processo saúde-doença e condições socioeconômicas: uma revisão de literatura**. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 97-106, jan./jun., 2000.

PERRENOUD, P.: **Construir as competências desde a escola**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre. Artes Médicas sul. (2001)

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Educação Física. V.7. Brasília:1994.

PIZARRO, Miryan Santos. **Las Ventajas De La Educación Física En Educación Primaria**. Badajoz, España: Paiderex: Revista Extremeña sobre Formación y Educación. 2011. Disponível em: Acesso em 06 de outubro de 2013.

PROBST, E. R. **A Evolução da mulher no mercado de trabalho**. Disponível em: . Acesso em: 25 Junho. 2003.

SÁNCHEZ, Enrique González. **Beneficios de La Educación Física y el Deporte en los escolares**. Granada, Spanã: (39). Revista Digital Innovación e Experiencias Educativas, 2011.

SANTIN, S. **Educação Física**: temas pedagógicos. Porto Alegre: EST/ESEF, 1992.

SANTOS FILHO, J.C. **Pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Carolina Canha. **Educação Física escolar**: um olhar reflexivo, 2008. Disponível em: Acesso em 09 de abril de 2012.

SOARES, Maria do Carmo Silva. **Redação de trabalhos científicos**. São Paulo: Cabral, 1996. 167 p.

VALLE, Luciana de L. D. **Jogos, Recreação e Educação**. Curitiba: Editora Fael, 2010.

VIEIRA, PRIORI E FRISBERGA. **A expansão do trabalho feminino no setor de serviços**: uma análise nas cinco regiões do Brasil 2002

ZUNINO, Ana Paula. **Educação física**: ensino fundamental, 6º - 9º. Curitiba: Positivo, 2008.

A relação família e escola no processo ensino aprendizagem para uma educação com qualidade em uma escola de ensino fundamental na zona urbana na cidade de Nova Olinda do Norte

The family and school relationship in the teaching-learning process for quality education in an elementary school in the urban area in the city of Nova Olinda do Norte

Maria Antônia De Melo Guirra

Possui graduação em Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA. Especialização em Ciência da Educação pela Faculdade de Educação Montenegro-FEM. Especialização em Educação Especial pela Faculdade-Ecoar, especialização em Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade de Educação Montenegro. Mestrado em Ciência da Educação pela Universidade Del Sol-UNADES. <http://lattes.cnpq.br/3614257513346394>

RESUMO

O estudo lançar um olhar visando alcançar a autonomia e o despertar para a cidadania do estudante tem como tema. A relação família e escola no processo ensino aprendizagem para uma educação com qualidade em uma escola de ensino fundamental na zona urbana na cidade de nova Olinda do norte. Objetivo geral - Analisar os fatores que influenciam de forma negativa na participação da família na vida acadêmica do aluno no processo de ensino aprendizagem. Justificativa: é relevante para educação, uma vez que a parceria escola e família é algo vital para atingir os objetivos da educação com qualidade. O gestor deve colocar todo o aparato da escola a serviço do pedagógico. Metodologia: foram selecionados dez professores e noventa alunos do 5º ano selecionados nos turnos: matutino, sendo 15 alunos e 15 alunas; também no turno vespertino 15 alunos



e 15 alunas e no turno noturno 15 alunos e 15 alunas. Natureza da Pesquisa: básica. Segundo os objetivos: descritiva e explicativa. Análise dos dados: quantitativo. Instrumentos de Coleta de dados: questionário aplicado com perguntas abertas. Método científico da pesquisa: dedutivo. Resultados mais importantes: pais que não tempo para participar da reunião na escola de seu filho; família que os pais trabalham e deixam os filhos com os irmãos mais velhos; família onde o casal é semianalfabeto; família onde o aluno é criado com avó e trabalha pra ajudar no sustento da casa; família onde a mãe é responsável pelo sustento de seus filhos. Aluno, filho de pais separados. Conclusão: é preciso tornar o ensino o mais proveitoso possível, é necessário que haja a noção de que ensinar não é transferir conhecimento, o ser humano é um sujeito epistemológico e este reconhecimento tido pelo professor será de bastante valia para a prática educacional.

Palavras-chave: escola. família. processo ensino aprendizagem.

ABSTRACT

A Study on Fostering Autonomy and Citizenship Awareness in Students: Examining the Family-School Relationship in the Teaching-Learning Process for Quality Education in an Urban Elementary School in Nova Olinda do Norte. General Objective: To analyze the factors that negatively influence family participation in the academic life of students in the teaching-learning process. Justification: this study is relevant to education as the partnership between school and family is crucial for achieving quality education objectives. School administrators should mobilize the entire school infrastructure in support of pedagogy. Methodology: ten teachers and ninety 5th-grade students were selected, divided into morning (15 boys and 15 girls), afternoon (15 boys and 15 girls), and evening (15 boys and 15 girls) shifts. Research Nature: basic. According to objectives: descriptive and explanatory. Data Analysis: quantitative. Data Collection Instruments: questionnaires with open-ended questions. Scientific Research Method: deductive. Key Findings: parents who lack time to attend their child's school meetings; families where parents work, leaving children with older siblings; families with semi-literate couples; families where the student is raised by a grandmother and works to contribute to the household; families where the mother is solely responsible for supporting her children. Students from separated parents. Conclusion: to make education as beneficial as possible, it is necessary to recognize that teaching is not merely transferring knowledge; rather, it involves understanding that the human being is an epistemological subject. This recognition, acknowledged by teachers, is invaluable for effective educational practices.

Keywords: school. family. teaching learning process.

INTRODUÇÃO

Pesquisa tem como objetivo investigar a relação da Família/Escola no processo de aprendizagem saber por que a família não participa de forma efetiva na vida cotidiana escolar do aluno a partir do entendimento que tal relação necessita ser repensada a fim de melhorar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, visando alcançar a autonomia e o despertar para a cidadania do estudante.

O conceito de família é grandemente amplo. Mães e pais solteiros, além das uniões

homo afetivos, são constantemente enquadrados nesse conceito dentro dos parâmetros atuais. Da mesma forma, o Estado já o reconhece oficialmente. Contudo, a concepção desse termo é tradicionalmente referida como a união de homem e mulher. Portanto, é notável que a sociedade, em sua totalidade, ainda não tem esse reconhecimento. Esse fato explicita uma necessidade de se discutir sobre nossas concepções do termo família e sua adaptação para o contexto social contemporâneo.

Primeiramente, o conceito de família deve ser descrito nos parâmetros atuais. A instituição familiar é grandemente importante na formação do indivíduo e em sua integração na sociedade. Ela cria uma consciência de pertencimento da criança às outras instituições. Dessa forma, explicita-se que a importância da formação dos responsáveis pelo indivíduo transpassa a necessidade de mantimento da família tradicional. Qualquer pessoa capaz de criar um filho é livre para fazê-lo, independentemente de sua condição sexual ou do parceiro com quem dividirá sua responsabilidade.

No entanto, os parâmetros contemporâneos acabam por ir contra ideologias que dizem respeito ao conceito de família tradicional. A valorização excessiva do tradicionalismo consiste em desconsiderar preceitos novos na permanência dos antigos. A insistência no conceito de família tradicional – pai, mãe e filho – barra a disseminação dessas novas ideias. A Igreja, em sua grandiosa influência nos dias atuais, acaba por se mostrar como uma grande atuante na perpetuação de tais parâmetros.

A família, portanto, é imprescindível na formação do indivíduo e na sua integração na sociedade. O seu conceito vem sendo reconsiderado em virtude do surgimento de novas formas de família. Contudo, esse aspecto costuma ser barrado pelos defensores da família tradicional. Portanto, a compreensão desse conceito por parte da população pode ser alcançado com a disseminação dessas ideias por meio da mídia, palestras e programas, onde o respeito e os valores morais devem ser alavancados como pontos principais. Além disso, a Igreja pode se mostrar uma grande aliada ao adequar seus preceitos antigos com os parâmetros atuais. Também devem ser levados em consideração os métodos de ensino que, por sua vez, devem ser adaptados a este novo contexto social. Afinal, os indivíduos responsáveis pela educação de uma criança devem valer-se apenas de ética e afetividade. A cor da sua pele, condição sexual ou qualquer outro preconceito mostra-se grandemente irrelevante.

O mundo está mudando e isso está ocorrendo a uma velocidade sem precedentes na evolução histórica da humanidade. A globalização, o surgimento de novas tecnologias, como o avanço das telecomunicações e da informática, contribui para que ocorram mudanças, também, na Educação. A interação professor - aluno vem se tornando muito mais dinâmica nos últimos anos. O professor tem deixado de ser um mero transmissor de conhecimentos para ser mais um orientador, um estimulador de todos os processos que levam os alunos a construir seus conceitos, valores, atitudes e habilidades que lhes permitam crescer como pessoas, como cidadãos e futuros trabalhadores, desempenhando uma influência verdadeiramente construtiva.

Isso só será possível, a partir do momento que o professor assumir o seu papel de mediador do processo ensino-aprendizagem, favorecendo a postura reflexiva e investigativa. Desta maneira ele irá colaborar para a construção da autonomia de pensamento e de ação,

ampliando a possibilidade de participação social e desenvolvimento mental, capacitando os alunos a exercerem o seu papel de cidadão do mundo. O modo de entender e agir que nos possibilita não nos deixarmos abater pela adversidade e, até mesmo, de utilizá-la para crescer.

Uma das causas do fracasso do ensino é que tradicionalmente, a prática mais comum era aquela em que o professor apresentava o conteúdo partindo de definições, exemplos, demonstração de propriedades, seguidos de exercícios de aprendizagem, fixação e aplicação, pressupondo-se que o aluno aprendia pela reprodução. Considerava-se que uma reprodução correta era evidência de que ocorrera a aprendizagem. Essa prática mostrou-se ineficaz, pois a reprodução correta poderia ser apenas uma simples indicação de que o aluno aprendeu a reproduzir, mas não aprendeu o conteúdo.

É necessário saber para ensinar. O professor deve se mostrar competente na sua área de atuação, demonstrando domínio na ciência que se propõe a lecionar, pois do contrário, irá apenas “despejar” os conteúdos “decorados” sobre os alunos, sem lhes dar oportunidade de questionamentos e criticidade. Adequar a metodologia e os recursos audiovisuais de forma que haja a comunicação com os alunos, é também, uma forma de fazer da aula um momento propício à aprendizagem. É importantíssimo que o professor tenha, também, competência humana, para que possa valorizar e estimular os alunos, a cada momento do processo ensino-aprendizagem.

MARCO TEÓRICO

A relação professor aluno no processo ensino aprendizagem algo vital para educação com qualidade

A família é a primeira entidade dedicada basicamente ao cuidado da vida, é nesse grupo que os relacionamentos entre seus entes permitirão ou não uma boa formação moral, os pais fornecem aos seus filhos conhecimentos culturais e sociais, sua tarefa é controlar o comportamento e as reações dos filhos, conduzindo o desenvolvimento e fazendo as devidas correções necessárias, se houver necessidade devem-se contratar especialistas.

Com a emancipação da mulher, o ensinamento dos filhos ficou em alguns casos aos cuidados de instituições extrafamiliares, com essas mudanças a escola além da função de desenvolver o processo ensino e aprendizagem, também assumiu a função de educar valores, os pais foram em busca de uma escola mais exigente, que corresponda a suas ideologias e valores, isso nos leva a pensar que, a grande maioria dos pais é ansiosa em assegurar aos filhos uma boa posição na vida e ingresso nas universidades para obter bom êxito profissional e financeiro.

Conforme com Outeiral e Cerezer (2003, p. 51) “a escola não está conciliando as imposições de uma coletividade em permanentes transformações, deve haver quebra de paradigmas propiciando uma proposta educacional que prepare o homem para o futuro”, a realidade é que a maioria dos educadores atribui aos pais à origem dos problemas acusando a família da problemática estabelecida. Entre escola e família ocorre uma desordem de conduta, cobranças, incapacidade e incompreensão dos pais a respeito do que é transmitido

pela escola e pela falta de habilidade dos professores em promover o conhecimento que deve ser assimilado pelo aluno.

Martins (2005, p. 117) acrescenta que “os docentes enfrentam dificuldades ao ensinar, desconhecem muitas vezes a capacidade do aluno em adquirir habilidade para aprender”, com isso o docente deve se empenhar para que seja efetivada a aquisição do conhecimento e processamento das informações ensinadas e aprendidas em sala de aula. É necessário salientar que a escola é composta por indivíduos, que estes possuem sentimentos, frustrações, realizações, que as pessoas não se manifestam iguais em diferentes situações, sendo assim os pais devem estar sempre atentos e informados dos acontecimentos ocorridos com seus filhos na escola.

É fundamental que a família exerça grande importância na orientação e transferência de valores, é através da participação efetiva nos eventos que ocorrem no cotidiano familiar que a criança deve aprender a valorizar a vida, a respeitar os direitos e sentimentos de todos, espera-se que a escola dê continuidade à educação, pois realiza melhor sua função quando pode dar continuidade à educação já iniciada pela família. De acordo com Montandon e Perrenoud (1987 p.7), “de uma forma ou de outra, agradável ou ameaçadora, a escola faz parte do dia a dia de cada família”. A relação de conflito entre família e escola é devida a ambas terem como incumbência a educação da criança, suas atribuições devem ser diferenciadas durante a aprendizagem, a família atribui à escola e ao professor a educação do filho, incluindo-se de sua responsabilidade que é ser parceira da escola na educação, os professores se veem forçados a responder pelo comportamento do aluno, além de desenvolver as atribuições pertinentes ao seu ofício, dentre as quais ministrarem o programa curricular, elaborar e aplicar provas, exercícios, etc.

Alguns pais não percebem quão importantes é seu apoio à instituição escolar do filho, em sua maioria não conseguem mensurar que a escola possui objetivos pertinentes ao desenvolvimento cognitivo, essa observação não quer dizer que a escola não deva se preocupar com o desenvolvimento afetivo e com as relações de vínculo desenvolvidas pelos alunos, mas de maneira diferente da família, a escola utiliza critérios específicos para avaliar a competência, a maturidade e conhecimento da criança.

(...) tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem as suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto, ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo (Montandon e Perrenoud, 2003, p.99).

Observamos que escola e família colaboram indistintamente com a educação do indivíduo, constituem um organismo essencial e necessitam uma da outra, cabe à sociedade, transformar através de ações significativas o cotidiano da escola, sendo compreendida a extensão do objetivo planejado, assim como sua responsabilidade na evolução das competências para a aquisição das habilidades do aluno.

Essa transformação é fundamental para que não só os alunos, mas a família e a escola possam estabelecer um elo de participação entre si, esta cooperação só será real quando os pais entenderem que a escola não deve exercer a função moral da família é necessário que a escola promova ações que sensibilizem as famílias de seus alunos,

destacando a magnitude do envolvimento no desenvolvimento dos alunos e que embora essa parceria entre escola e família seja essencial, cada âmbito devem conservar suas características. Todos os segmentos pertinentes à educação devem estar conscientes de suas atribuições, a escola deve cooperar para aperfeiçoar a capacidade cognitiva e afetiva da criança, tendo a parceria da família que tornará melhor o relacionamento com a criança, esta se sentirá capaz e protegida para alcançar o conhecimento (Scoz, 2000, p.77).

No artigo denominado a relevância da parceria entre a escola e a família, Moraes & Kude (2003, p.6-9), apresentam os resultados de uma pesquisa realizada com alunos da 5ª série, mediante observação participante em sala de aula e entrevistas com dez professoras, doze estudantes e oito mães, foi possível perceber dois grupos diferentes em sala de aula, o grupo de alunos que apresentam excelente desenvolvimento e o grupo dos que não apresentam desempenho escolar satisfatório. Alguns pontos relevantes foram detectados na pesquisa, citamos a forma com que os professores definem os alunos que se desenvolvem satisfatoriamente e aqueles e algumas modificações, nos depoimentos os professores demonstraram capacidade de entender as necessidades dos estudantes.

Que podem contribuir ou não para que estas crianças estejam motivadas para o sucesso acadêmico, uma investigação sobre a vida escolar dos pais destes alunos pode apontar os fatores pertinentes ao tipo de relação que esta família desenvolve com a escola. A concepção de que filhos de pais separados tendem obter menor rendimento escolar, mais problemas emocionais e autoestima mais baixa que os filhos dos que permanecem juntos têm se modificando, existem situações em que estes se sentem melhor com a separação dos pais, é certo que no momento da separação possa haver um trauma porque nenhum filho quer ver os pais divorciados, todavia com o passar do tempo essas crianças ganham experiências e sentimentos valiosos, nem sempre vivenciados por outras.

A psicóloga, terapeuta de família, Maria Cristina Milanez Werner, doutoranda em saúde mental, assegura que muitas crianças se sentem aliviadas com a separação dos pais, porém esse alívio não impede que elas sintam-se frustradas por não terem os pais juntos. Conforme Laurene Johnson em seu livro "Divórcio: e os filhos?" Mesmo que os pais sejam atenciosos e apoiarem à criança, ainda assim o choque pelo divórcio afetará seu desenvolvimento escolar, os filhos de pais divorciados apresentam dificuldade no desenvolvimento escolar.

Segundo Paro (2000, p.16), a diferença entre escola e família não deveria ser tão grande, na ideia do autor, a escola não "compreendeu quase nada de todo o progresso da psicologia da educação e da didática, utilizando métodos de ensino muito próximos e semelhantes aos do senso comum predominantes nos vínculos familiares". Este mesmo autor socializa a informação baseando-se no entendimento que a escola dos filhos é muito semelhante à escola que os pais cursaram, desta forma, estes não deveriam sentir-se tão distantes da instituição escolar, que o professor, embora admita a necessidade da participação dos pais, não conduz essa relação satisfatoriamente, nos permitindo entender que existe uma incompreensão dos pais, do que é ministrada pela escola, em contrapartida, a inexistência da habilidade dos professores para administrar essa comunicação (Paro 2000, p.68).

Nogueira, Romanelli e Zago (2000, p. 29-42), descrevem um conjunto de pesquisas,

cujos resultados, são relevantes aos professores, pois apresentam aspectos para reflexão e análise sobre o desenvolvimento da escolarização, favorecendo o aspecto da sua abordagem com a família envolvendo a comunidade. Estas pesquisas apresentam alguns pontos comuns, dentre eles à falta de uma cultura de estudos.

A escola precisa da participação da família, pois os professores devem conhecer as ações e o ambiente vivenciado pelos seus alunos, para terem condições de intervir no desenvolvimento do aluno como também nas dificuldades estabelecidas neste processo, é muito importante contar com essa parceria para que possam dividir a atuação do filho no desempenho escolar, a realização das atividades propostas, a relação com professores e colegas, aos modos, princípios, respeito às normas.

Segundo a opinião de Alarcão (2001, p. 18) “a escola reflexiva é aquela que pensa em como desenvolver sua função social e sistemática”, procurando proporcionar ambientes formativos que favoreçam a evolução das capacidades que permitam ao homem viver em sociedade, abrangendo sua formação capacitando-o para agir e interagir no mundo em que vive, não apenas com competências cognitivas desenvolvidas, como também com aquisições afetivas, que lhe proporcione formar valores positivos para uma transformação social, construindo um mundo menos excludente e mais humano, porém devemos enfatizar que a escola não pode trabalhar só nessa construção.

É relevante a união da escola com outras instituições sociais como a família, a igreja, as organizações, etc. para que possa desempenhar melhor a sua atribuição, dentre essas instituições sociais a família é a mais comprometida, isso porque desenvolve função formativa, embora tenhamos que reconhecer que a mesma também passa por mudanças na sociedade atual.

Todavia, mesmo com todas as variações pelas quais a família vem passando, continua sendo a instituição essencial para o desenvolvimento do indivíduo, sendo a primeira a assegurar proteção e socialização do homem, se constituindo como oportunizada da aprendizagem efetiva e socialização do indivíduo. Em pesquisa que tem como título o diretor de escola como mediador entre a relação família e escola, Torete (2005, p. 126), indicou como todos os envolvidos no âmbito escolar conduzem suas ações.

A escola de tempo integral deveria funcionar de forma que no contra turno os professores aplicassem atividades de reforço para os alunos com dificuldades, assim sendo, os professores seriam contratados em jornada de tempo integral, permitindo assim sua permanência em determinada escola, estabelecendo uma identificação e integração com a comunidade que estiver inserida. Portanto, é fundamental que se estabeleça parceria com as famílias dos alunos, devendo contribuir para o favorecimento das ações desenvolvidas que desencadearam no sucesso do processo ensino e aprendizagem, considerando que o objetivo dessa união é assegurar às crianças um desenvolvimento cognitivo e afetivo satisfatório que o transforme em um sujeito realizado com aprendizagens significativas.

MARCO METODOLÓGICO

A inquietação pelo tema a relação família na escola e o processo de ensino

aprendizagem para uma educação com qualidade foi objeto de estudo em uma escola municipal chamada Lamy da Silva Vinhote que fica na bifurcação entre duas estradas chamadas Curupira com 23 Km e que leva a uma rede de lagos, igarapés, rios que muitos alunos estudam, com relação a outra estrada chamada Uruçacanga que leva há muitas comunidades de onde vem vários alunos para a escola supracitada. É cunho qualitativo.

A referida escola apresenta alunos oriundos principalmente dos bairros periféricos da cidade, visto que a escola está localizada também em um bairro onde os habitantes em sua maioria são de renda baixa. A instituição pesquisada segundo as autoridades de segurança fica em uma localização chamada linha vermelha devido aos altos índices de violência que ocorrem na região.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Identificar os problemas que impedem a efetivação da parceria família e escola para uma educação com qualidade.

Consultados para você, existe diferença de um professor para outro no jeito de lidar com a turma? Se sim, liste as cinco principais diferenças que você nota. Se não, diga como seus professores lidam com sua classe e você, em especial. A pesquisa revelou que as principais diferenças de um professor para outro, no que se refere a lidar com a turma são:

- 1º - Uns são mais liberais outros não;
- 2º - Uns ensinam melhor que os outros;
- 3º - Uns cobram mais que os outros;
- 4º - Uns conseguem envolver a sala outros não e;
- 5º Uns estão quase sempre de bom humor, outros não.

Para os alunos entrevistados, há uma grande disparidade, principalmente no que diz respeito ao entrosamento com a turma, de um professor para outro. Segundo Masetto (1997, p. 30), afirma que:

As experiências vividas em sala de aula por vezes se revestem de alegria, de satisfação e de convivência proveitosa com o grupo de colegas. Algumas amizades que perduram pela vida afora começaram m nos primeiros anos de escola. O encontro com antigos colegas quase sempre é motivado para compartilhar experiências, re-
cordar mudanças, rever opiniões ou referidas posições assumidas. Outras vezes, a
imagem da sala de aula é mais em branco e preto, da sisudez do professor, das re-
guadas, dos castigos, das salas escuras, das situações monótonas e chatas. Quem
não se lembra, por exemplo, dos professores ranzinzas, bravos e exigentes?.

Essa falta de entrosamento, muitas vezes, prejudica o desempenho do aluno, e por consequência, o trabalho do professor. O professor deve tornar-se sua sala de aula em um ambiente prazeroso, onde o aluno possa ficar à vontade e se sentir bem para recebe o conhecimento preparado pelo o professor e aprender com os seus colegas.

Dos alunos entrevistados: o ambiente da sala de aula é favorável para o aprendizado quando todos prestam atenção no que está sendo explanado; acham que quando todos falam ao mesmo tempo, dificulta o aprendizado; acham que o aprendizado é prejudicado

quando existem alunos ao celular para ouvir música no horário de aula, e; dizem que quando aos alunos estão fazendo tarefas de uma disciplina diferente da que está sendo ministrada, torna o ambiente desfavorável para a aprendizagem. Segundo Masetto (1997p. 31), enfatiza que:

Na hora de estudar, também há um momento certo para se fazer uma atividade. A professora sempre responde às sugestões das crianças com um “depois” ou “agora”. Quando um aluno expressa livremente um desejo ou necessidade, nunca é fica satisfeito e feliz. A correção é o principal meio de interação entre professor e aluno. Aos poucos os alunos vão internacionalizando a noção do que é errado e feio. Essa correção passa a ser uma necessidade para o aluno.

A ambiente sala de aula é um ambiente de ensino/aprendizagem, e este ensino/aprendizagem pode ocorrer com diferentes atividades, onde essa troca seja salutar, principalmente para o aluno, mas, quando esse ambiente torna-se impróprio, por atitudes da grande massa (alunos), o ensino/aprendizagem torna-se dificultoso.

Descrever o nível social familiar dos discentes, o reflexo presencial da família no contexto educacional escolar.

Para você, o humor do professor facilita ou dificulta o andamento da aula? Por quê?

Terceira pergunta: Para você, o humor do professor facilita ou dificulta o andamento da aula? Por quê?

Dos entrevistados disseram que sim, que o humor do professor facilita o andamento da aula. A pesquisa revelou que o professor bem humorado incentiva o aluno a estudar e aprender com mais facilidade, pois deixa o aluno mais à vontade segundo Luckesi (1994, p.116), afirma que:

A ação do educador não poderá ser executado de qualquer forma, como se toda e qualquer forma fosse suficiente para que ela possa ser bem realizada. Ela só poderá ser bem realizada se estiver um compromisso político que a direcione. Ou seja, o educador só tem duas opções: ou quer a permanência desta sociedade, com todas as desigualdades, ou trabalha para que a sociedade se modifique, o educador necessita conhecer bem o campo científico com o qual trabalha.

É fato, tudo que é feito com alegria, é sempre bem feito, pois se o professor está de bom humor, consegue envolver com mais facilidade os alunos, fazendo com que os mesmos tenham atitudes agradáveis e o aprendizado mais proveitoso.

Quarta pergunta: No seu entender, o modo de convivência do professor com o aluno, durante as aulas, é importante para o sucesso dos seus estudos? Por quê?

Os alunos responderam que sim, que a convivência do professor com o aluno, favorece a aprendizagem. Que quando o professor convive com os alunos, há uma maior facilidade de aprendizagem, pois passa confiança, deixando o aluno mais à vontade para estudar e tirar dúvidas para Luckesi (1994, p. 1.170), ele comenta que:

O educando como o educador, é caracterizado pelas múltiplas determinações da realidade. Ou seja, é um sujeito ativo que, pela ação, ao mesmo tempo se constrói e se aliena. Ele é um membro da sociedade como qualquer outro sujeito, tendo caracteres de atividades, socialidade, historicidade, praticidade. Na relação educativa, dentro da práxis pedagógica, ele é o sujeito que busca uma nova determinação em termos de patamar crítico da cultura elabora. Ou seja, o educando é o sujeito que busca adquirir um novo patamar de conhecimentos, de habilidades e modos de agir. É para isso que busca a escola.

A relação professor/aluno é realmente um fator primordial no contexto educacional, quando o professor convive mais com os alunos, monitorando, orientando e direcionando, não só no momento sala de aula, mas quando for solicitado, muitas vezes por motivos alheios à sala de aula, o aprendizado passa a ser natural, pois cria um vínculo de confiança e respeito, fatores indispensáveis ao ensino/aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando falamos de interação no processo de ensino e a relação interpessoal entre professor e aluno, logo pensamos em poder fazer algo livremente, porém com a prática educativa não é diferente, entretanto é preciso utilizar alguns meios para que a aprendizagem se torne algo prazeroso para o professor e principalmente para o aluno, vale ressaltar um fato interessante que muitos professores às vezes esquecem, é que o professor é um eterno aprendiz.

Agindo assim, humildemente e através de vários saberes importantes para a prática docente, estaremos e poderemos melhorar a qualidade de ensino em nosso país. Analisaremos a importância destes saberes para a prática do docente do ensino fundamental, prática que a priori seja educativo-crítica, centrada numa ética pedagógica, para tornar o ensino um ato de verdadeira aprendizagem.

Quando falamos de interação no processo de ensino e a relação interpessoal entre professor e aluno, logo pensamos em poder fazer algo livremente, porém com a prática educativa não é diferente, entretanto é preciso utilizar alguns meios para que a aprendizagem se torne algo prazeroso para o professor e principalmente para o aluno, vale ressaltar um fato interessante que muitos professores às vezes esquecem, é que o professor é um eterno aprendiz.

Agindo assim, humildemente e através de vários saberes importantes para a prática docente, estaremos e poderemos melhorar a qualidade de ensino em nosso país. Analisaremos a importância destes saberes para a prática do docente do ensino fundamental, prática que a priori seja educativo-crítica, centrada numa ética pedagógica, para tornar o ensino um ato de verdadeira aprendizagem.

Toda prática docente requer um saber, não há como ser professor sem uma autonomia construtiva e crítica, e de verdadeira interação com o aluno, não basta somente o espaço físico, é preciso o contato humano. Muito se tem pesquisado sobre e como manter uma boa interação entre professor e aluno, são necessárias algumas práticas para tornar este ato realmente válido.

O interessante disto tudo é alinhar teoria e prática para que a teoria não caia na mesmice e a prática não vire um ato mecânico. O ensinar deve ser um ato amoroso, uma relação de perfeita sincronia e reciprocidade, o ensinar com amor não é transferir conhecimento e sim produzir e construir conhecimento, é preciso criar uma cognição e transformar o educando em um ser crítico, curioso, inquieto e instigador e que não desanime quando surgirem as dificuldades, que possam ser persistentes em suas pesquisas e análises. É preciso que o educador ensine o educando a pensar certo e que possa desafiar o educando em suas explicações.

É preciso, todavia para pensar certo, que o educador seja um pesquisador, não há como ensinar sem pesquisar e sem indagar, não se aprende sem pesquisa e menos ainda não se forma um ser pensante sem dar algo que seja novidade e instigante e que o torne curioso e inquieto. O professor deve também respeitar o pensamento do educando, pensamentos estes inseridos no convívio social, seja em casa ou na vida comunitária. Interagindo assim, o professor poderá tirar proveito destes saberes para o desenvolvimento de algum trabalho em sala.

No processo de ensino e aprendizagem é necessário acabar com a opressão e atentar para que os alunos, principalmente das classes menos favorecidas que convivem com problemas sociais, pobreza, dentre outros aspectos possam viver em um ambiente de autonomia, pois este ambiente, que por vezes pode ser de uma classe social mais baixa, pode se tornar um ambiente de perfeita autonomia, uma vez que o aluno não chega à sala de aula como uma tabula rasa e sim com várias experiências de vida.

Todos estes fatores, e toda vida humana é feita de ética, a ética profissional é imprescindível para qualquer relação pessoal, e na relação professor aluno não é diferente, a ética é de fundamental importância para esta prática, ética que deve estar ligada com a decência e ao respeito à natureza humana, tornado assim a relação coerente e vivaz. É preciso tornar o ensino o mais proveitoso possível, é necessário que haja a noção de que ensinar não é transferir conhecimento, o ser humano é um sujeito epistemológico e este reconhecimento tido pelo professor será de bastante valia para a prática educacional.

Como ensinar não é transferir conhecimento e sim construí-lo, podemos através da epistemologia entender a origem do conhecimento que ligado a cognição seria a base do desenvolvimento. Percebendo a necessidade da construção, o educador estará apto a entender as indagações e questionamentos dos educandos, é salutar respeitá-los no seu modo de pensar, agir e se comportar. O bom senso do educador é de vital importância para esta relação. E estar sempre aberto a percepção e a realidade do meio em que vivem é vital para melhorar cada vez mais a construção do conhecimento. Os problemas que impedem a efetivação da participação e acompanhamento integral da família na vida acadêmica do aluno na escola nas atividades pedagógicas realizadas em sala de aula devem ser superadas a família deve assumir a responsabilidade de educar e participar da educação de seus filhos à escola de ensinar.

REFERÊNCIA

ALARCÃO, Isabel. Professor-investigador: Que sentido? Que formação. **Formação profissional de professores no ensino superior**, v. 1, p. 21-31, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo. Cortez. 1994

MARTINS, Lilian Al-Chueyr Pereira. História da ciência: objetos, métodos e problemas. **Ciência & Educação**, v. 02, pág. 305-317, 2005.

MASETTO, Marcos. **Didática: a aula como centro**. São Paulo: FTD, 1994.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno. o que é, como se faz**: Tradução Gilmar Saint'Clair Ribeiro. 6ª ed. São Paulo. Loyola, 2006.

OUTEIRAL, José O.; CEREZER, Cleon. **O mal-estar na escola**. Revinter, 2003.

PARO Vitor Henrique. **Administração Escolar. Introdução Crítica**. São Paulo. Cortez. 2002.

PERRENOUD, Philippe. O intermediário: entre a família e a escola, a criança mensageira e mensagem. **Entre pais e professores: um diálogo impossível** , p. 49-87, 1987.

ROMANELLI, Geraldo. Famílias e escolas: arranjos diversos. **Revista Pedagógica**, v. 18, n. 38, p. 78-96, 2016.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. Subjetividade de professoras/es: sentidos do aprender e do ensinar. **Psicologia da Educação**, n. 26, 2008.

TORETE, Rossana Maria Cozeto. O diretor da escola como mediador entre a família a escola. **Presidente Prudente: Unoeste**, p. 45, 2005.

A “Busca Ativa” praticada pelo CEMASP Sul, como um fator de garantia de redução da infrequência e/ou evasão escolar, nas escolas municipais da zona sul de Manaus – AM, no contexto da pandemia de 2020

The “Active Search” practiced by CEMASP Sul, as a factor to guarantee the reduction of attendance and/or evasion, in municipal schools in the south zone of Manaus – AM, in the context of the 2020 pandemic

Maria Ediene Pinheiro Soares Rodrigues

Professora da rede Estadual do Amazonas do Ensino Médio, Graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Pará, UFPA. Graduação em Bacharelado e Licenciatura em História, Universidade Federal do Pará, UFPA. Especialização em Ciência da Religião. Faculdade Executiva de Educação e Teologia do Amazonas, FAEETAM. Especialização em Especialização em Coordenação Pedagógica, Universidade Federal do Amazonas, UFAM. Mestrado em Sociologia, Universidade Federal do Amazonas, UFAM, Brasil. Mestrado em Mestrado em Educação. Universidad Del Sol, UNADES, Paraguai. <http://lattes.cnpq.br/3375972054748523>

RESUMO

A presente estudo foi desenvolvida no âmbito do Doutorado em Ciência da Educação, da Universidade Del Sol (UNADES) Assunção-PY. O caso de gestão tem como objetivo identificar se a ação de Busca Ativa realizada pelo Cemasp Sul, é um fator de garantia de redução da infrequência e/ou evasão escolar, nas escolas municipais da zona sul de Manaus-Am, no contexto da pandemia de 2020. Marco Teórico, observando de que forma o tema infrequência e evasão escolar, foi trabalhado por outros autores; realizou-se a análise dos fatores externos e internos à escola que incidi-



ram sobre a infrequência e o abandono escolar, sendo de maior relevância, a análise dos fatores internos que subsidiou a elaboração do plano de ação para prevenção e redução do abandono nas escolas observadas. Marco metodológico onde a trajetória metodológica percorrida foi descrita de maneira a situar os leitores a respeito desse estudo, foi realizada a análise e discussão dos resultados e discussão e finalizando, foram apresentadas as Conclusões acerca do que foi estudado. Para esta análise, tomou-se os levantamentos do CEMASP SUL, o qual representa a política pública de diagnóstico e enfrentamento à infrequência e evasão escolar no âmbito da educação municipal na cidade de Manaus, no Amazonas; suscitando para o desvelamento dos condicionantes históricos, políticos, econômicos e pedagógicos.

Palavras-chave: abandono escolar. infrequência. busca ativa. CEMASP Sul.

ABSTRACT

This study was developed within the scope of the Doctorate in Education Science, at the University Del Sol (UNADES) Assunção-PY. The management case aims to identify whether the Active Search action carried out by Cemasp Sul is a guarantee factor for reducing school attendance and/or dropout rates, in municipal schools in the south zone of Manaus-Am, in the context of the coronavirus pandemic. 2020. Theoretical Framework, observing how the topic of school infrequency and dropout was worked on by other authors; an analysis of the factors external and internal to the school that affected school attendance and dropout was carried out, with greater relevance being the analysis of the internal factors that supported the development of the action plan to prevent and reduce dropout in the schools observed. Methodological Framework where the methodological trajectory followed was described in order to inform readers about this study, Analysis and Discussion of the results and discussion were carried out and finally, the Conclusions were presented about what was studied. For this analysis, surveys from CEMASP SUL were used, which represents the public policy for diagnosing and combating school infrequency and dropout in the scope of municipal education in the city of Manaus, in Amazonas; prompting the unveiling of historical, political, economic and pedagogical conditions.

Keywords: school dropout. infrequency. active search. cemasp.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento deste estudo, teve como objeto de estudo a Infrequência/Evasão escolar e pretende confirmar se a Busca Ativa realizada pelo CEMASP, reduziu os índices de infrequência e evasão, nas escolas municipais da zona sul, na cidade de Manaus-Am, no contexto da pandemia de 2020.

A partir de observações e inquietações (que se tornaram constantes), houve o desejo de estudar e entender o processo social que leva à evasão e infrequência escolar entre a juventude, em especial, dos estudantes da rede municipal da zona sul da cidade de Manaus e constatar se, a ação de Busca Ativa realizada pelo Cemasp Sul, minimiza a incidência do problema observado.

Buscou-se compreender os sintomas de um processo que se notoriamente contraditório, pois mesmo apresentando a precarização e fragilidade da instituição escolar, ao mesmo tempo, percebeu-se, fazer surgir atores que reivindicam a efetividade do direito à educação escolar; e que para isso, depende da articulação de instituições que assegurem a educabilidade de todos os estudantes, isto é, assegurem condições básicas, internas e externas à escola, para que eles possam estar aptos ao processo de escolarização.

O estudo destes temas (Infrequência e Evasão Escolar) nos faz perceber que, em âmbito nacional e local, as crianças e adolescentes matriculados nas redes Estadual e Municipal de Educação e que são vítimas deste fenômeno, estão sujeitas a um processo de vulnerabilidade e exclusão socioeconômico, que afeta seu acesso e permanência no ambiente escolar, até que seu ciclo de formação, seja concluído.

O estudo das leis direcionadas a este tema (CF, CC, LDB, ECA, Decretos etc.) facilitou a compreensão de como o poder público tenta adequar, este referido problema da educação brasileira, e em especial da amazonense, dentro das especificidades e necessidades da formação e dos direitos fundamentais dos seus cidadãos.

A importância desta pesquisa reside no fato desta, jogar luz a essa temática, desvelando uma problemática que se acirrou de forma contundente, neste período pandêmico; e desta forma, possibilitar a viabilidade de novas estratégias de enfrentamento deste problema. Assim como, a possibilidade de esta proporcionar uma análise crítica e avaliativa, da eficácia da ação de busca ativa realizada pelo CEMASP SUL, na redução dos índices de infrequência, abandono e evasão escolar, assim como, facilitar a permanência do aluno, no ambiente escolar.

A pesquisa tem um foco educacional e sociológico, no contexto da garantia do direito a educação, da garantia a manutenção e permanência do aluno na escola, assim como, na prevenção à vulnerabilidade social, ao trabalho infantil, entre outros.

Ao analisarmos essa problemática que é a questão da Infrequência, Evasão e Abandono Escolar, observa-se que a estrutura da sociedade ocasiona, uma vasta gama de variáveis sociopolítica e econômica que propiciam essa lacuna; entre elas está a pobreza (incapacidade de satisfação das necessidades básicas do indivíduo) que aparece como uma condição emblemática da exclusão social, a qual se mantém como um dos efeitos perversos das novas cadeias produtivas globalizadas.

Nas últimas décadas do século XX, o sistema capitalista viveu um quadro de crise estrutural do capital, o que levou as economias capitalistas a desenvolver práticas materiais destrutivas e de autorreprodução, afetando fortemente a relação e o acesso dos seus cidadãos (sejam eles adultos ou crianças e adolescentes) aos direitos que lhes são fundamentais e legalmente garantidos (educação, saúde, segurança, seguridade social etc.).

A educação brasileira estando inserida na realidade deste contexto histórico, precisa dispor da participação dos organismos internacionais para subsidiar o financiamento das políticas educacionais, o que daí decorre certos ditames capitalistas e neoliberais às diretrizes de nossa educação.

Essa educação/formação para o capital, para o mercado de trabalho, acaba colocando a educação como responsável por reduzir as grandes desigualdades sociais posta pelo mercado capitalista, e assim, permitir aos jovens, como sugere Galbraith, (2001) “(...) fugir dos níveis inferiores da estratificação para os níveis superiores, graças a um processo social de mobilidade ascendente”.

Entendendo que o Estado Liberal é uma expressão ideológica e política da dominação capitalista em escala internacional, vemos que a função do Estado via Políticas Sociais nas sociedades capitalistas, sempre foi de preservação e controle da força de trabalho e, em uma perspectiva sociológica sobre a educação, esta lança um olhar realista sobre os principais problemas que ela atravessa no mundo contemporâneo. Há verdades muito duras, como as que podemos constatar a partir dos dados de Dowbor (1998, p. 261).

De uma forma geral, constata a UNESCO, são os países mais pobres que fornecem a educação mais limitada (...) a esperança de vida escolar, em alguns países, é inferior a 500 dias, enquanto no Canadá atinge 3.500 dias. Enquanto aceder às atividades econômicas e ao mercado de trabalho exige cada vez mais conhecimentos; o mundo continua com um número total de analfabetos de 905 milhões (...) estimativa baseada em uma definição estreita do analfabetismo, que não leva em conta as pessoas consideradas funcionalmente analfabetas ou iletradas.

Esta análise realizada por Dowbor (1998), (e que permanece extremamente atual) está diretamente relacionada à situação de fracasso escolar, que tem como importantes motivos, a evasão, o abandono e a infrequência escolar; sobretudo, entre os jovens estudantes adolescentes que, durante as suas trajetórias escolares, obtiveram performances de uma nova forma de inclusão e exclusão entre os “vencedores” (estudantes que conseguem chegar ao ensino médio em condições adequadas de escolarização), e os “vencidos” (aqueles estudantes que vão ficando pelo caminho, sofrendo com reprovações, tornando-se muitas vezes infrequentes, e evadindo temporariamente ou definitivamente da escola).

Com isso, torna-se fundamental levar em consideração o problema da relação entre a escola, à juventude e seu contexto social e familiar. E por elas não ocorrerem de maneira isolada, apresento o problema de evasão e infrequência escolar, sobretudo entre os jovens estudantes adolescentes, e como esse processo de produção dos “vencidos” é produzido como um fenômeno multifatorial e a atuação do Cemas, como uma ação minimizadora dessa questão social entre as crianças e adolescentes da rede municipal de ensino, na zona sul da cidade de Manaus.

Infrequência, Evasão e Busca Ativa: elementos de uma análise conceitual e histórica de um problema educacional no contexto da pandemia de 2020

Conceituar Evasão Escolar nos leva, inicialmente, relacioná-la com o chamado Abandono Escolar. Contudo, diferente do abandono escolar, que se caracteriza pela ação do aluno que deixa de frequentar a escola durante o andamento de determinado ano letivo, a Evasão Escolar é um fenômeno que acentua ou até mesmo consolida a condição de exclusão do sistema de ensino, ou seja, o aluno abandona a escola em função da realização de outras atividades. É possível constatar que a infrequência e o abandono escolar trazem indícios do que pode se tornar uma futura evasão. Enquanto, a Infrequência se refere a

ausência injustificada do aluno na escola.

Por se tratar de um fenômeno com vasta amplitude, que abrange todas as esferas da educação, em âmbito global, é importante ressaltar que isto ocorre no Brasil, não em razão da falta de previsão legal para sua existência, na medida em que tanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), como decorrência do enunciado dos arts. 206, inciso I e 208, § 3º, da Constituição Federal, contêm disposições expressas no sentido da prevenção, possíveis soluções e punição à sua ocorrência.

De acordo com Pierini e Santos (2016), a infrequência, ou, seja a falta de frequência adequada pode levar a uma educação de baixa qualidade, reprovação, distorção de série/idade e à evasão escolar. Em outras palavras, a infrequência geralmente antecede a evasão escolar, que é quando o aluno deixa a escola antes de completar seus estudos. Afirmando Filho e Araújo (2017, p.37):

Várias formas de interpretação não permitem definir exatamente “evasão e abandono escolar”. A diversidade de conceituação atrapalha a quantificação precisa dos casos, dificultando o estudo das causas e dos princípios que podem levar a alternativas claras e objetivas para superação desse problema que perdura até hoje. É basililar a compressão das relações entre os motivos de ingresso e a trajetória dos permanentes, dos desistentes e egressos desse público, dentre muitas outras questões.

A motivação que coopera para infrequência escolar geralmente não são casos isolados e únicos, mas, sim, trata-se de variadas situações que prejudicam a frequência escolar e permanência desses alunos em seu ambiente de formação, ou seja, são internos e externos ao ambiente escolar. Esses fatores, quando não resolvidos ou minorados, implicam em uma futura evasão escolar, ou seja, os alunos, quando não conseguem superar suas dificuldades pessoais e/ou familiares, não veem alternativa a não ser cancelar sua matrícula escolar abandonando seus estudos. Rosa (2013) esclarece que, quando o aluno realiza a matrícula e desiste dos estudos ou reprovam, acabam se tornando um problema econômico para o poder público. Ferreira (*apud* Rosa, 2013) comenta:

São várias e as mais diversas as causas da evasão escolar ou infrequência do aluno. No entanto, levando-se em consideração os fatores determinantes da ocorrência do fenômeno, pode-se classificá-las, agrupando-as, da seguinte maneira: Escola: não atrativa, autoritária, Professores: desesperados, insuficiente, ausência de motivação etc. Aluno: desinteressado, indisciplinado, com problema de saúde, gravidez, etc. Pais/ Responsáveis: não cumprimento do pátrio poder, desinteresse em relação ao destino dos filhos, etc. Social: trabalho com incompatibilidade de horário para os estudos, agressão entre alunos, violência em relação e gangues, etc.

A universalização da educação e o desafio do acesso e permanência do aluno nas esferas educacionais do país

Um deles foi o aumento de crianças e jovens em sala de aula ou seja, o acesso a uma vaga na escola pública e gratuita. Em 1980, 40% da população brasileira entre 7 e 14 anos estava fora da escola. Já em 2017, 99,2% das crianças e adolescentes desta mesma faixa etária frequentam a escola. Os dados são do último Censo Escolar, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Da creche ao Ensino Médio, nas redes pública e privada, foram registradas 48,5 milhões de matrículas nas 181,9 mil escolas de educação básica.

Mesmo com esse avanço, o levantamento do Inep também mostra que, 2 milhões de crianças e adolescentes estão fora da escola. São nos anos finais do ensino básico que os números se acentuam: 1,3 milhão de adolescentes de 15 a 17 anos não está estudando. Em comparação com 2014, as matrículas no Ensino Médio caíram 7,1%. À época da divulgação do Censo Escolar 2018, o diretor de Estatísticas Educacionais do Inep, Carlos Sampaio, creditou a redução nas matrículas a uma série de fatores. “Isso se deve tanto a componentes demográficos, quanto à melhoria no fluxo no ensino médio, no qual a taxa de aprovação subiu três pontos percentuais de 2013 a 2017. A queda também pode ser explicada pelas altas taxas de evasão e da migração de alunos para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)”, explicou em nota.

Neste sentido, é importante que se faça uma análise das causas motivadoras deste baixo desempenho escolar; para desta forma configurar, em que momento a infrequência e evasão, passaram a serem entendidas como um problema real, aos olhos do poder público, ao ponto de merecerem atenção dentro do quadro das políticas públicas.

É preciso um olhar analítico e a consideração de que, escola e sociedade vivenciam constantes movimentos, decorrentes de contradições e até de ditames mercadológicos, que propiciam essas mudanças. Estas contradições, são claramente perceptíveis, pois se a escola se diz democrática à medida que possibilita a oferta de vagas para quase toda a população em idade escolar, por vezes ela se mostra excludente quando não tem cumprido com sua função de garantir a aprendizagem efetiva deste aluno, o que leva muitas vezes à reprovação, à defasagem idade série e à evasão.

A escola tem um papel fundamental para a mudança das condições de desigualdade, pois é pelo acesso ao conhecimento que a juventude e posteriormente, a classe trabalhadora poderá mudar sua condição de baixo conhecimento exclusão e exploração.

Infrequência e evasão escolar, uma análise histórica

Historicamente, a questão da infrequência e evasão escolar no Brasil, vem se apresentando, como sérios problemas, que atualmente, no contexto da pandemia de corona vírus, aprofundou-se de maneira significativa, no ambiente educacional brasileiro.

Ao realizarmos uma breve análise histórica da educação, observa-se que, desde seu início, esta tem servido aos interesses econômicos e sociais dos grupos que têm dominado o poder.

No período em que o Brasil era uma colônia, com a chegada dos jesuítas ao Brasil (1549), o ensino estava voltado para fé e a catequização dos índios que aqui moravam, segundo os preceitos que a igreja e o rei desejavam difundir. Segundo Cardoso (2004) “os jesuítas que chegaram ao Brasil, líder o padre Manuel de Nóbrega e fundam a escola de ler, escrever e contar”.

Estas ideias racistas alcançaram seu auge no Brasil no período de 1850 a 1930. Mesmo com a abolição da escravatura em 1888 e com a República continuou-se a proclamar esta inferioridade que era atribuída também aos índios e aos mestiços. Patto (1996) indica que, as teorias racistas encontraram na teoria evolucionista de Darwin elementos para sua reafirmação.

A publicação da Origem das Espécies em 1859, foi assimilada e transformada pelos intelectuais da burguesia na formulação, da teoria do Darwinismo Social, onde supostamente se daria uma seleção dos mais aptos, o que resultou numa biologização mistificadora da vida em sociedade e justificadora da exploração e da opressão exercidas pelas classes dominantes aos países colonialistas.

A teoria de Darwin da seleção natural, a qual difundia a ideia de raças superiores e inferiores traz influências sobre a escola na forma de dois movimentos: a eugenia e o higienismo. A eugenia colocava que as raças não poderiam ser misturadas garantindo, desta forma, a conservação das raças superiores. Sob influência destas ideias são incorporados os testes e medidas psicológicos para seleção dos melhores. Já com o higienismo ocorre uma predominância do saber médico sobre as escolas, estava ligado as ideias sanitaristas.

Patto (1996) informa que, o fracasso estudantil era critério para classificar tais alunos como raças inferiores, ou seja, não estariam habilitados a prosseguir em seus estudos já que suas capacidades individuais não lhes possibilitavam esta continuidade. As raças superiores estas sim deveriam, dar prosseguimento nos estudos até alcançar o ensino superior.

O emergente processo de industrialização instaurado no país a partir da década de 1930 demandava políticas educacionais que assegurassem uma educação moderna, capaz de incorporar novos métodos e técnicas e que fosse eficaz na formação do perfil de cidadania adequado a esse processo.

As ideias de uma nova pedagogia - as ideias dos pensadores da Escola Nova – se constituíam na versão pedagógica do novo horizonte que se colocava, ou seja, uma pedagogia que viabilizasse a realização dos padrões exigidos pelo trabalho industrial (Shiroma; Evangelista; Moraes, 2002).

O escolanovismo propôs trazer o educando para o centro das ações escolares. Afirmava-se a necessidade de adaptar os programas de ensino a cada tipo de aluno e que os conhecimentos escolares adquiridos por ele deveriam ser resultado da sua própria atividade mental e física (Nagle, 1997). As crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como “anormais” e as causas de seu fracasso eram procuradas em alguma anormalidade orgânica-biológica. Posteriormente, de “anormal” a criança que fracassava na escola, passou a ser designada de “criança problema”. Neste momento, as causas dos problemas escolares encontravam-se no ambiente sócio familiar desajustado. Os mais prováveis alvos destes problemas, seriam as crianças provenientes dos segmentos das classes trabalhadoras.

Entre os fatores atribuídos à família estavam a ausência dos pais nas reuniões convocadas pela escola, desinteresse destes pais, frente às tarefas escolares de seus filhos etc., poderiam responder por um baixo rendimento escolar.

Patto (1996) coloca que nos anos 60 e 70 do século XX passou-se a afirmar a existência de “culturas inferiores” ou diferentes e não mais de raças ou indivíduos inferiores, resultantes de ambientes sociais atrasados, que produziram crianças desajustadas e problemáticas.

A década de 1960 assinala o esgotamento do modelo renovador proposto pelo escolanovismo, articula-se a Tendência Tecnista de base produtivista. É neste contexto que a Lei nº 5.692/1971 assegura a ampliação da oferta do ensino fundamental para oito anos de forma a garantir a formação e a qualificação mínima de amplos setores da classe trabalhadora no processo produtivo.

Foi adotada uma perspectiva economicista em relação à educação, pois o investimento na formação de capital humano era visto como a saída para acelerar o processo econômico (Saviani, 2005).

Para Saviani (2005), com a Pedagogia Tecnista o problema da marginalidade do ensino se agravou, à medida que o conteúdo trabalhado pela escola se tornou reduzido e a relativa ampliação de vagas se tornou irrelevante em face dos altos índices de evasão e repetência.

A evasão escolar passa a se configurar como foco de preocupações do Estado, que anteriormente não existia, à medida que este aluno que frequentava a escola e que a abandonava consistia num custo alto para os cofres públicos. Saviani (1995) afirma que, na década de 1970 as Tendências Pedagógicas Crítico-reprodutivistas, tentaram introduzir a possibilidade de se pensar o papel da escola no âmbito de uma concepção crítica de sociedade. Propunham o exame das instituições sociais enquanto lugares nos quais se exerce a ideologização a serviço da reprodução das relações de produção na escola. São representantes destas teorias Bourdieu e Passeron, Althusser, Baudelot e Establet.

Para Saviani (1995) os marginalizados, segundo a teoria de Bourdieu e Passeron, são os grupos ou classes dominadas. Marginalizados porque não possuem a força material, o capital econômico e porque não possuem a força simbólica, o capital cultural. Portanto, para esses autores a educação, longe de ser um fator de superação da marginalidade, constitui um elemento reforçador dela.

A aceitação que esta explicação pelo fracasso escolar das crianças das classes subalternas encontrou no Brasil, nos anos setenta, atraiu a atenção dos educadores para o problema das desigualdades sociais. No entanto, Saviani (1995) destaca que as Tendências Crítico-Reprodutivistas, ao mesmo tempo que, postulam que a educação não pode ser pensada sem partir dos seus condicionantes sociais, e portanto, da dependência da educação em relação a sociedade em que ela se insere, entendem que a função da educação consistiria na reprodução da sociedade de classes e acabam por reforçar o modo de produção capitalista. Portanto, não haveria possibilidade de mudança.

As tendências Crítico-Reprodutivistas, surgiram na tentativa de empreender a crítica à Teoria do Capital Humano, a qual entendia que a educação teria por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. A educação passou a ser entendida na década de 70 sob a perspectiva desta teoria como algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, um bem de produção.

A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual, que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto não lhe garante emprego, porque no atual sistema de desenvolvimento capitalista não há emprego para todos (Saviani, 2007).

O fracasso e a evasão continuam a estar centradas no aluno, pois na ideologia neoliberal, o aluno prosseguirá nos estudos de acordo com suas habilidades e competências, pela sua capacidade de aprender a aprender. O contexto social, as oportunidades desiguais são desconsideradas.

Portanto, ao analisar o problema da evasão e fracasso escolar não se trata de achar culpados, ora no aluno, família ou professor, mas analisar as condições concretas de trabalho na escola, as políticas educacionais, como também o contexto social.

Se a escola não pode ser tomada como redentora da sociedade, ou seja, resolver todos os problemas sociais, tão pouco, sem sua ação também não será possível esta transformação e a via de contribuição que esta pode dar é garantindo o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade a todos os alunos, um ensino de qualidade, com a garantia da aprendizagem efetiva.

De acordo com Pierini e Santos (2016), a infrequência, ou, seja a falta de frequência adequada pode levar a uma educação de baixa qualidade, reprovação, distorção de série/idade e à evasão escolar. Em outras palavras, a infrequência geralmente antecede a evasão escolar, que é quando o aluno deixa a escola antes de completar seus estudos. Afirmam Filho e Araújo (2017, p.37):

Várias formas de interpretação não permitem definir exatamente “evasão e abandono escolar”. A diversidade de conceituação atrapalha a quantificação precisa dos casos, dificultando o estudo das causas e dos princípios que podem levar a alternativas claras e objetivas para superação desse problema que perdura até hoje. É basilar a compressão das relações entre os motivos de ingresso e a trajetória dos permanentes, dos desistentes e egressos desse público, dentre muitas outras questões.

Segundo os autores, as múltiplas interpretações dadas a essas palavras acabam não sendo bem definidas, o que implica em dificuldade na distinção precisa dos conceitos e resolução dos problemas. Observou-se que, além da palavra “infrequência”, outras como “evasão” e “abandono” foram empregadas na tentativa de conceituar melhor os termos utilizados. Conforme se pode observar no comentário de Filho e Araújo (2017, p. 37):

A diferença entre evasão e abandono escolar foi utilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Inep (1998). Nesse caso, “abandono” significa a situação em que o aluno desliga-se da escola, mas retorna no ano seguinte, enquanto na “evasão” o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema escolar.

Os problemas que cooperam para infrequência escolar em Manaus (assim como, em todo o país), geralmente não são casos isolados e únicos, mas sim, multifatoriais. Eles prejudicam a frequência escolar e a permanência dos alunos em seu ambiente de formação. Esses fatores, quando não resolvidos ou minorados, implicam em uma futura evasão escolar, ou seja, os alunos, quando não conseguem superar suas dificuldades sociais, pessoais e/ou familiares, não vêm sua estadia no ambiente escolar como relevante e acabam p abandonando seus estudos. Rosa (2013) esclarece que, quando o aluno realiza a matrícula e desiste dos estudos ou reprovam, acabam se tornando um problema para os cofres do poder público.

São várias e as mais diversas as causas da evasão escolar ou infrequência do aluno. No entanto, levando-se em consideração os fatores determinantes da ocorrência do fenômeno, pode-se classificá-las, agrupando-as, da seguinte maneira: Escola: não atrativa, autoritária, Professores: desesperados, insuficiente, ausência de motivação etc. Aluno: desinteressado, indisciplinado, com problema de saúde, gravidez, etc. Pais/ Responsáveis: não cumprimento do pátrio poder, desinteresse em relação ao destino dos filhos, etc. Social: trabalho com incompatibilidade de horário para os estudos, agressão entre alunos, violência em relação e gangues, etc. (Ferreira *apud* Rosa, 2013)

Portanto, uma questão que se coloca é a necessidade de investigar se na análise das escolas sobre os motivos da evasão, o foco não tem sido colocado no indivíduo (aluno, família) deixando de se considerar os fatores multideterminantes na análise da evasão escolar.

MARCO METODOLÓGICO

A presente pesquisa foi desenvolvida no Centro Municipal Sociopsicopedagógico (CEMASP); situado na zona sul da cidade de Manaus – Am.

A Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Departamento de Gestão Educacional – DEGE/Divisão de Apoio a Gestão Escolar – DAGE, através das ações dos Centros Municipais Sociopsicopedagógicos - CEMASPs desenvolve um programa de combate à evasão escolar.

Os CEMASPs, inicialmente criados como Programa de Atendimento Sociopsicopedagógico da Rede Municipal de Ensino – PASP, foram modificados para Centro Municipal de Atendimento Sociopsicopedagógico – CEMASP através da Lei nº 1.556, de 13/01/2011 e tem como missão resgatar os alunos infrequentes, por meio de ações pedagógicas, sociais e fonoaudiológicas.

Além do trabalho preventivo de combate à evasão, a equipe multidisciplinar (pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos e assistentes sociais), realizam atendimentos individuais e em grupos, assessoramentos as escolas, palestras, visitas domiciliares e orientação familiar.

O fluxograma de atendimento é realizado através de planilhas encaminhados pelas próprias escolas. Após triagem realizada pelos CEMASPs, os profissionais realizam os atendimentos presenciais ou teleatendimentos, levando em consideração as necessidades identificadas.

Figura 1 - Fluxograma da Busca Ativa/Telerrresgate Cemasp - 2019.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação- SEMED (2019)

Este centro, operacionaliza o Programa de Atendimento Sociopsicopedagógico, desenvolvendo-o para amenizar os problemas encontrados nas escolas da Rede Municipal de Ensino, por meio de ações preventivas e de intervenções específicas das diversas áreas de atuação.

O CEMASP recebe das unidades de ensino a lista com o nome dos alunos infrequentes, que nunca acessaram o Aula em Casa e com o uso da tecnologia e mídias digitais é possível encontrar a família. Uma equipe multidisciplinar com pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos e assistentes sociais vão até a casa do aluno fazer um trabalho de escuta e assessoramento utilizando-se das relações educativas para que a criança de fato permaneça no “Aula em Casa”.

Figura 2 - Fluxograma de Atendimento CEMASP Zona Urbana e Rural 2020.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação – SEMED (2020)

Os principais objetivos aos quais o CEMASP se propõe, são:

I - Favorecer a melhoria do processo de ensino e aprendizagem para o discente, por meio de ações que minimizem o índice de abandono escolar;

II - Prevenir o afastamento temporário ou definitivo do discente matriculado na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos das escolas municipais;

III - motivar à regularidade os alunos com frequência irregular e resgatar os que se encontrem em situação de abandono escolar;

IV - Contribuir com ações preventivas visando à melhoria das relações intra e interpessoais do educando nas escolas municipais;

V - Realizar atendimentos individuais e grupais aos discentes e responsáveis nas áreas de Psicologia, Pedagogia, Psicopedagogia, Serviço Social e Fonoaudiologia.

Entre as competências do centro, estão:

I - O assessoramento das escolas com atendimento Sociopsicopedagógico;

II - O monitoramento dos alunos encaminhados pelas escolas ao CEMASP;

III - A orientação da equipe escolar quanto a estratégias que contribuam para o desenvolvimento integral do aluno;

IV - A realização de visitas domiciliares, visando o resgate do aluno e o comprometimento dos familiares, fortalecendo a relação e integração da família com a escola;

V - O oferecimento de atendimento Sociopsicopedagógico em grupo ou individualmente para alunos e familiares;

VI - A elaboração de relatório, parecer técnico e encaminhamento aos serviços de atendimento especializado;

VII - A seleção, supervisionamento e orientação de estagiários nas áreas afins;

VIII - A elaboração e execução de palestras e oficinas para pais e alunos.

Ficou definido no art. 5º do seu Decreto de criação que, para o cumprimento dos objetivos do CEMASP o Poder Executivo, pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED, poderá celebrar convênios, contratos e acordos com a União, os entes da Federação, as Universidades, as entidades públicas ou privadas e as organizações não governamentais, visando ao acompanhamento, à execução e avaliação das ações instituídas por lei.

O CEMASP é composto por servidores efetivos da SEMED com habilitação nas seguintes áreas:

I - Serviço Social;

II - Psicologia;

- IV - Psicopedagogia;
- V - Fonoaudiologia;
- VI - Assessoramento Pedagógico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente estudo caracteriza-se como descritivo de campo, pois segundo Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa descritiva aborda quatro aspectos principais: descrição, registro, análise e interpretação de fenômenos atuais, objetivando o seu funcionamento no presente. O presente estudo busca descrever, registrar e analisar os dados coletados no decorrer da pesquisa de campo que tem como objetivo conseguir informações acerca de um problema para o qual se procura uma resposta.

Para Cervo e Bevilan (1996, p.50), a pesquisa descritiva pode assumir diversas formas, dentre as quais os estudos exploratórios que não elaboram hipóteses a serem testadas, limitando-se a traçar objetivos, buscando informações sobre o assunto objeto de estudo. Segundo os autores, “é recomendado o estudo exploratório quando há poucos conhecimentos sobre o problema estudado”.

Nesta seção, apresentaremos a análise dos dados da pesquisa, construindo um diálogo a partir do referencial teórico constituído anteriormente. Ela será dividida em duas subseções.

A primeira subseção faremos uma análise quantitativa dos dados relativos a ação de Busca Ativa realizada pelo do Cemas sul, em duas escolas observadas e o índice de retorno dos alunos infrequentes ao ambiente escolar (virtual), no ano de 2020.

Na segunda subseção, abordará o abandono escolar na visão de dez famílias com filhos matriculados e que apresentaram alto nível de infrequência no ano de 2020. Faremos a análise dos dados e a opinião das famílias quanto à incidência do abandono escolar na vida dos seus filhos.

As coletas das informações foram realizadas por meio de cinco encontros virtuais, com os participantes da pesquisa, realizados mensalmente, com duração de uma hora, executado na residência dos sujeitos envolvidos, através de vídeo chamada via WhatsApp.

O estudo foi realizado com dez famílias (indicadas pela pedagoga) que seus filhos apresentaram alto índice de infrequência escolar no ano de 2020. São todos familiares de alunos dos terceiros anos do ensino fundamental (ano final do Bloco Pedagógico).

Os participantes foram entrevistados de forma oral, por meio de conversas informais sobre o tema.

O instrumento utilizado foi um questionário sociodemográfico, com roteiro de perguntas abertas, não-estruturadas, para assim fazer um levantamento das percepções dos participantes sobre o tema (Creswell, 2007).

Também foi realizado uma observação não estruturada para atingir as circunstâncias

que não foram abordadas nas conversas e no questionário (Bardin, 2009).

Os passos iniciais da pesquisa incluíram as demandas de Telerresgates/Busca Ativa solicitadas por duas escolas municipais ao Cemas Sul; o critério de escolha dessas duas escolas, foi o maior número de envio de alunos para Busca Ativa ao cemas sul. Em sintonia com a direção das escolas e da pedagogas, foi decidido investigar o caso de dez famílias com alunos infrequentes dos terceiros anos do Ensino Fundamental.

A primeira “visita” à família, teve como finalidade apresentar os objetivos da pesquisa e solicitar o consentimento para a participação no estudo.

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu por meio de acompanhamento mensal, cujos os encontros foram realizados via vídeo chamadas, as quintas-feiras, pela manhã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A infrequência escolar está presente no contexto familiar de toda a família, é um fator transgeracional. Nota-se que os filhos têm dificuldade de pensar em seus futuros profissionais e não demonstram ter sonhos ou expectativas. Apesar dos pais exporem que gostariam que os filhos continuassem na escola, ambos não conseguem mudar o padrão familiar.

Na escola, a diretora relata que a problemática das crianças é o atraso nos conteúdos, que pela quantidade de faltas não conseguem acompanhar os colegas. Outra queixa apresentada é o horário, no caso dessa família manifestam complicação no período da manhã, pois têm dificuldade de acordar cedo, acreditam que seria mais fácil de retomarem os estudos se fosse no período da tarde. As crianças aparentam não gostar de ir para a instituição, pois não se sentem bem com os colegas e sentem-se desorientados nos conteúdos, acreditando que não fazem parte daquele meio e, muitas vezes expõem falas com sentimentos de ineficiências.

Constata-se que as crianças que vivem nesse contexto, carecem de novas políticas públicas de qualidade a favor de suas famílias para exercer um papel de ponte entre escola e família, para assim entender o todo, pois, muitas vezes estas crianças são julgadas por não desejarem estudar. Como já foi mencionado, seria necessárias escolas com período integral para as crianças que ficam expostas nas ruas, trabalhando desde cedo para assim serem incentivadas e estimuladas a continuarem no ambiente escolar e, careceria de uma rede de apoio para as famílias com psicólogos e psiquiatras, visto que geralmente quando há um problema em casa, a criança acaba refletindo isso na escola.

As situações observadas indicam que todos os contextos se interligam e, que para a criança ter um bom rendimento escolar ela, precisa que todos os meios em que estão inseridas colaborem para isso. Essa pesquisa aponta para a necessidade de produzir novos estudos. Identifica-se a necessidade do seguimento do trabalho para contribuição no desenvolvimento acadêmico e psicológico destes jovens.

Portanto estes aspectos devem ser considerados na análise da evasão escolar. Se almejamos a construção de uma sociedade democrática com acesso aos benefícios

sociais a todos os cidadãos devemos começar por garantir um ensino de qualidade para todos os alunos. Um ensino que garanta o acesso ao conhecimento sistematizado pela humanidade a todos e não apenas a uma minoria privilegiada. A análise das políticas públicas é fundamental para compreender os problemas enfrentados atualmente pelo ensino. A formulação destas políticas estão ligadas aos interesses de grupos que não tem um compromisso com o ensino de qualidade da escola pública e portanto promovem ações que não tem como foco principal a inclusão de todos. Nos dias atuais é necessário realizar o enfrentamento das políticas educacionais focadas no esvaziamento dos conteúdos curriculares, o que vem afetar os filhos das classes 286 trabalhadoras que têm na escola pública o único acesso ao saber científico sistematizado. Por isso a defesa de um ensino público de qualidade deve ser o princípio a ser perseguido por todos que tem a educação como processo de humanização e emancipação dos homens.

REFERÊNCIAS

- BARDIN L. **Análise de Conteúdo**. 5.ed. Lisboa: Ed 70; 2009.
- CARDOSO, Elizabeth. **Imprensa feminista brasileira pós-1974**. Revista Estudos Feministas, v. 12, p. 37-55, 2004.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 4° ed. São Paulo: Makron Books. 1996.
- CRESWELL, John W.; TASHAKKORI, Abbas. **Diferentes perspectivas sobre pesquisa de métodos mistos**. Revista de pesquisa de métodos mistos , v. 4, pág. 303-308, 2007.
- DOWBOR, Ladislau; IANNI, Octávio; RESENDE, Paulo Edgar A. **Desafios da globalização**. In: Desafios da globalização. 1998. p. 302-302.
- LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**, v. 5, 2003.
- NAGLE, Jorge. (org). **Educação e linguagem** (para um estudo do discurso pedagógico). S. Paulo: Edart, 1997
- PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo. T. A. Queiroz, 1996.
- PIERINI, Alechandre José; SANTOS, Sonia Maria Cardoso dos. **O Combate à infrequência escolar de Crianças e Adolescentes: A participação da rede de proteção social no programa a Apoia**. Revista Brasileira Multidisciplinar. São Paulo, v. 19, n. 1, p. 92-107, 2016.
- PIERINI, Alechandre José; SANTOS, Sonia Maria Cardoso dos. **O Combate à infrequência escolar de Crianças e Adolescentes: A participação da rede de proteção social no programa a Apoia**. Revista Brasileira Multidisciplinar. São Paulo, v. 19, n. 1, p. 92-107, 2016.
- ROSA, Carla de Oliveira Barbosa. **Estratégias de promoção da saúde e prevenção primária para enfrentamento das doenças crônicas: revisão sistemática**. Revista Panamericana de Salud Pública, v. 34, n. 5, p. 343-350, 2013

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo. Autores Associados. 2007.

SAVIANI, Nereide. **Currículo: um grande desafio para o professor**. Revista de Educação, v. 16, p. 35-38, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente**. Perspectiva, v. 22, n. 2, p. 525-545, 2004.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; DE LIMA ARAÚJO, Ronaldo Marcos. **Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências**. Educação por escrito, v. 8, n. 1, p. 35-48, 2017.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; DE LIMA ARAÚJO, Ronaldo Marcos. **Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências**. Educação por escrito, v. 8, n. 1, p. 35-48, 2017.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; DE LIMA ARAÚJO, Ronaldo Marcos. **Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências**. Educação por escrito, v. 8, n. 1, p. 35-48, 2017.

VARGAS, Francisco Furtado Gomes Riet; VARGAS, Gabriela Cáceres Riet; DOS SANTOS, Rita de Cássia Grecco. **História da educação de adultos no Brasil (1549-1998)**. Lutas e Conquistas da EJA: discussões temáticas acerca da formação de professores em Educação de Jovens e Adultos, p. 31, 2013.

Autismo na educação infantil: os desafios da inclusão escolar

Autism in childhood education: the challenges of school inclusion

Izete Nogueira de Lima

Professora da rede Municipal de Educação do município de Marã-Am. Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual do Amazonas - UEA. Mestra em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol - UNADES

RESUMO

Sabe-se da importância de uma educação inclusiva e nota-se que o assunto autismo ultimamente vem sendo muito discutido, principalmente no âmbito escolar. Através de uma pesquisa bibliográfica, este artigo tem como objetivo compreender os desafios da inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais nas nossas escolas, a forma como os professores devem atuar face à diversidade desse grupo, suas definições, características e alguns caminhos necessários para a inclusão do aluno com autismo na escola regular. Os resultados encontrados indicam que as crianças autistas ingressam em sala de aula regular, porém, não recebem atendimento especializado, pois a escola não está adaptada para recebê-los e que por sua vez também não contam com professores preparados para lidar com as situações adversas em sala de aula. Muitos professores sentem falta de uma preparação específica para que saibam lidar com alunos autistas e assim socializá-los. Com essa pesquisa foi possível identificar a existência de práticas pedagógicas que facilitam a inclusão e a educação de crianças com autismo, assim como adaptações curriculares coerentes com as necessidades específicas de cada criança.

Palavras-chave: autismo. desafios. educação. inclusão.

ABSTRACT

We know the importance of inclusive education and it is noted that the subject of autism has been discussed a lot lately, especially at school. Through bibliographical research, this article aims to understand the challenges of including Children with Special Educational Needs in our schools, the way teachers should act in the face of the diversity of this group, their definitions, characteristics and some necessary paths for inclusion. of students with autism in regular schools. The results found indicate that autistic chil-



dren enter a regular classroom, however, they do not receive specialized assistance, as the school is not adapted to receive them and that in turn they also do not have teachers prepared to deal with adverse situations in classroom. Many teachers lack specific preparation so that they know how to deal with autistic students and thus socialize them. With this research, it was possible to identify the existence of pedagogical practices that facilitate the inclusion and education of children with autism, as well as curricular adaptations consistent with the specific needs of each child.

Keywords: autism. challenges. education. inclusion.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem por finalidade estudar sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar. Nesse sentido, foi necessário pesquisar suas causas potenciais e características. A escolha desse tema se deu pelo convívio tido com crianças autistas no período de estágio, surgiu o desejo e a curiosidade de estudar e saber mais a respeito do autismo na área educacional e das crianças com autismo no ambiente escolar comum. Esta pesquisa possibilita novos conhecimentos e informações sobre o autismo, pois a grande maioria das instituições não está preparada com recursos didáticos e não possuem professores especializados para atender e incluir esses alunos de forma a se sentirem incluídos como os demais alunos.

Nesse sentido, a questão norteadora do meu trabalho é a seguinte: A escola regular está preparada para incluir e oferecer atendimento adequado para crianças autistas?

A partir da questão norteadora da pesquisa foi possível problematizar a respeito do objetivo deste trabalho, sendo ele: Que práticas educativas são possíveis para o aluno autista na perspectiva da inclusão? O objetivo desse artigo é investigar possibilidades para uma inclusão adequada para que as crianças autistas tenham direito a educação de qualidade e não somente acesso a escola regular a fim de aumentar a estatística de inclusão.

A pesquisa utilizada é de caráter bibliográfico, por utilizar livros, artigos, dissertações e teses sobre o tema, contendo coletas de dados através de um levantamento dos principais autores, como: Mantoan, Santos, Gikovate, Coscia, entre outros que discutem a temática.

AUTISMO

Para melhor compreensão do que se trata o Transtorno do Espectro Autista torna-se relevante, para este estudo, fazer uma breve explanação sobre o que é o Autismo e suas peculiaridades.

O autismo é um distúrbio do desenvolvimento que afeta as crianças aproximadamente a partir dos 03 anos de idade e perdura até a sua fase adulta, por não existir cura, vem sendo cada vez mais estudado, pois seus sintomas são inúmeros e podem variar de autista

para autista, nem todos possuem as mesmas características, sendo que, a grande maioria apresenta dificuldades na interação social, comunicação e comportamento. Alguns podem apresentar agressividade, se apegam a objetos fazendo movimentos repetitivos, possuem formas peculiares no aprendizado, compreendem melhor quando lhe é apresentado um cronograma sobre as tarefas que serão realizadas, entre outros sintomas.

Neste sentido, Boralli (2008, p. 21), afirma que: o “Autismo é uma inadequacidade no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave, durante toda a vida. É incapacitante e aparece tipicamente nos três primeiros anos de vida”.

Esta definição mostra que este transtorno torna o indivíduo incapaz de responder por seus atos e ações.

INCLUSÃO E ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS AUTISTAS

Inclusão escolar

A inclusão é um tema muito se discutido atualmente, mas na prática ainda existem muitas barreiras a serem superadas. Infelizmente muitas de nossas escolas ainda não estão preparadas para receber e incluir alunos autistas, os professores se sentem inseguros quanto ao comportamento desses alunos, que podem correr, gritar, fazer birra dentro de sala de aula aparentemente sem motivos, mas se eles estão agindo dessa forma é por que algo aconteceu para os deixarem assim, crianças autistas são extremamente sensíveis e pequenas coisas podem desestabilizar o universo deles.

Certamente incluir crianças autistas em sala de aula regular gera grandes preocupações para toda a comunidade escolar, pois incluir requer uma estratégia do plano de ação da instituição, não basta simplesmente assegurar e manter esses alunos em sala de aula regular tem que haver toda uma preparação para que a inclusão realmente seja feita em todos os aspectos.

Uma das principais atividades que a escola pode propiciar aos alunos é o aprender a socializar e para isso a escola precisa estar preparada para receber alunos autistas com suas devidas peculiaridades em sala de aula regular, portanto, faz-se necessário que a escola tenha suportes e conheça esse aluno, que saibam quais são suas habilidades, limitações e potencialidades para poder realizar uma alteração curricular, o professor precisa elaborar um plano de aula adequado aos alunos autistas, pois a aprendizagem deles é diferente dos demais alunos. Quando se fala em inclusão não é simplesmente o fato de emergir o aluno em uma sala de aula regular sem suportes necessários para que este de fato este já incluso, incluir vai além de abrir as portas de uma escola para um aluno portador de deficiência, incluir é mais que a aprovação de uma lei, incluir é garantir aos alunos seu direito de apreender. A educação é para todos, mas a inclusão ainda está longe de ser uma realidade em nossas escolas.

Como somente a matrícula não gera inclusão, o ideal é conhecer quem são os sujeitos da inclusão para que assim possa ser feito um trabalho específico para cada aluno autista, pois não existem autistas iguais, cada um é de um jeito e para ensiná-los e

socializá-los há a necessidade de conhecê-los. Conforme salienta Mittler (2003, p.236):

A inclusão diz respeito a todos os alunos, e não som entre a alguns. Ela envolve uma mudança de cultura e de organização da escola para assegurar acesso e participação para todos os alunos que regularmente e para aqueles que agora estão em serviço segregado, mas que podem retornar à escola em algum momento no futuro. A inclusão não é a colocação de cada criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornarem-se membros totais da comunidade escolar e local, sendo, desse modo, valorizados.

Alunos com autismo possuem problemas com a socialização, convivência, apresenta gestos e atitudes diferentes, possuem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento etc.

Incluí-los pode não ser uma tarefa fácil, para isso faz-se necessário que a escola esteja apta para receber esse aluno, que tenha suportes para lhe oferecer um atendimento de qualidade, é necessário que mudanças sejam feitas e que a escola caminhe em união com o s alunos, pais e toda a comunidade escolar.

O atendimento em princípio a falta de conhecimento sobre o autismo e as dificuldades que as instituições enfrentam para lidar com a diversidade como um todo faz com que não seja possível que a escola regular esteja apta a receber alunos autistas em sala de aula regular, gerando assim um atendimento fragmentado. Muitos professores se sentem despreparados para trabalhar com alunos autistas, pois a grande maioria não teve uma preparação inicial para prestar atendimento adequado a estes alunos. Para que o atendimento seja feito de forma qualitativa deveria haver um atendimento educacional especializado onde as crianças com autismo pudessem além de assistir suas aulas com os demais alunos também teria um a aula de reforço no contra turno, ou um mediador da aprendizagem que fique com o aluno durante as aulas que são regidas pela professora.

Do ponto de vista de Felício (2007, p. 25), “Para se educar um autista é preciso também promover sua integração social e, neste ponto, a escola é, sem dúvidas, o primeiro passo para que aconteça esta integração”.

É necessário que o professor saiba quais habilidades seu aluno possui e quais ele pode vir a adquirir, para que o mesmo possa ter uma melhor interação com os demais da turma, deve-se ficar atento em observar em como essa criança está sendo aceita pelas demais, e se os alunos autistas estão aceitando a aproximação, visto que eles preferem ficar em seu mundo. O professor precisará reconhecer as diversas necessidades dos alunos para que a socialização se torne eficaz.

É possível dizer que a inclusão de alunos autistas em escolas regulares ainda gera muitas dúvidas e incertezas, pois muitas escolas precisam mudar sua cultura para que a inclusão seja feita, muitas não estão preparadas para lidar com a diversidade como um todo. É preciso, no entanto que todos os envolvidos atuem em conjunto para que a escola respeite e utilize as diferenças a favor da aprendizagem.

A escola e o educador devem procurar estratégias para realizar uma inclusão efetiva e cabe ao educador possibilitar aos alunos o desenvolvimento de sua comunicação, aprendizado e independência, para isso é importante que seja utilizado um processo de ensino-aprendizagem que esteja dentro das possibilidades da criança autista

para que assim ele consiga realizar suas tarefas de forma eficaz, desta forma além de valorizar seus pontos positivos também possibilitará o desenvolvimento de habilidades na comunicação, interação social e aprendizagem.

É de suma importância também que o espaço seja apropriado e com condições adequadas para que a inclusão seja feita. Sabemos que socializar alunos autistas não é tarefa fácil, educá-los é um grande desafio não somente para os educadores, como também para a família e todos que o cercam, pois para educá-los requer do educador muito amor pela sua profissão, um a bo adequada e eficiente, muita dedicação em auxiliar esses alunos além de um grande aprofundamento do que é se ter umaluno especial em sala de aula, é necessário que se tenha estratégias para apresentar uma aula diferenciada, com alternativas que possibilitem o progresso do aluno, o educador deve sempre se atualizar quanto ao modo de atendimento que deverá ter ao recebe r esse aluno e socializá-lo.

Segundo Coscia (2010, p.19):

A criança com autismo é capaz de aprender, com as outras crianças, entretanto, faz-se necessária a utilização de técnicas e intervenções que facilitem esse processo. É necessário que nas aulas sejam disponibilizados conteúdos por meio de figuras ou imagens, brincadeiras, jogos e atividades pedagógicas em conjunto. A criançaautista necessita de material visual ou concreto para o seu aprendizado.

É importante frisar que o simples fato da criança autista estar em grupo não significa que ela esteja socializada, para isso faz -se necessário que os professores e todos os profissionais da es cola estejam dispostos a ajudar este aluno em relação ao processo de socialização na medida em que estes alunos precisem.

Mas o que acontece na integra é que muitos dos educadores não possuem qualificação especializada para receber esse aluno e também não é disponibilizado um mediador para dar um suporte aos professores nesta situação e assim os professores acabam deixando es te aluno sozinho, e assim começa dentro da salade aula um tratamento desigual, onde desfavorece o aprendizado e inclusão destes alunos. Sabemos que somente um educador em sala de aula não consegue dar atenção especializada a esse aluno, fazendo com que muitas das vezes os pais contratem mediadores para acompanhar seus filhos, contratação essa que deveria fornecer é a escola. Dentre outros fatores podemos dizer que es te seja um dos motivos nos quais levam muitos pais a não matricularem seus filhos nas escolas regulares e as sim formam uma grande quantidade de alunos que acabam ficando fora do sistema educacional.

Podemos afirmar que hoje um dos maiores desafios da atualidade seja de conseguir transformar uma escola tradicional em uma escola inclusiva que possa de fato acolher esses alunos e promover a inclusão plena dele.

De acordo com Milagre (20 11 p. 21):

As escolas ainda não estão totalmente preparadas para receber esses alunos nos níveis de suas necessidades especiais, porque lhes falta adaptação curricular, reformulação de critérios de avaliação e outras estratégias para desempenhar de forma favorável estes indivíduos.

Para incluir é necessário que se faça mudanças na prática, na linguagem e que

se tenham recursos que sejam capazes de apoiar aprendizagem, necessário revisar os paradigmas educacionais e os projetos político pedagógico das instituições, a inclusão deve ser feita no currículo escolar, a escola precisa ter um currículo adequado para todos os alunos, seja ele portador de deficiência ou não, somente dessa forma todos terão direito a inclusão.

DESENVOLVIMENTO

O aprendizado e o trabalho do docente

Como ocorre o aprendizado

Existem vários tipos de autismo e suas características podem variar de acordo com essa variedade e conseqüentemente o processo de aprendizagem, então há a necessidade de adequação do trabalho pedagógico para o aluno.

Não se pode negar que o processo de aprendizagem dos alunos autistas é diferenciado dos demais alunos, mas a aprendizagem pode ser significativa, muitos desses alunos apresentam habilidades que não estão de acordo com a sua idade, alguns possuem grandes habilidades motoras e musicais, aprendem a ler antes mesmo de ser inserido em salas de aulas, entre outras habilidades que podem apresentar.

O ideal é o educador conhecer seu aluno para poder lhe auxiliar da melhor maneira possível, pois assim conseguirá obter grande sucesso em seu processo de ensino-aprendizagem.

Para ensinar alunos autistas é necessário mantê-los focalizados, realizar um acompanhamento individual e sempre o supervisionando para intervir em qualquer momento que o mesmo se perca em suas atividades, pois qualquer ruído, cor, luz diferente pode tirar o foco desses alunos, coisas simples que não interfeririam nos demais crianças, pode desestruturar alunos autistas. Para maior compreensão, motivação e aprendizado o professor pode utilizar fatos que tenham relação com os interesses desses alunos. Os professores deverão organizar a sala de aula para que não se tenha tanta distração da parte desses alunos, muitos deles são muito distraídos e possuem dificuldades de organização pessoal.

Os alunos autistas precisam de uma programação, para orientá-los, pois a grande maioria deles possui problemas referentes à organização do tempo e memória sequencial. Para diminuir a ansiedade deles é importante que lhes sejam apresentados os acontecimentos que irão acontecer diariamente, pois dessa forma evita que eles fiquem desanimados e ansiosos com o horário da saída, preocupados com a tarefa que deverá realizar, como também o horário que será o recreio, etc. Dessa forma, apresentando a programação diariamente eles poderão conduzir de forma independente suas atividades. Essa programação pode ficar visivelmente exposta em sala de aula para facilitar o acompanhamento desses alunos.

O aluno autista apresenta dificuldade em se expressar verbalmente, para isso o

educador deverá ensiná-lo baseado no concreto, através de objetos e figuras e sua memória é voltada para o visual, então é importante que o professor valorize essa habilidade.

Para ensinar os alunos autistas o professor precisa conhecer o que os motivam para poder acrescentar em suas aulas. É importante também utilizar diferentes texturas para o processo de ensino- aprendizagem desta criança, a utilização de atividades dinâmicas também funciona bem com elas. A música nos momentos especiais também pode ser um auxílio aos educadores. É necessário que o professor seja persistente, pois nem sempre a criança autista aceita fazer a tarefa quando lhes é solicitado, para que haja êxito em sua execução é importante que o educador de uma atenção especial a esta criança.

Portanto, faz-se necessário um comprometimento da escola e educadores para que o aprendizado da criança autista possa ser de qualidade.

De acordo com Alves (2010, p. 13):

O indivíduo autista, apesar de manter suas dificuldades, dependendo do grau do comprometimento, pode aprender os padrões de comportamento aceitos pela cultura, exercitar sua cidadania, adquirir conhecimento e integrar-se de maneira bastante satisfatória à sociedade e neste sentido o papel da escola como espaço inclusivo é mais do que fundamental, é indispensável, dependendo do quadro clínicoda criança autista.

Sendo assim, é possível afirmar que as crianças autistas são capazes de aprender e para isso faz-se necessário que a escola seja um espaço inclusivo, capaz de fomentar tais aptidões.

O desafio docente na inclusão

Quando falamos em inclusão, sabemos que o maior desafio é em relação aos professores, pois seu papel é fundamental quando falamos em incluir. Por isso faz-se necessário estar sempre se aperfeiçoando através da formação continuada para poder realizar um atendimento de qual idade, pois somente utilizando de suas didáticas especializadas que conseguirá ter uma desenvoltura privilegiada para lidar de forma significativa com estes alunos.

O professor de fato é o mediador que mais contribui para o processo de inclusão e para se iniciar este processo é de suma importância que antes mesmo do aluno portador de necessidades especiais chegar à instituição que os professores preparemos demais alunos para que possam receber o novo aluno sem discriminação, promovendo uma conscientização da importância em se conviver com a diversidade e o respeito as diferenças.

As crianças com autismo podem aprender, pois eles possuem a capacidade de compreender o que ocorre em sua volta, para isso será necessário que o educador esteja capacitado para desenvolver as habilidades da criança autista, como também utilizar equipamentos que possam auxiliá-los em seu processo de ensino- aprendizagem.

Cada autista tem seu estilo de aprendizagem, portanto, eles devem receber um programa individualizado de intervenções intensivas, o nível de aprendizagem desses alunos geralmente é lento e para isso o educador além de ter paciência e dedicação é necessário também adequar seu planejamento as necessidades do aluno. Quando o

educador está preparado, o processo de socialização torna-se mais eficaz e menos preocupante.

Algumas medidas podem apresentar um bom rendimento do aluno, para isso basta que o educador tenha uma rotina estruturada, fazendo com que ele situe-se no espaço e tempo. Uma boa forma de conhecer esses alunos é manter contato frequente com a família, pois assim fica mais fácil obter informações referentes à o que o aluno se interessa e pôr em prática em sala de aula para uma melhor aprendizagem. Conforme salienta Omote (2006, p. 258)

O professor precisa aprender a lidar com essa diversidade mediante o uso criativo de diferentes estratégias de ensino para a consecução dos mesmos objetivos com todos os alunos. Para eventuais dificuldades que surgem nessa situação, precisam ser construídas alternativas de solução pedagógica. Não há nenhuma sombra de dúvida de que todos esses alunos precisam receber ensino de qualidade em contextos de ensino comum. Toda a equipe escolar precisa estar qualificada para isso.

O professor é o mediador em sala de aula e para fornecer aos alunos educação de qualidade ele precisa exercer uma prática educadora com máximo de qualidade e eficiência.

A falta de preparo do professor

A formação dos professores merece ênfase quando o assunto abordado é inclusão. Muitos se sentem inseguros diante da possibilidade de receber uma criança com necessidades especiais, muitos alegam que sua formação não teve a inclusão de disciplinas que favorecessem este processo e quando estes alunos chegam às escolas regulares simplesmente o que ocorre é uma inclusão fragmentada, onde o aluno é exposto em sala de aula, sem uma mediação adequada na qual possa lhe oferecer assistência.

O despreparo dos professores pode prejudicar o processo de socialização de alunos autistas no contexto escolar, pois muitos dos docentes não sabem lidar com crianças portadoras de necessidades especiais e quando recebe um aluno assim em sua turma se sentem perdidos e incapazes de transmitir os conhecimentos e essa falta de preparo os leva a frustração pessoal.

O que ocorre é que esse aluno que necessita de atendimento especial e diferenciado se vê sozinho em sala de aula e sua estadia no contexto escolar se torna um fracasso. Cada aluno autista possui necessidades educacionais específicas e o professor deve estar preparado para responder pedagogicamente todas as necessidades deste aluno, pois somente desta forma cumprirá seu papel de garantir o conhecimento a estes alunos.

É importante que o professor se adapte as situações que surgirão em sua sala como também se capacite para promover o processo de inclusão e socialização de alunos autistas no contexto escolar, propiciando melhores condições, para estes se sentirem capazes de aprender e socializar. Mantoan (2003, p. 21) afirma:

O professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças nas salas de aula, especialmente atender os alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar unicamente esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos.

Sendo assim, faz-se necessário que esses professores se aperfeiçoem para saber lidar com as diferenças em sala de aula, pois o professor tem um papel fundamental quando o assunto é inclusão

Sabe-se que os autistas não têm recebido a atenção necessária, sendo assim, sua inserção escolar se torna longe do ideal e por ser um transtorno complexo que gera com promessas na comunicação, interação social e traz dificuldades para o processo de aprendizagem, é essencial que o professor/educador busque uma melhoria contínua das suas competências profissionais, que conheça seu aluno, suas habilidades, suas limitações e que tenha paciência e compreensão com o mesmo para que assim ele consiga aprender.

Neste sentido, Santos (2008, p. 31 e 32), afirma: “É importante a continuidade do ensino para uma criança autista, para que se torne menos dependente, mesmo que isto envolva várias tentativas, e ela não consiga aprender”. É preciso atender prontamente toda vez que a criança autista solicitar e tentar o diálogo, a interação, Quando ocorrer de chamar uma criança autista e ela não atender, é necessário ir até ela, pegar sua mão e levá-la para fazer o que foi solicitado. Toda vez que a criança conseguir realizar uma tarefa, ou falar uma palavra, ou enfim, mostrar progresso, é prudente reforçar com elogios. Quando se deseja que a criança olhe para o professor, segura-se delicadamente o rosto dela, direcionando-o para o rosto do professor. Pode-se falar com a criança, mesmo que seu olhar esteja distante, tendo como meta um desenvolvimento de uma relação baseada em controle, segurança, confiança e amor.

É de suma importância pensar no ambiente da sala de aula que acolherá a criança portadora do autismo, pois, existem dificuldades para sustentar sua atenção, e faz-se necessárias adaptações no próprio ambiente de sala de aula para que sejam trabalhadas todas as habilidades dessa criança. De acordo com Gikovate (2009, p. 33)

É fundamental que fique claro que quando se fala em educação para autismo deve se ter em mente que isto não se refere somente a aprendizado acadêmico e sim a um aprendizado mais global, que deve incluir habilidade social, linguagem, comunicação, comportamentos adaptativos e redução de comportamentos problemáticos. Este processo de educação em portadores de autismo deve envolver as famílias, professores, profissionais extraescolar envolvidos no caso, além dos próprios portadores de autismo.

Nesse sentido, para que se possa obter aceitação, acolhimento e compreensão de alunos com autismo em escolas regulares é de suma importância que os educadores estejam capacitados para realizar o diagnóstico do aluno com autismo, não que isso seja obrigação do professor, mas como é ele que passa grande parte do dia com as crianças é possível que identifique a diferença de comportamento entre o restante da turma. O quanto antes este diagnóstico for feito melhor será para a escola e para o aluno. Para que o futuro dessa criança não seja prejudicado faz-se necessário também que a escola esteja preparada para receber esse aluno. Neste sentido, Santos (2008, p.9) afirma:

A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. Esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com um grau baixo de comprometimento. Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área.

Entretanto é fundamental pensar que o amor, dedicação e paciência o professor pode fazer muitos pelas crianças com autismo, o primeiro passo é o conhecimento, o professor precisa conhecer esse aluno e suas peculiaridades, pois não existem autistas iguais, o que funciona com um pode ser um fracasso com o outro.

Análise dos resultados

O nível de desenvolvimento da aprendizagem do autista geralmente é lento e gradativo, portanto, caberá ao professor e a escola adequar seu sistema de comunicação a cada aluno. É de responsabilidade do professor a atenção especial e a sensibilização dos alunos e dos envolvidos para saberem quem são e como se comportam esses alunos autistas, é preciso levar em conta se o programa está sendo positivo, ou se precisa há ver outras mudanças.

O ensino é o principal objetivo do trabalho com crianças autistas. Ensinar coisas funcionais para a criança autista é a essência de um trabalho adequado e a persistência é um grande aliado deste objetivo. Todo trabalho de interação da criança com objetos e com situações do meio deve ser feito concomitantemente ao trabalho de capacitação, aos cuidados pessoais e ao lazer para socialização.

É importante a continuidade do ensino para uma criança autista, para que se torne menos dependente, mesmo que isto envolva várias tentativas, e ela não consiga aprender. Pode-se falar com a criança, mesmo que seu olhar esteja distante, tendo como meta um desenvolvimento de uma relação baseada em controle, segurança, confiança e amor. Através da mediação do professor a criança poderá desenvolver uma adequação a aprendizagem e uma transformação as estruturas cognitivas da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado das pesquisas realizadas para a construção deste artigo, concluo que a inclusão de crianças autistas no ensino regular é muito questionada. Há quem acredita ser algo impossível, que o professor não tem condições de dar conta de uma turma com alunos especiais, ou o aluno especial não terá a devida atenção, enquanto outros defendem a inclusão como um direito dos autistas. De acordo com a pesquisa, a inclusão de criança autista é um processo que merece uma estrutura que, por exemplo, no Brasil ainda não possui e o que está disponível não está ao alcance de todos.

Nossas escolas regulares ainda não estão preparadas para incluir de forma eficaz alunos autistas, pois temos salas de aulas cheias de crianças e somente um professor, fica muito complicado incluir uma criança autista nessas condições, além de não termos salas adaptada com recursos didáticos. Deve-se possar claro que a proposta da inclusão não é apenas inserir um autista em uma sala regular.

O professor deve ser preparado para a recepção de um aluno especial, pois muitos ficam inseguros com este novo desafio. O trabalho como educador de pessoas com autismo é fundamentalmente ver o mundo através de seus olhos, e usar esta perspectiva para inseri-los em nossa cultura de forma mais independente possível planejando programas educacionais efetivos na função de vencer o desafio desse transtorno do desenvolvimento.

Este transtorno acomete o contato e a comunicação, portanto, para ajudar pessoas com autismo é necessário conceber programas tendo como base os pontos que afetam o aprendizado e as interações no dia a dia de cada criança. É necessário que nas aulas sejam disponibilizados conteúdos por meio de figuras ou imagens, brincadeiras, jogos e atividades pedagógicas em conjunto. A criança autista necessita de material visual ou concreto para o seu aprendizado perante o exposto e análise apresentada, verifico que se realmente a inclusão do autista for levada a sério e dada à devida atenção e verba necessárias, veremos o que é uma inclusão de verdade. Este é um direito de todos os autistas e eles já deviam estar incluídos, não era para haver tanta discussão sobre o assunto, inclusão é um direito de todos.

Em função das várias reflexões conclui-se que o Autismo possui identidade muito diferenciada. Uma vez por possuir vários déficits, a escola de ensino regular sente-se certa forma incapaz de desenvolver uma educação inclusiva, tanto pela necessidade de profissionais especializada, quanto pela reformulação de sua prática.

Sendo assim se faz necessária uma ação educativa comprometida com a cidadania onde haja conscientização da sociedade em relação aos direitos dos portadores de autismo, para que a sociedade exerça o processo de inclusão, pois sabemos que vivemos em uma sociedade excludente. Sabe-se que a escola inclusiva é uma tendência a ser efetivada, mas, para que o processo de inclusão possa acontecer é preciso que haja um comprometimento com a educação pelo governo e entidades não governamentais.

Com esse artigo será possível encontrar respostas para as ansiedades e medos que ainda são encontrados quando o assunto é inclusão, pois este é um assunto de extrema importância, pois ajuda os educadores a reconhecer a questão de inclusão de alunos autistas no contexto escolar, pois certamente um dia todos se depararão com um aluno autista em sala de aula. Assim concluo que este artigo foi escrito para colaborar com a formação destes profissionais repletos de dúvidas e acredito que após a leitura das informações aqui apresentadas e conhecendo mais sobre o autismo, estes se sentirão mais seguros e confiantes ao realizarem o seu trabalho.

REFERÊNCIAS

ALVES, M.M.C.; Lisboa, D.O. (2010) **Autismo e Inclusão Escola** r. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade ISSN 1982-3657. Laranjeiras – SE.

BORALLI, Eliana Rodrigues. **Autismo: Trabalhando com a criança e com a família**. São Paulo, Edicon, 2008.

COSCIA, Marcella Rodrigues. **As intervenções do professor na aprendizagem de crianças com autismo no Ensino Fundamental I**. São Paulo: 2010. 44 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialista em Distúrbios de Aprendizagem) – Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem (CRDA), São Paulo, 2010.

FELICIO, Viviane Cintra. **O autismo e o professor: um saber que pode ajudar**. Bauru: 2007. 55 f. Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia) – Faculdade de Ciências UNESP, Bauru, 2007.

GIKOVATE, Carla Gruber. **Autismo: compreendendo para melhor incluir**. Rio de Janeiro: 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MILAGRE, Marilene de Oliveira. **Um estudo da integração do autista no ensino regular**. Serra: 2011. 40 f. Trabalho de conclusão de curso.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003. OMOTE, Sadão. Inclusão e a questão das diferenças na educação. Florianópolis, v. 24, n.Especial, p. 251-272, 2006.

SANTOS, Ana Maria Tarcitano dos. **Autismo: desafio na alfabetização e no convívio escolar**. São Paulo: CRDA, 2008. 36 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização Lato Sensu em Distúrbios de Aprendizagem) – Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem (CRDA), São Paulo, 2008.

**Eficácia do aprendizado do
aluno com deficiência visual no
8º ano do ensino fundamental
do turno matutino da escola
estadual de 1º e 2º grau João
Vieira no município de Coari-AM
2021/2022**

***Efficacy of learning for students
with visual impairments in the 8th
grade of elementary education
in the morning shift at João
Vieira state school of 1st and 2nd
degree in the city of Coari-AM,
2021/2022***

Celicia Menezes de Souza de Belém

*Professora da Rede Estadual do Município de Coari na Educação Inclusiva.
Licenciatura em Normal Superior pela Universidade Estadual do Amazonas – UEA.
Mestra em Ciências da Educação.*

RESUMO

O presente estudo faz parte de recorte da dissertação tem como temática de estudo “Eficácia do Aprendizado do Aluno com Deficiência Visual no 8º ano do Ensino Fundamental turno matutino da Escola Estadual João Vieira, no município de Coari-Am Brasil 2021/ 2022”. Como objetivo geral, pretende se Identificar as causas que contribuem para a eficácia do aprendizado do aluno com deficiência Visual da Escola Estadual João Vieira, no município de Coari/ Amazonas/ Brasil. Sendo assim, para devidos fins é importante ter conhecimento das causas que contribuem para que o estudante, a escola, especificamente a clientela em estudo, tendo em vista as características e especificidades dessa modalidade, bem como dos sujeitos que a frequentam. Mediante a problemática averiguar a partir da pesquisa, as ações que a escola desenvolve para garantir o avanço edu-

Educação e o ensino contemporâneo: práticas, discussões e relatos de experiências - Vol. 15

DOI: 10.47573/aya.5379.2.266.5



cacional desse estudante e de que forma estão sendo trabalhadas as atividades que evidenciem esse índice de aprendizagem. A classificação utilizada na presente investigação indica como tipo de pesquisa de natureza qualitativa do tipo explicativo-descritivo, focado em estudos com os alunos, professores, pedagogo e gestor da escola em pesquisa, tendo como principal foco a identificação das possíveis causas de aprendizagem desse aluno. Foi utilizado como instrumentos e coletas de dados a entrevista, observação e a aplicação de questionário com todos envolvidos nesse processo de investigação.

Palavras-chave: aluno. escola. aprendizado.

ABSTRACT

This study is part of a segment of the dissertation with the thematic study “Efficacy of Learning for Students with Visual Impairment in the 8th grade of Elementary Education in the morning shift at João Vieira State School, in the municipality of Coari-Am, Brazil 2021/2022.” As a general objective, it aims to identify the causes that contribute to the effectiveness of learning for visually impaired students at João Vieira State School in the municipality of Coari/ Amazonas/Brazil. Therefore, for proper purposes, it is important to understand the causes that contribute to the student, the school, specifically the clientele under study, considering the characteristics and specificities of this modality, as well as the individuals who attend it. Addressing the problem, the research aims to investigate the actions the school takes to ensure the educational progress of these students and how activities that highlight this learning index are being worked on. The classification used in this investigation indicates qualitative research of the explanatory-descriptive type, focused on studies with students, teachers, pedagogues, and school managers in research, with the main focus on identifying possible causes of learning for these students. Instruments and data collection included interviews, observations, and the application of questionnaires with all those involved in this research process.

Keywords: student. school. learning.

INTRODUÇÃO

A linha estrutural para a pesquisa centrou-se na compreensão dos entraves e dos desafios vivenciados por aqueles (as) profissionais na rotina diária de sala de aula. Ao mesmo tempo, busca-se perceber as estratégias que são utilizadas para transpor os obstáculos diários para a produção de um ambiente não somente acolhedor, mas, também, desafiante ao aluno. Nesta, perspectiva a pesquisa tenciona apontar o importante papel do docente como um agente de promoção e desenvolvimento de atitudes que influenciam a inserção harmoniosa da aluna na escola, independentemente das suas condições.

Conhecer e contribuir com a eficácia da aprendizagem do aluno com deficiência visual e a necessidade de um ensino de qualidade voltado para o mesmo, também como os profissionais preparados para atendê-los. Partindo do princípio que precisa de uma política pública que deva propiciar meios para que esse educando possa desenvolver suas habilidades e potências tanto individual como no intelectual. Incluir não é simplesmente

levar uma criança com deficiência a frequentar o ensino regular. A inclusão é uma conquista diária para a escola, para a criança e para seus pais. Todo dia é um dia novo na inclusão (Facion, 2009, p. 203). Com base no que diz o autor, a educação inclusiva, fundamenta-se em uma educação igualitária a todos os indivíduos da sociedade que se apresentem e encontram-se excluídos por situação de deficiência, social ou financeira. Sendo que há uma necessidade de pensarmos em uma escola inclusiva com superação, isso implica em uma mudança estrutural e cultural para que todos possa ser atendido de acordo com suas necessidades.

No final do século XX até os dias atuais o debate na área da educação especial avançou em diversos países do mundo, como Itália, França, Portugal, Espanha, Canadá e Brasil, com temas diferenciados, como formação de professores, políticas públicas, atendimento educacional individualizado, diferentes formas de apoio e suporte ao aluno com deficiência (Tannús-Valadão; Mendes Silva, 2018; Sebastian-Heir, 2016; Souza, 2017). Pegando o véis dos autores, esse realmente foi um importante marco para a educação especial ao tomar como meta a Educação para Todos. O ensino deveria ser em sala de aula comum, ou seja, uma interação com e para todos os alunos com necessidades educativas especiais.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de população distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas' (Declaração de Salamanca, 1994,p, 17-18).

Desse modo, observando a escrita da Declaração de Salamanca, podemos perceber uma visão de incluso que nos revela uma situação bem mais ampla e não de uma minoria, pois, esse processo de incluso atinge a todos.

MARCO TEÓRICO

Eficácia do aprendizado intelectual de alunos com deficiência visual no ensino fundamental II

A utilização de sistemas de simbologia leva o entendimento da representação um passo adiante da representação gráfica. Na simbologia, a representação não precisa ter semelhança com o original, mas simplesmente significa o objeto. As crianças videntes aprendem a palavra impressa num processo gradual. Esse domínio é geralmente ajudado por figuras e várias informações do contexto. Para a criança cega essas informações não existem.

Para Griffin e Gerber (1996). Para aprender *Braille*, as crianças cegas precisam guardar na memória várias configurações dos pontos da cela *Braille*. Não há padrões fáceis de palavras que elas possam lembrar. Mais adiante, as crianças cegas frequentemente usam o *Braille* com 450 um grande número de contrações. Esse tipo de *Braille* exige que a criança reconheça palavras abreviadas tanto na impressão a tinta quanto em *Braille*, uma vez que se utilizam de convenções distintas. Ler *Braille* requer um procedimento muito sistemático

para perceber todos os detalhes da cela *Braille*. Esse procedimento frequentemente utiliza a progressão da esquerda para direita, atenção para não pular linhas, reconhecimento geral dos símbolos *Braille* com a mão direita, e discriminação cuidadosa dos símbolos com a mão esquerda.

É fundamental que esse processo de aprendizagem seja favorável e significativo para a criança com deficiência visual, e que possam favorecer as potencialidades do seu desenvolvimento educacional dando-lhe acesso e oportunidade educativa, social compatível com suas diferenças pessoais.

Retinopatia de Prematuridade

Causada por imaturidade da retina decorrente de parto prematuro, ou excesso de oxigênio na incubadora, a Retinopatia de prematuridade pode ser classificada em grau I, II, III, IV e V. A Retinopatia quando adquirida em graus I, II e III é menos reduzida, e se tem um melhor aproveitamento da visão, já a de graus IV e V a visão é bem mais reduzida. Mosquera (2010, p. 54-55), define a principal causa relacionada à retinopatia de maternidades no Brasil mantinham um atendimento a recém-nascidos que beirava a irresponsabilidade, um despreparo técnico que ocasionou muitas cegueiras. Não se conseguia controlar a dose certa de oxigênio (O²), aos prematuros de baixo peso, o que provocava uma vasoconstrição retiniana generalizada, e como consequência da saída da incubadora, a retina sofria uma hipóxia relativa, estimulando uma proliferação vascular. Felizmente, hoje em dia a realidade é outra.

Figura 1 - A Retinopatia Diabética.



Fonte: <https://www.oftalmomabtum.com.br>.

Catarata congênita

Define-se pela opacificação do cristalino, a tendência é comprometer a visão, a mobilidade e a orientação do indivíduo. A catarata normalmente é bilateral, e provavelmente de caráter genético. Pode ser também transgestacional, ocasionada por rubéola ou outras infecções na gestação;

Figura 2 - A catarata normalmente é bilateral.

Fonte: <https://www.ofthalmomabtum.com.br>

Glaucoma congênito

É uma doença fácil de reconhecer e pode levar a cegueira, é definida pelo aumento da pressão intraocular, pode ser hereditário ou causado por infecções. Dores na cabeça, nos olhos, coceira nos olhos indicam a necessidade de uma avaliação profissional para um tratamento adequado.

Figura 3 - Nos olhos Glaucoma congênito.

Fonte: <https://www.ofthalmomabtum.com.br>

Retinoblastoma

Causada por um tumor intraocular, a Retinoblastoma é bem comum na infância. Suas causas não são bem conhecidas, porém possui tratamento e deve ser realizado o quanto antes.

Figura 4 - A Retinoblastoma.

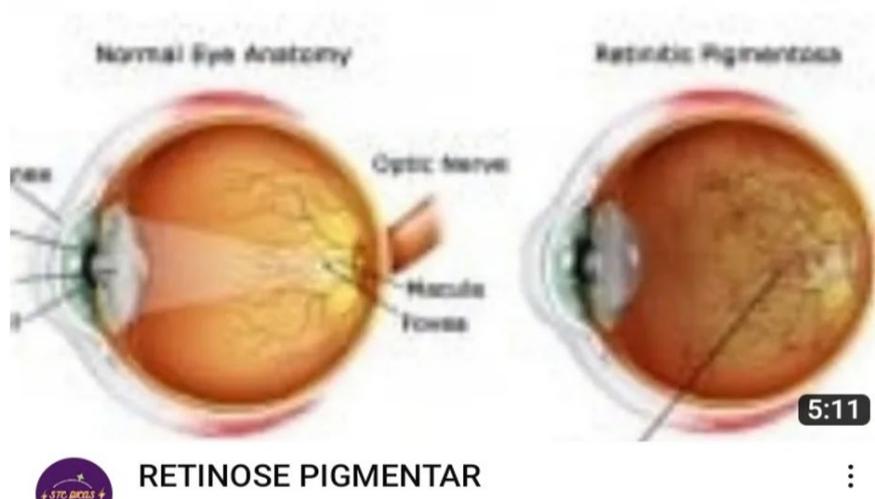


Fonte: <https://www.oftalmomabtum.com.br>.

Retinose Pigmentar

Existem muitas formas da Retinose Pigmentar, quase sempre são por motivos genéticos. Define-se por distrofias hereditárias retinianas, degeneração do epitélio pigmentar da retina. Por ser um fator genético, orientações à família devem ser feitas e aplicadas como forma de prevenção.

Figura 5 - Retinose Pigmentar.



Fonte: <https://www.oftalmomabtum.com.br>

Deficiência visual cortical

É causada por alterações no sistema nervoso central, convulsões e lesões occipitais bilaterais. O córtex é o responsável por decodificar sinais do nervo óptico e ocorre por vários motivos, como: causas genéticas, traumatismos e causas neonatais.

Figura 6 - A Deficiência visual.

Fonte: <https://www.ofthalmomabtum.com.br>

Diabetes

Mais conhecida como Retinopatia diabética, ela é responsável pela cegueira de 84% dos diabéticos. A doença afeta a retina, causa derrames, proliferação de tecido adiposo, neoformação dos vasos e etc. O controle e a prevenção da Diabetes são de extrema importância e é principal forma de tratamento.

Figura 7 – A retinopatia Diabética.

Fonte: <https://www.ofthalmomabtum.com.br>

Doença Macular Senil (DMS)

Quando células sensíveis à luz de uma área chamada Mácula (parte central da retina) se degeneram, a doença se instala. A DMS tem como principais causas a hipertensão arterial, o tabagismo, a arteriosclerose e a hereditariedade.

Figura 7 – Doença na Macula.



Fonte: <https://www.ofthalmomabtum.com.br>

Traumas

Os traumas se dividem em traumas mecânicos (contusões, corpos estranhos, feridas penetrantes), e físicos (calor, frio etc.). Acidentes automobilísticos, em local de trabalho e com produtos químicos são os mais frequentes, e não se observa formas de prevenções adequadas ou mesmo de fiscalização para a proteção de indivíduos expostos a estes.

A partir do sistema que será utilizado na leitura e na escrita, é que se dá o diagnóstico diferencial. Dessa forma obteve-se uma visão educacional mais ampla considerando os alunos cegos como àqueles que “[...] não tem visão suficiente para aprender a ler em tinta, necessitam, portanto, utilizar de outros sentidos (tátil, auditivo, olfativo, gustativo e sinestésico) no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem [...] dar-se-á pelo sistema Braille” (BRASIL, MEC, 2001, p.13). Nesse viés, a orientação e a mobilidade é uma área muito ampla, rica e fundamental no atendimento à pessoa cega ou com visão subnormal. Nessa perspectiva de atender a atual participação efetiva e comprometida do próprio indivíduo, da família e dos profissionais em busca de uma integração saudável, que venha facilitar o desenvolvimento da pessoa deficiente visual incluindo ou não no sistema comum de ensino. Para atender essas perspectivas deveria haver um programa de orientação e mobilidade simples ou mais sofisticado que pudesse levar essas pessoas a real integração na sociedade. Pois, em muitas situações a falta de informações prejudica o relacionamento de videntes e cegos, gerando indiferença, rejeição e superproteção, sentimentos que apesar de terem existido no passado, infelizmente ainda persistem. E, mesmo com a mudança de paradigmas ainda é possível notar as lutas por igualdade e melhores condições de vida, seja na escola, trabalho e sociedade por parte dessas pessoas para sua interação com o mundo.

As primeiras iniciativas correspondentes à educação de pessoas com deficiência começam a surgir no século XVI na Europa. Já a primeira escola para pessoas com deficiência visual foi fundada por Valentim Hauy, sensibilizado frente à miséria de inúmeros nome fictício para preserva a entidade escolar na qual a aluna está matriculada. cegos que viviam como mendigos. Com a utilização das letras em relevo, obteve um avanço

significativo, conseguindo apoio para que mais tarde pudesse organizar uma classe. Após enfrentar algumas dificuldades, conseguiu junto à Assembleia Constituinte em 1791, uma parte do Convento dos Celestinos para o uso conjunto com a escola de surdos, passando a se chamar de Instituto para Cegos de Nascimento aceitando somente cegos que pudessem trabalhar em seguida o instituto passou a se chamar de Instituto dos Trabalhadores Cegos (BUENO, 2004, p. 68). Vale salientar que o Instituto dos Trabalhadores Cegos, perdeu totalmente a sua caracterização de “escola”, evidenciando apenas o trabalho passando a ser chamado de asilo- oficial. Com isso, o Instituto dos Trabalhadores Cegos entrou em período de decadência, onde novas escolas começaram a surgir principalmente pela Europa. Com o crescimento das escolas para cegos, firmou-se o movimento de internacionalização e abriu-se a polêmica com o sistema substitutivo da escrita.

Figura 8 - Máquina de escrita de braille.



Fonte: <https://www.lojaciviam.com.br>

O sistema de Haüy de letras em relevo, desde o início mostrou-se limitado devido as suas dificuldades de seu reconhecimento pelo tato, pela indisponibilidade de letras para cada aluno e por seu custo. Embora esse sistema seja considerado como inviável, seus sucessores lutaram pelo seu aprimoramento, utilizando-se de materiais diversos e de tipos de letras variados, porém sem grandes resultados. Nesse sentido, surgiu à criação do capitão Charles Barbier, um sistema de pontos em relevo para servir de código secreto de comunicação militar, denominado de escrita noturna, divulgando assim a escrita para os cegos (BUENO, 2004). Embora fosse um sistema eficaz comparando-se as letras em relevo, o sistema de Barbier ainda apresentava uma série de dificuldade aos cegos, como por exemplo, o tamanho da cela, a quantidade de pontos e a relação pontos-sons da fala prejudicando o aprendizado da ortografia. Com isso vários cegos parisienses tentaram variar o sistema de doze pontos de Barbier, tanto numericamente como na sua distribuição. O jovem que se saiu melhor foi Louis Braille, que diminuiu a cela de Barbier para seis pontos, tornando sua decodificação possível num simples toque de dedo, alterando a correspondência para pontos-letra escrita, eliminando os erros ortográficos (BUENO, 2004, p. 73).

Sendo que Louis Braille desde cedo foi aceito na escola da sua cidade, destacando-se como aluno dedicado e inteligente, onde permaneceu até os doze anos de idade. Em

seguida foi encaminhado para o Instituto dos Jovens Cegos, onde se destacou também como estudante, e depois como professor, além de pianista e organista (BUENO, 2004, p.73). Em 1821, foi aceito no instituto dos jovens cegos onde foi professor. E logo aprendeu o sistema braile de leitura e escrita que Barbier tinha desenvolvido, conseguiu melhorar a sela para seis pontos e corrigindo assim, os erros de ortografia que existia, mas, só foi reconhecido em felizmente após sua morte em 1854. Braille em vida lutou muito pelas as pessoas com deficiência visual, e também pela implantação de seu sistema pelo Instituto através de seu próprio trabalho e de suas publicações, então, Com a aceitação oficial do Braille pelo Instituto de Paris, logo ele se difundiu pela Europa e no final do século, se constituía no sistema substitutivo oficial da escrita na maioria dos países europeus, se unificando em 1950 através da Conferencia Internacional para Unificação do Braille, ocorrida em Paris (BUENO, 2004, p. 74).

Hoje, com o paradigma da inclusão os deficientes visuais devem ser matriculados preferencialmente nas escolas regulares, cabendo a ela toda estruturação e adequação para alocar esse aluno e proporcionar assim uma educação igualitária, onde este se sinta realmente incluído. Além de possibilitar diferentes instrumentos de avaliação, tais como: prova em Braille, prova oral, apresentação de seminários e portfólios adaptados para o aluno cego; permita, durante as aulas, o uso de gravador, da máquina de escrever Braille, de computador com programas sintetizadores de voz e leitores de texto; promova atividades colaborativas entre os alunos, tais como as que podem ser desenvolvidas em dupla, possibilitando ao aluno cego ter, em seu colega, um escriba e leitor (SILVA, 2014, p. 59).

Sabe-se que diante do novo cenário educacional, muitas dessas atividades e ações são impossibilitadas, pois a escola muitas vezes só faz a inclusão do aluno com deficiência visual de uma maneira física, não a incluindo nas diversas atividades que compõem o cotidiano escolar. Ainda, a maioria dos professores não sabe como lidar com esse educando com deficiência visual, onde as aulas se constituem apenas pela oralização. É importante que o professor nunca exclua o aluno com deficiência visual de participar plenamente das diversas atividades que fazem parte do cotidiano da escola, muito menos minimizar a participação do mesmo. Proporcionar oportunidades ao aluno com deficiência visual de ter sucesso ou de falhar é uma postura correta e que deve ser seguida sempre pelos docentes. Ainda, é imprescindível que o professor viabilize as oportunidades e seja um mediador dela para o mesmo.

Políticas não terão tanto poder. O conteúdo não pode estar em segundo plano, e numa visão social, aquele que interpreta, analisa, reflete, propõe, tem condições de expressar-se com clareza, sair da consciência mística e tornar o conhecimento palpável, transformar possibilidades em realidade. Não importa a disciplina, todas têm finalidades sociais, e não importa a ação social dentro da escola se os alunos não estão aprendendo. A educação é aquela que parte do concreto, não anulando a importância política, partindo do desigual, com um planejamento real e com atitudes e posturas de iniciativa. O ser humano é produtor, é agente da sua história, tem o domínio das coisas, e esse domínio aumenta de acordo com sua liberdade, ele tem a capacidade de ver o valor das coisas e testar suas experiências, aprende observando, ouvindo e/ou fazendo, e a escola, com uma nova prática, vai usufruir ao máximo desse aspecto para a educação, solidificando o conhecimento, já

que tudo que vivenciamos, aprendemos melhor e transformamos com força para o dia a dia.

MARCO METODOLÓGICO

A pesquisa será de perfil qualitativo por se tratar de verificações feitas em ambientes escolares, as escolhas de ordem metodológicas dependem necessariamente da natureza do problema a ser investigado e do conhecimento a ser construído. Esse aspecto exige maior dedicação e atenção, por parte do pesquisador, e os procedimentos metodológicos serão voltados para pesquisa exploratória, de natureza do objeto de pesquisa e as diversas relações entre os elementos que compõem os diversos métodos pesquisa de campo, com a aplicação de questionários e/ou e entrevistas.

Sampieri, (2010, p.555) parte da premissa que a junção do enfoque qualiquantitativo, estabelece um diálogo entre os enfoques. O pragmatismo exige do pesquisador um grande leque de pluralidade, são vários modelos mentais. Isso facilita uma melhor compreensão do objeto em estudo. O pesquisador ao apropriar-se dessa corrente de pensamento o pesquisador deve-se ter uma visão holística do espaço aonde se desenvolve a investigação.

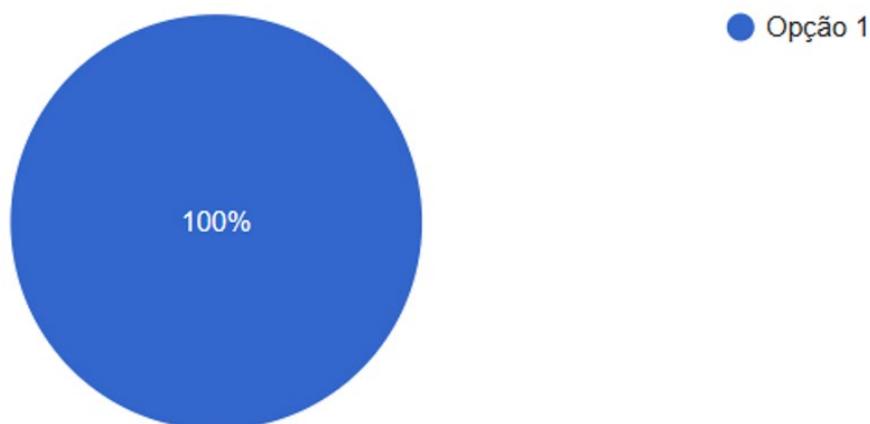
Segundo, Sampieri (2010), ainda afirma que em um primeiro olhar o enfoque misto pode parecer contraditório. Entretanto, conforme os estudos forem se aprofundando, o pesquisador entenderá que a integração se complementa, isto é, há uma combinação.

A pesquisa de campo é utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, de descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Identificação dos Gestor da Escola Estadual Joao vieira

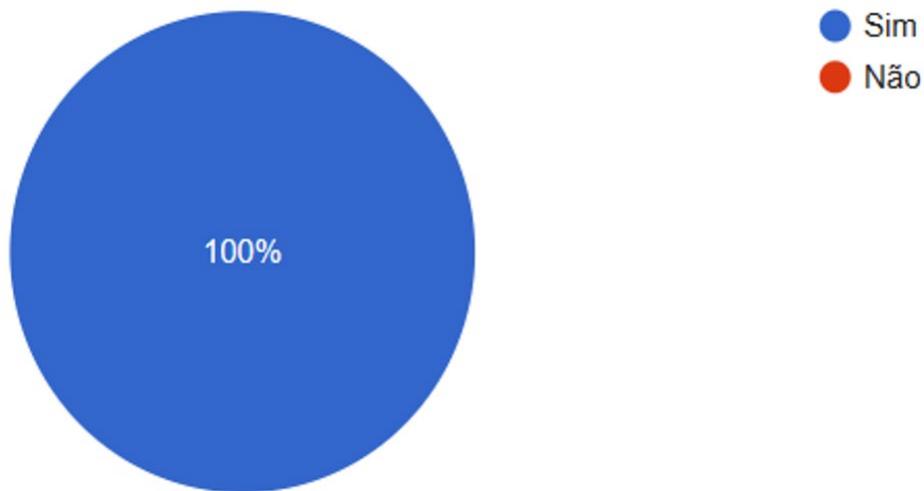
Gráfico 1 – É a questão mais importante que a educação deve trata-la como questões primordiais dos cuidados especiais.



Fonte: Próprio autor/2022

A educação Inclusiva hoje teve um grande avanço, mas ainda está longe de ser prioridade, pois, nos dias atuais ainda existe muito preconceito contra as deficiências. Sendo assim, torna-se necessário educar as futuras gerações. Portanto, pensar em educação inclusiva é pautar na diversidade, para o Ensino Fundamental, fase de transformações, percebe-se a importância da formação continuada como mecanismo não apenas para a informação, mas também para a sensibilização dos educadores, 100% dos participantes da pesquisa.

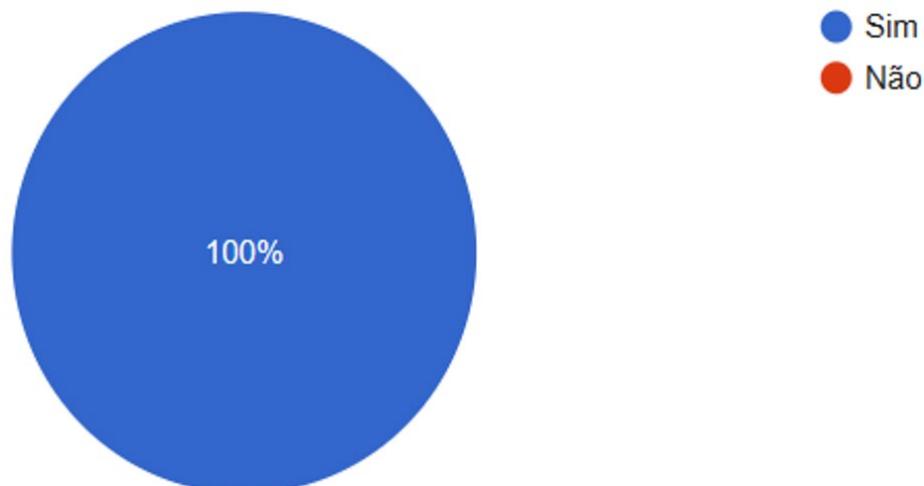
Gráfico 2 - Falando em educação inclusiva, você seria de acordo que o sistema de ensino tivesse um olhar mais específico para essa modalidade?



Fonte: Próprio autor/2022

As escolas públicas na sua cidade estão preparadas para receber esse público no seu processo de ensino aprendizagem? Infelizmente não, contudo nos esforçamos para dar atenção e o que há de melhor para esse público, os participantes falam que sim 100%.

Gráfico 3 - Os professores da sua escola estão preparados em termos de cursos e conhecimentos sobre a educação.?



Fonte: Próprio autor/2022

Os participantes responderam que sim, 100%. Os próprios professores vão em busca de aperfeiçoamento, estão sempre se atualizando em termos de cursos.

Identificação dos Professores da Escola Estadual João Vieira

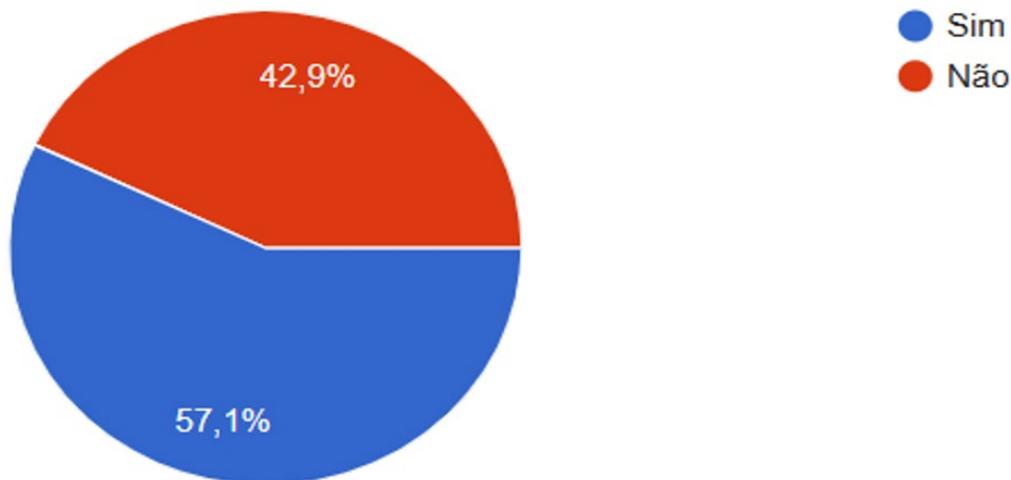
Quadro 1 – Pergunta: Na sua opinião a escola que você atua é uma escola inclusiva. Por que.

Na sua opinião a escola que você atua é uma escola inclusiva? Por que?	
Códigos	Respostas
PEEJV1	Sim, A escola acolhe com muito carinho, pois tem alunos com deficiência.
PEEJV2	A escola ainda não tem uma adaptação para trabalhar essa situação. Mas estar trabalhando a inclusão de deficiência.
PEEJV3	Sim, com a inclusão, os estudantes ganham a oportunidade de aprender, interagir e experimentar a vida em comunidade. Assim as diferenças deixam de ser encaradas como obstáculos.
PEEJV4	Sim, porque ela não separa o aluno do convívio e aprendizado dos estudantes de uma escola regular, permitindo que ele se desenvolva como parte integrante da sociedade.
PEEJV5	Sim, pois dentro de suas limitações os profissionais da escola tentam garantir uma qualidade de ensino aprendizagem aos seus educandos, respeitando as diferenças respondendo de acordo com a diversidade coletiva de cada aluno.
PEEJV6	Não, acredito que uma escola inclusiva é aquela que possibilidade de ensino e respeita as diversidades. Infelizmente não observo essa característica e outras nas escolas que.

Fonte próprio autor/ 2022.

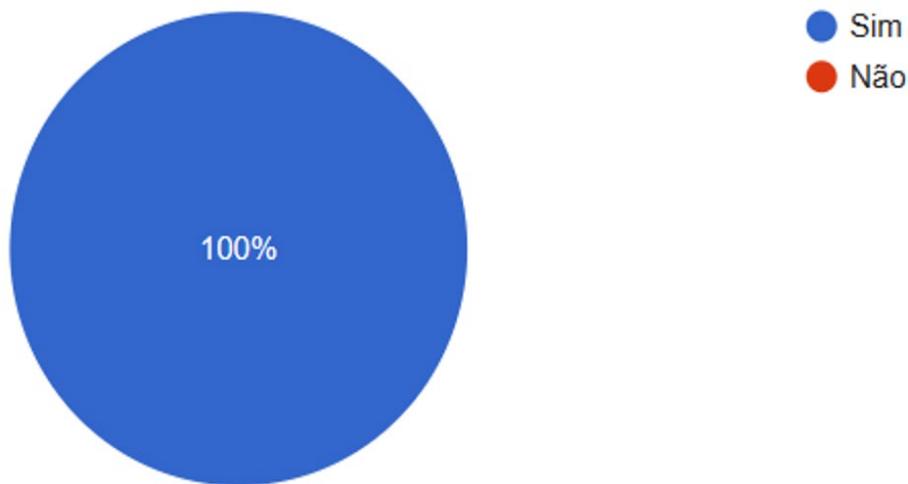
Sendo que, é necessário se pensar nessa modalidade de ensino, pois, é um reflexo da vivência em sociedade, e temos que perceber ou seja, é uma necessidade de garantir condições diversas na escola de forma a atender nos espaços e nas metodologias.

Gráfico 4 -Você tem algum curso de formação na área da educação?



Fonte: Próprio autor/2022

P1 - Pois, nós como um bom profissional precisamos estar sempre nos reciclando. Não só os profissionais de educação como em todas as áreas.

Gráfico 5 - Na escola que você ministra aula tem aluno com alguma deficiência?

Fonte: Próprio autor/2022

P1 -Sim, a deficiência é a cegueira, que temos uma aluna com essa deficiência e por sinal é uma pessoa bem ativa e inteligente.

Gráfico 6 - Existe várias deficiências na escola, mas a deficiência em questão aqui é a cegueira Qual seria a deficiência? Especifique?

Fonte: Próprio autor/2022

Quadro 2- Pergunta: A escola te dar suporte para trabalhar com esses alunos?

A ESCOLA TE DAR SUPORTE PARA TRABALHAR COM ESSES ALUNOS.	
Códigos	Respostas
PEEJV1	A escola não disponibiliza de material para que possamos trabalhar com esses alunos.
PEEJV2	A escola inclui uma pessoa capacitada para o acompanhamento do aluno.
PEEJV3	Não, a escola não fornece nenhum tipo de material para trabalharmos com esses alunos.
PEEJV4	Sim, pois as atividades colaborativas entre professor, alunos, podem ser desenvolvidos em grupos e individuais, que possibilitem ao aluno cego ter, em seu colega uma verbalização dos procedimentos desenvolvidos, transmitindo com clareza os conteúdos de forma audível.
PEEJV5	Sim, pois a um docente para trabalhar especificamente com este aluno auxiliando nos estudos.
PEEJV6	Não. Digo, temos o apoio da professora que acompanha essa aluna.
PEEJV7	Não, ainda falta instrumentos e uma parceria maior.

Fonte: próprio autor/2022.

O suporte que a escola dar para os profissionais dessa área de ensino ainda é

mínimo, pois, para que tenhamos um resultado satisfatório na educação das pessoas com deficiência visual ainda é preciso que haja muitas ações educacionais nas escolas.

Como referem Ainscow e Ferreira (2003):

Não acesso à educação, o acesso a serviços educacionais pobres, a educação em contextos segregados, a discriminação educacional, o fracasso acadêmico, as barreiras para ter acesso aos conteúdos curriculares, a evasão e absentismo constituem algumas das características dos sistemas educacionais no mundo, os quais excluem as crianças de oportunidades educacionais e violam seus direitos de serem sistemática e formalmente educados. Já existe um consenso e reconhecimento de que qualquer pessoa que experimenta exclusão educacional encontrará menos oportunidades para participar dos vários segmentos da sociedade assim como aumenta a probabilidade de esta pessoa experienciar situações de discriminação e problemas financeiros na vida de adulto. (p. 113)

Quadro 3 – Pergunta: Diga o que seria importante para realizar uma aula que realmente funcione com esses alunos?

DIGA O QUE SERIA IMPORTANTE PARA REALIZAR UMA AULA QUE REALMENTE FUNCIONE COM ESSES ALUNOS?	
Códigos	Respostas
PEEJV1	Pessoas qualificadas para atuar na devida área específica.
PEEJV2	Tem que ter formação para poder trabalhar.
PEEJV3	Seria importante termos um professor especializado em deficiência visual precisa, estar sempre junto de seus alunos.
PEEJV4	Utilizar materiais com diferentes texturas na elaboração de material didático e estimule todos os sentidos do aluno, através de diferentes atividades. essa aprendizagem seria através da integração dos sentidos auditivos, tátil, olfativo, gestativo, utilizando o sistema braile como meio principal de leitura e escrita.
PEEJV5	Dependendo da deficiência, a escola deve atender as necessidades de cada educando, com recursos que possibilite a aprendizagem do aluno portador de deficiência no âmbito escolar.
PEEJV6	Primeiro, diminuir o número de alunos na sala de aula, também precisaria de materiais específicos para alunos com cegueira.
PEEJV7	Realmente um apoio técnico, material, capacitações presenciais para toda classe educacional.

Fonte próprio autor/2022

P5 -O que precisaria para que desenvolvesse uma aula que realmente fosse significativa para os alunos com deficiência visual, na verdade só apenas, apoio pedagógico e técnico por parte das instituições de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto mais uma vez, percebemos a relevância da Eficácia do Aprendizado do aluno com deficiência visual da escola estadual João Vieira no município de Coari/Amazonas/Brasil foi a tônica desse trabalho. Para tal fim, fatores tradicionalmente apontados pela revisão de literatura foram investigados à luz dos dados, tanto utilizando as informações disponíveis a partir das entrevistas e questionários aplicados na pesquisa, quanto nas observações realizadas com todos os participantes, constataram-se as variadas causas predominantes da eficácia do aprendizado do aluno com deficiência visual que só vem contribuir para a vida dessas pessoas.

Para tanto inicialmente, pôde-se traçar uma verificação mais aprofundada do perfil das crianças, jovens e adultos que estão nesse processo de aprendizagem que com certeza serão muito válidas para a vida e liberdade individual dos mesmos.

Para Barros & Mendonça (2009), as condições econômicas das famílias, com certeza tem efeitos na vida escolar dos filhos. Quanto mais desigualdade econômica e sociais existirem na sociedade, mais desigual será os resultados educacionais. “Numa sociedade em que todas as crianças e jovens vivem em famílias com mesmas características socioeconômicas, mesmo que estas estejam fortemente relacionadas com os resultados educacionais, não há desigualdade de oportunidade”.

Para isso fica evidente a importância de uma gestão democrática e participativa, para que de fato toda equipe escolar trabalhe de forma harmônica e que possam juntos criar estratégias de enfrentamento para que não haja exclusão escolar.

Quanto aos docentes assumir compromisso de mudança e inovação é preciso ver na prática essas mudanças propostas pelos autores para que esse espírito de transformação contagie e motive esse público dessa modalidade, para que os mesmos também lutem para serem participantes de uma prática educativa coerente com suas especificidades e com a realidade por eles vivenciadas no seu cotidiano.

Portanto diagnosticar, conhecer e considerar o universo dos alunos nas suas mais diversas especificidades, e trazer essa realidade sociocultural e de contrapartida elaborar propostas pedagógicas que motivem e despertem é uma das formas de auxiliar na sua permanência e no sucesso de conclusão com a qualidade necessária para que o estudante cumpra seu ciclo de escolarização sem interrupções e para que este aprendizado possa desenvolver suas potencialidades e intervenha da melhor forma possível na escolha dos seus caminhos futuros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parecer nº 11, de 7 de outubro de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Diário Oficial da União. 9 de dezembro de 2010, seção 1, p. 28. Brasília, 2010. Disponível em: Acesso em: 21 de Julho de 2020.

DA SILVA, Gabrielle Lenz; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. Estratégias do desenho universal para a aprendizagem para uma educação inclusiva.

DE AZEVEDO, Maria Otília Borba; MOSQUERA, Juan José Mouriño. **De tempos em tempos os tempos revelam-se: o idoso nos projetos pedagógicos**. Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 3, n. 6, p. 106-120, 2010.

FACION, J. R.; MATTOS, CLG de. **Exclusão: uma meta categoria nos estudos sobre educação**. Inclusão Escolar e suas implicações. Curitiba. Editora IBPEX, 2009.

GRIFIN, Harold C.; GERBER, Paul J. **Desenvolvimento tátil e suas implicações na educação de crianças cegas**. Benjamin Constant, n. 5, 1996.

MEC – **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816. Acesso em: 20 jul. 2022.

OLIVEIRA, Adolfo Samuel de; BUENO, Belmira Oliveira. **Formação às avessas**: problematizando a simetria invertida na educação continuada de professores. *Educação e Pesquisa*, v. 39, p. 875-890, 2013.

SAMPIERI, H. Roberto; COLLADO, F. Carlos; LUCIO, B. Maria Del Pilar. 2010

SILVA, Renildo Franco da; CORREA, Emilce Sena. **Novas tecnologias e educação**: a evolução do processo de ensino e aprendizagem na sociedade contemporânea. *Educação & Linguagem*, v. 1, n. 1, p. 23-35, 2014.

Contexto histórico do tradutor e intérprete de libras no cotidiano educacional e a eficácia para o processo de inclusão dos alunos surdos nas escolas estaduais do ensino fundamental e médio no ano de 2022 -2023, município de Coari-AM

Historical context of the libras translator and interpreter in everyday educational life and the effectiveness of the inclusion process of deaf students in state elementary and high schools in the year 2022 -2023, municipality of Coari-AM

Ediana Pereira Parente

Professora de apoio escolar na SEDUC- Município de Coari-AM. Graduada em Licenciatura plena em Letras Língua portuguesa. Pela Universidade do Estado do Amazonas- UEA. Mestra em Ciências da Educação- pela Universidade Del Sol- Unades. <https://orcid.org/ID0000-0003-3908-0506->. <https://lattes.cnpq.br/8935234831637781>.

RESUMO

A referida problemática surgiu pela necessidade de investigar, se a presença do Tradutor e Interpretador da Língua Brasileira de Sinais – Libras, contribui com a inclusão de alunos surdos, por conta disso, se fez necessário uma investigação mais aprofundada sobre: “Contexto histórico do Tradutor e Interpretador de Libras no cotidiano educacional e a Eficácia para o processo de inclusão dos alunos surdos nas Escolas Estaduais do Ensino Fundamental e Médio no ano de 2022 -2023, Município de Coari-AM”

Educação e o ensino contemporâneo: práticas, discussões e relatos de experiências - Vol. 15

DOI: 10.47573/aya.5379.2.266.6



ri-Am, Brasil. Fazendo uma retrospectiva sobre a vida do surdo, podemos dizer que hoje eles tiveram várias conquistas como por exemplo: a Lei de n.º 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece como meio legal a Língua Brasileira de Sinais- Libras como meio de comunicação e expressão para a comunidade surda. O Decreto nº 5.626/05 que dispõe a Libras como disciplina obrigatória nos Cursos de Licenciatura e na formação de professores e de tradutores/intérpretes de Libras, esse mesmo Decreto também regulamenta as Leis nº 10.048 e a 10.098, ambas de dois mil, todas estabelecem a inclusão de pessoas com necessidades Especiais Educacionais, nas escolas de ensino regular. A metodologia utilizada na referida pesquisa, se deu através do método quali-quantitativo, para obtenção das informações para análises de dados, se fez necessário a aplicação de questionários semiestruturados para professores de todas as disciplinas, bem como para as Intérpretes de Libras e para alunos (surdos) em turmas do 8º ano do Ensino Fundamental e do 2º do Ensino Médio. Dessa forma, a pesquisa foi desenvolvida com os seguintes pressupostos: Em que consiste as Políticas de capacitação inicial e continuada educacionais voltadas para o Tradutor e Intérprete de Libras no cotidiano educacional e a Eficácia para o processo de inclusão dos alunos Surdos nas Escolas Estaduais do Ensino Fundamental e Médio no ano de 2022 -2023, Município de Coari-Am, Brasil. Portanto, se faz necessário o profissional TILS em sala de aula. Em 2010 foi regulamentado pela Lei nº 12.319. “à profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. Como conclusão da pesquisa constatou-se que a atuação do IL é uma possibilidade que certamente contribui com 50% da inclusão do aluno surdo bem como, assegura a permanência desse sujeito na escola.

Palavras-chave: políticas de inclusão. intérprete de libras. surdo.

ABSTRACT

This problem arose due to the need to investigate whether the presence of the Translator and Interpreter of the Brazilian Sign Language – Libras, contributes to the inclusion of deaf students, therefore, a more in-depth investigation was necessary into: “Historical context of the Translator and Libras Interpreter in everyday educational life and the Effectiveness of the process of inclusion of deaf students in State Elementary and Secondary Schools in the year 2022 -2023, Municipality of Coari-Am, Brazil. Taking a look back at the lives of deaf people, we can say that today they have had several achievements, such as: Law No. 10,436 of April 24, 2002, which recognizes the Brazilian Sign Language - Libras as a legal means of communication and expression for the deaf community. Decree No. 5,626/05, which establishes Libras as a mandatory subject in Bachelor’s Degree Courses and in the training of Libras teachers and translators/interpreters, this same Decree also regulates Laws No. 10,048 and 10,098, both of two thousand, all of which establish the inclusion of people with Special Educational needs in regular schools. The methodology used in this research was through the qualitative-quantitative method, to obtain information for data analysis, it was necessary to apply semi-structured questionnaires to teachers of all disciplines, as well as Libras Interpreters and students (deaf) in classes in the 8th year of Elementary School and the 2nd year of High School. In this way, the research was developed with the following assumptions: What are the initial and continued educational training Policies aimed at the Libras Translator and Interpreter in everyday educational life and the Efficacy for the process of inclusion of Deaf students in State Education Schools Elementary and Secondary in the year 2022 -2023, Municipality of Coari-Am, Brazil. Therefore, TILS professionals are necessary in the classroom. In 2010 it was regulated by Law No. 12.319. “the profession of Translator and Interpreter of the Brazilian Sign Language – Libras”. As a conclusion of the research, it was found that the role of the IL is a possibility that certainly contributes to 50%

of the inclusion of deaf students, as well as ensuring that this subject remains at school.

Keywords: inclusion policies. libras interpreter. deaf.

INTRODUÇÃO

Hoje as escolas de ensino regulares podem se dispor de várias forma de inclusão de alunos com necessidade especiais educacionais, uma dela é a presença do Tradutor e Intérprete de Libras TIL, pois de acordo com a lei nº 12.319 de 2010, regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Há cinco anos antecedido a criação da 12. 319, foi criado o Decreto de nº 5. 626, o Decreto que “a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério”, o referido Decreto regulamenta a Lei de nº 10. 626 que reconhece “como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados”. Portanto, todas as escolas que estiver um surdo matriculado, tem por obrigatoriedade, a contratar um TILSP para atender as necessidades desse discente.

A CF e a LDBEN são leis que, norteiam as Políticas Pública implementadas do nosso país, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 2014 criado pela Lei de nº 13.005, surgiu o Plano Nacional de Educação – PNE, onde o qual se despois de 20 metas que garante melhoria na educação, tendo vigência decenal, tendo início de 2014 a 2024. E o Plano Municipal de Educação – PME, esse plano se deu para tratar especificamente da educação Municipal, assim como o PNE, também tem vigência decenal, ambos baseando nas normativas da Base Comum Curricular – BNCC, que serve como guia para todos os planos relacionados a educação.

Sintetizou sobre as principais leis que regem o processo de inclusão do aluno surdo, assim conforme a Lei de n.º 10.436 de 24 de abril de 2002, reconhece como meio legal a Língua Brasileira de Sinais- Libras como meio de comunicação e expressão para a comunidade surda, depois de vinte anos, ainda existem surdos analfabeto que nunca tiveram acesso a escola e nem muito menos a Libras, esse fato ocorreu nas pessoas surdas mais velhas, pois mesmo que focem a escola não tinham um IE para garantir a sua comunicação em sala de aula.

Depois de três anos que foi criada a Lei n.º 10.436, surgiu o Decreto nº 5.626/05 que dispõe a Libras como disciplina obrigatória nos Cursos de Licenciatura e na formação de professores e de tradutores/intérpretes de Libras, esse mesmo Decreto também regulamenta as Leis nº 10.048 e a 10.098, ambas de dois mil, todas estabelecem a inclusão de pessoas com necessidades Especiais Educacionais. Porém mesmo a Libras estando inserida na grade curricular na formação dos professores, não é suficiente para um professor em exercício, comunicar-se com o aluno surdo. Por isso se faz necessário o profissional TILS em sala de aula. Em 2010 foi regulamentado pela Lei nº 12. 319. “à profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. Constata-se assim que a atuação do IL é uma possibilidade que certamente contribui com 50% da inclusão do aluno surdo e

assegura a sua permanência desse sujeito na escola.

Portanto, a atuação do Tradutor e Intérprete de Libras é uma ação que certamente contribuem com 50% da inclusão do aluno surdo e contribuem com a permanência desse sujeito na escola. Dessa forma, para que as escolas de ensino regular possam atender o público (aluno surdo), se faz necessário a presença do TILSP em sala de aula.

POLÍTICAS DE CAPACITAÇÃO INICIAL E CONTINUADA PARA PROFESSORES

A atualmente é comum a presença de alunos com necessidades Especiais Educacionais em sala de aula, pois a Constituição Federal no Art. 205 garante que “a educação, direito de todos... será promovida e incentivada com colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento de pessoa seu amparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Mas para que esses discente possam ter um ensino de qualidade se faz necessário que os professores em sua maioria possam buscar mais conhecimento através da formação continuada. Rodrigues: Lima: Viana (2017, p. 30) destacam que:

[...] o professor não se detém de todos os saberes necessários para que atenda todas as necessidades de uma sala de aula, pois esta muda de acordo com cada realidade, e com isso, é necessário que o/a professor/a permaneça estudando, realizando uma formação continuada a fim de (re) aprender, ou (re) significar suas práticas diárias, buscando aprimorar seus conhecimentos e suas práticas.

CF de 1988 garantido no Art. 206 “no qual estão enunciados só princípios de ensino, destaca-se em relação à formação docente”, esses cursos podem ser ofertados pelas instituições de ensino onde cada profissional atua, em algumas instituições alguns cursos são ofertados através da educação a distância, para Rodrigues; Capellini (2012, p. 09), ressaltam a ideia de que:

No cenário atual da educação, está claro que a educação por meio de novas mídias conectadas é uma realidade cada vez mais presente e que evolui de forma irreversível; além disso, devido ao processo de inclusão escolar, é fundamental a formação continuada do professor, visto que muitos, que hoje exercem a docência, não tiveram esses conteúdos e práticas durante sua formação.

Esse tipo de modalidade de ensino certamente facilita a vida do docente, pois na maioria das vezes eles se desdobram para estudar, sendo que alguns deles trabalham 60 horas semanas, e através do ensino a distância é possível estudar em momentos alternados, mediante a essa perspectiva a LDBEN nº. 9. 394, no Artigo 80 no § 4º afiança que a modalidade de Ensino a Distância, disporá de métodos que tenha “I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens; II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (Brasil, 1996). A referida Lei estabelecida pelo “[...] Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (Brasil, 1996). Nessa perspectiva:

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas (Brasil, 1996).

Pode-se constatar, que essa modalidade EAD é uma forma inovadora que facilita o ensino a distância através da tecnologia via a internet. Com isso Moura; Lima (2018, p. 02) destacam que a Formação Continuada:

É, portanto, um processo contínuo que possibilita ao educador ser capaz de desenvolver sua autonomia crítica e seu saber reflexivo de forma eficaz e construtora. Assim compreendida, é fundamental a participação deste profissional em cursos, atividades que incentivem a sua autoavaliação e a avaliação da sua prática como resultado de um processo construtivo, já que interfere diretamente na perspectiva das práticas pedagógicas, e no cotidiano escolar.

Na esfera escolar o profissional de educação carece de estar em constante aprendizado para proporcionar um ensino de qualidade para os educandos, contextualizando o exposto Lima Moura (2018, p. 02), concretizam que, “a formação continuada deve ser compreendida como processo, que busca possibilitar a atualização e/ou a construção de novos conhecimentos, e, principalmente, ser compreendida como exercício reflexivo do saber e fazer pedagógico na escola e demais espaços educativos”. Para dar suporte a formação inicial e continuada de professores o CAPS, em 2009 criou o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- Parfor, de acordo com a Plataforma Freire, o Programa tem como objetivo “[...] subsidiar a formulação de políticas e a gestão de programas e ações destinados à formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica [...]”. Dessa forma “[...] o sistema reúne uma série de informações sobre a execução dos projetos apoiados pela CAPES e permite a gestão das ações pelos diferentes atores envolvidos nos programas, como secretarias de educação e coordenadores das instituições de ensino superior” (Plataforma Freire). O Parfor, disponibiliza cursos de formação continuada tanto a EAD, bem como o ensino presencial. De acordo com Souza (2014, p. 02), em sua concepção, descreve as duas modalidades, referindo-se que:

O Parfor Presencial oferece vagas em cursos de licenciatura para professores das redes públicas estaduais e municipais de educação básica. Podem participar os professores que não tenham formação em nível superior (primeira licenciatura), que atuem em áreas distintas da sua formação inicial (segunda licenciatura) ou que não tenham habilitação em licenciatura (formação pedagógica). Esse programa concentra apenas aqueles cursos do Parfor destinados à formação inicial na modalidade presencial. Os cursos à distância de formação inicial e continuada de docentes integrantes do Parfor são de responsabilidade da UAB, enquanto os cursos de formação continuada presenciais são de responsabilidade da Secretaria de Educação Básica do MEC.

Mas para que os docentes possam fazer uma nova licenciatura, existem três critérios básicos de seleção que são eles:

(a) IES, estados e municípios, que passam a fazer parte do programa por meio de adesão voluntária aos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente; (b) Cursos e turmas, que são selecionados após análise e homologação da CAPES, conforme a necessidade identificada nos planos estratégicos, elaborados pelos fóruns estaduais, que organizam as necessidades de formação de professores na unidade da federação em relação à capacidade de atendimento

das IES envolvidas; c) Professores aprendizes, que são selecionados pelas IES por sorteio ou processo seletivo, desde que tenham suas inscrições previamente validadas pelas secretarias de educação às quais estão subordinados, estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e não possuam a formação legal exigida para a sua atuação docente (Souza, 2018, p. 640-641).

O professor deve estar sempre prepara para atender alunos com suas especificidades educacionais, nesse sentido necessita que esse profissional esteja em constante aprendizado, para atender alunos com necessidades especiais, que hoje é bem comum a presença desse discentes em sala de aula. Mas para que esse profissional se tenha habilidades para se trabalhar com esse público, é preciso capacitação e qualificação. Rodrigues; Lima; Viana (2017, p. 32, 2017) asseguram que:

[...] fica destacada a importância de os professores permanecerem em formação contínua para que aperfeiçoem suas práticas pedagógicas, e que não as tornem tão monótonas e cansativas para ambas as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

Para Azeredo; Pizzollo; Bitencourt (2018, p. 09), também enfatizam o quão da importância da um professor fazer a formação continuada e destacam que:

os professores são desafiados a cada dia com demandas das mais diversas; contar com o olhar de um especialista para orientá-los com embasamento teórico e com a experiência de quem já enfrentou problemas semelhantes, em grupos para socialização e trocas de experiências, seria um viés importante da formação.

Pode-se destacar um Plano muito importante criado pelo governo Federal brasileiro através da Lei de número 13.005, de junho de 2014, denominado Plano Nacional de Educação – PNE, que disponibiliza de vinte Matas em prol da Educação brasileira, e no que se refere a formação continuada de professores a Meta de número 16 tem como objetivo:

formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Plano nacional de educação, 2014, p. 81).

No Estado do Amazonas foi criado o Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM), com vigência decenal 2015-2025, aprovado pela Lei nº 4.183 tendo como norte o PNE, e teve como procedência as:

[...] conferências municipal e estadual e, concomitante à conferência nacional, representa um marco na história da Educação do Amazonas, por ter tido a participação efetiva da sociedade civil organizada, com representações de instâncias dos mais variados segmentos sociais que puderam contribuir nas interpretações e formulações de propostas que propiciaram a construção de Metas e Estratégias assentadas em diagnóstico da realidade educacional do Brasil e, especificamente, do Amazonas, a serem implementadas na Educação Básica, nos seus distintos níveis e modalidades de ensino, no Ensino Profissional e na Educação Superior para os próximos 10 (dez) anos (SEDUC/AM, 2015, p. 12).

O Plano PEE na meta 15 garante a formação continuada dos profissionais da educação (professores), o PEE permite:

Formar, em nível de Pós-Graduação (Lato Sensu e Stricto Sensu), 60% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste Plano Estadual de Educação (PEE/AM), e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação [...] (SEDUC/AM, 2015, p. 125).

Assim, Cruz; Menezes; Coelho (2021, p. 02), afirmam que “a formação continuada é uma das dimensões do Desenvolvimento Profissional Docente – DPD, que deve preparar o/a professor/a para atuar em cenários de incertezas e mudanças [...]”, dessa forma, “[...] estar imerso numa formação não é o suficiente para superar as fragilidades oriundas do contexto social, político, educacional, cultural que os/as docentes estão inseridos/as, ou seja, precisamos avaliar alguns aspectos para além da formação” (Cruz; Menezes; Coelho, p. 02). Mediante ao contexto, Araújo; Silva; Silva (2019, p.09) defendem a ideia de que, nesse sentido, acreditamos ser consenso que as políticas de formação docente visam à melhoria da qualidade educacional. Os autores enfatizam sobre as ações das políticas públicas no que refere a formação continuada de professores, destacando é:

Um desafio que permeia a realidade brasileira em meio à desvalorização docente, considerando os baixos salários, infraestrutura inadequada, dentre outros fatores que desmotivam os educadores. Sobre a legislação brasileira relativa à educação e, mais especificamente, a formação docente, ressaltamos sua importância em meio às várias conquistas da sociedade, entretanto, é necessário acompanhar os desdobramentos das políticas públicas propostas, verificando e garantindo as reais condições para a sua efetivação. (Araújo; Silva; Silva, 2019, p. 09).

Sendo constados pelos autores supracitados, que teoria e prática devem andar lado a lado, pois ambas necessitam uma da outra, essa dupla se agrega através da formação continuada desse profissional, sendo assim Araújo; Silva; Silva (2008, p. 21) concretizam que “a formação permanente deve, então, considerar a realidade escolar, preparar os professores para agirem com autonomia em busca do seu desenvolvimento profissional, modificando suas práticas”. Os autores concluem que “[...] essa autonomia não depende apenas dos profissionais da educação, mas do sistema, como um todo, que nem sempre permite inovações significativas” (Araújo; Silva; Silva, 2008, p. 21). Teorizando o exposto constata-se que:

A formação, como desenvolvimento, envolve currículo, ensino, instituição escolar, autonomia, avaliação, recursos pessoais e materiais, dentre outros aspectos. A ideia de desenvolvimento consiste na capacidade de os professores aprenderem com a própria prática, por meio da reflexão, considerando os processos e estratégias possíveis (Araújo; Silva; Silva 2028, p. 28).

A atuação e atitudes de alguns profissionais de educação ainda precisa ser revistas pelos mesmos, pois alguns deles não querem buscar estar em evolução, preferem se estagnar, e continuar usando métodos que não trazem interesse algum aos alunos, mediante esse preceito, em outras instâncias, “ocorre porém, que a formação continuada tem se dado em perspectiva mercadológica, enaltecendo modelos, na medida em que pressupõe o professor como executor, responsável pelo preparo de alunos para o mercado de trabalho, na perspectiva do novo desenvolvimentismo” (Magalhães; Azevedo, 2015, p. 17). Sendo assim a ausência da formação continuada na vida do professor, [...] têm sido, cada vez mais, destituídos de autonomia que lhes permita refletir, criar, inovar o processo de ensino-aprendizagem junto a seus alunos e a partir de contextos próprios (Magalhães; Azevedo, 2015, p. 18). Os autores em suas percepções constatam que “[...] a formação docente no desenvolvimento de competências e na capacitação mostra o caráter do ensinar a fazer, naturalizando o sentido singular possibilitado por modelos que chegam às escolas através de programas/projetos do “como fazer o ensino”. Aqui são apagados os contextos plurais (Magalhães; Azevedo, 2015, p. 20). Acompanhando as ideias propostas por Gumiero (2017, p. 07), pode-se dizer que:

[...] a perspectiva de formação continuada de professores existe sob distintas denominações e com algumas particularidades, apresentam-se modelos de formação continuada em que o professor deixa de ser um técnico, um executor, para transformar-se em um investigador em sala de aula, um professor reflexivo, que entenda as relações intrínsecas ao contexto e às condições de seu trabalho.

O aluno em se, percebe de imediato quando o professor está preparado ou não para ministrar determinado assunto, pois ao passar um assunto em sala de aula o docente deve apresentar segurança e domínio do assunto, “diante disso, acreditamos que a formação continuada pode ser considerada um processo no desenvolvimento profissional, favorecendo as trocas entre os docentes, mediante processos de reflexão e análise crítica em colaboração com os pares” (Gumiero, 2017, p. 03). Convergentemente, pode-se dizer que “esses saberes têm a finalidade de atrelar as bases educacionais com as orientações no trabalho, definindo a identidade do educador como um profissional da educação e o diferenciando daqueles que apenas ‘ministram aulas’ [...]” (Damasceno *et al.*, 2021, p.46). Segundo o pertinente entendimento de Damasceno *et al.*, contextualizam sobre a formação continuada na modalidade Educação Profissional e Tecnologia, para eles é:

[...] uma proposta de formação docente específica para a EPT nunca se constituiu em políticas públicas de Estado, embora já tenha havido discussões em âmbito político sobre o assunto. A formação configurando-se em programas emergenciais, especiais, aligeirados e despolitizados. E esta realidade de recrutar profissionais do mercado de trabalho para a docência na EPT, é uma tendência que persiste até os dias atuais. No entanto, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) representam um grande avanço para a condução da proposta de formação profissional humana, transformadora e emancipatória para EPT, onde existem professores que são incentivados a realizarem constantemente formação continuada e pedagógica (Damasceno *et al.*, 2021, p.46).

De todos os autores que foram citados neste tópico, todos defenderam com veracidade a necessidade de o professor fazer a formação continuada e como faz a diferença na vida desse profissional, tanto para seu aperfeiçoamento profissional bem como para a vida financeira, pois a partir de uma formação mais elevada docente alcançar um outro patamar, podendo conquistar um salário mais digno. Em todos esses benefícios através da formação continuada, pode-se citar também os benefícios que proporcionam para o ensino aprendizagem dos alunos em todos os aspectos.

MARCO METODOLÓGICO

A investigação foi feita no Brasil, no Estado do Amazonas, no Município de Coari. A referida pesquisa implicará em obter e analisar dados do Ensino Médio e Fundamental das Escolas Estaduais: Pref. Alexandre Montoril GM³, Instituto Bereano de Coari e João Vieira com as turmas do 9º ano, 8º ano e 2º ano, nos turnos matutino e vespertino. Como suporte da pesquisa, adotamos os seguintes procedimentos metodológicos: guia de entrevista/questionários, com perguntas para professores de todas as disciplinas ministradas nas turmas dos 9º ano, 8º ano e 2º ano, para que estes possam está refletindo sobre suas prática docente, bem como as observações das aulas desses professores, essa observação tem como objetivo principal: observar as práticas pedagógica do profissional de educação e as suas metodologias em sala de aula, com relação ao processo de ensino aprendizagem de alunos surdos, os questionários também foram aplicados para os alunos surdos das referidas turmas, esses questionários se estenderá a também ao Tradutor Interprete de

Libras da referida escola.

Escola Estadual Prefeito Alexandre Montoril, foi criada pelo Decreto Lei nº 16.207 de 02 de setembro de 1994 ano de sua fundação. Está situada a Estrada do Contorno nº 310 - Bairro Duque de Caxias, construída e inaugurada na administração do Prefeito Odair Carlos Geraldo. A denominação da Escola é uma homenagem, justa, ao 1º Prefeito do Município de Coari, Capitão Alexandre Montoril.

No início de sua criação, funcionou com as seguintes modalidades de ensino alfabetização, 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental, sendo inovado a cada ano. No ano de 2002, a referida escola passou por profundas reformas em sua estrutura física. Em 2004, a escola teve todas as suas salas de aulas climatizadas deixando o ambiente escolar mais propício para a aprendizagem. Neste mesmo ano, a escola iniciou o 1º Ano de Ensino Médio; em 2005, o 2º Ano e em 2006, o 3º Ano. Em 2008, foram implantadas a Sala de Recursos (que atende aos alunos especiais) e o Laboratório de Informática. Em 2010, a escola atendeu a modalidades de ensino oferecidas e Etapas: ano/ciclos oferecidos do 1º ao 4º ano (Projeto Avançar) e 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (Mais Educação), assim como o Ensino Médio e Integração com a sala de recursos.

Atualmente a escola atende um quantitativo de **925** alunos, onde funcionam 22 turmas divididas em dois turnos assim distribuídas em Matutino 6º ao 9º do Ensino Fundamental II e Vespertino 1º ao 3º Ano do Ens. Médio Regular. Vale ressaltar, que devido à escola oferecer os cursos de Ensino Fundamental e Médio, são atendidos alunos que moram em diversos bairros, tais como: Centro, Santa Efigênia, Chagas Aguiar, União, Vila Progresso, Itamarati, Amazonino Mendes, Espírito Santo, Tauá-Mirim, Urucú, Santa Helena, Liberdade, Nazaré Pinheiro, Grande Vitória e Ciganópolis. A escola desenvolve projetos para uma gestão plena, de autonomia democrática e pedagógica, visando à integração Escola/Comunidade.

O Instituto Bereano de Coari teve como idealizadores os professores: Maria Elizabeth Silva Bastos Rodrigues, Enedino Monteiro da Silva, Alda Braule Pinto Monteiro da Silva e o Sr. Albérico Antunes de Oliveira. A escola a priori surgiu com uma ideia baseada nas aspirações teológico-filosóficas da Igreja Batista. Desse modo, o modelo educacional era arraigado em preceitos religiosos e morais.

A necessidade de se ampliar o sistema de ensino ocorreu em virtude de o município possuir uma única escola que funcionava na época, o grupo Escolar Francisco Lopes Braga, que não atendia a demanda. Desta forma, esta escola começa a funcionar no dia 26 de fevereiro de 1945, intitulada como "Instituto Popular de Coari", sendo suas aulas realizadas inicialmente na residência da Sra. Maria Elizabeth Bastos, localizada na Rua 05 de Setembro. Seu ato inaugural contou com a presença de várias autoridades do município.

A escola Instituto Bereano de Coari foi autorizada a continuar seu funcionamento pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas, através da Resolução nº. 45/76, de 15.06.1976 e reconhecida através do parecer nº. 051/84 de 11.04.1984, onde vem funcionando ininterruptamente durante todo esse período, atendendo as exigências do Estado, no que se referia a documentação para a legalização de seu funcionamento.

Inicialmente, o seu sistema de ensino funcionava em regime de internato e externato

tendo como seus primeiros diretores a Sra. Auda Braule e o Sr. Enedino Monteiro. No entanto, com o aumento do número de alunos, houve a necessidade de se ampliar as instalações prediais, com isso, a direção alugou uma casa de 02 andares, localizada à Rua Rui Barbosa, nº. 381 – Centro, pertencente ao Sr. Deolindo Dantas, em cujo endereço a escola permanece até os dias atuais.

A Escola Estadual João é um estabelecimento público de ensino, mantido pelo Governo do Estado do Amazonas através da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC.

A escola está situada à rua Vieira Martins nº 828, Bairro Itamarati, foi inaugurada no dia 02 de Agosto no ano de 1981 às 19 h. com a presença do Exmo. Sr. Dr. José Bernardino Lindoso (Governador do Estado), Sr. Aldo Gomes da Costa (secretário de Educação e Cultura do Estado), Exmo. Sr. Prefeito Clemente Vieira Soares, dentre outras autoridades do Estado e do município.

A referida escola foi oficializada através do decreto Lei nº 5.720 de 31 de Julho de 1981, porém iniciou suas atividades no dia 05 de março de 1981; tendo como 1º diretora a Sra. Ednéia Melo Souza da Silva.

A Escola Estadual João Vieira recebeu este nome em homenagem póstuma ao pai do prefeito Clemente Vieira Soares. No início de suas atividades, a escola funcionava apenas com Ensino Fundamental de 1ª a 7ª série e Educação Integrada; somando um total de **820** alunos, com 32 professores. Em 1982 funcionou com Ensino Fundamental e Magistério. De 1982 a 1998 o 2º grau era em Agropecuária.

Atualmente, a escola funciona através de um modelo democrático participativo tem como gestora a professora e pedagoga, Telhma de Souza Ribeiro, graduada em Letra e pós-graduada em Especialização Supervisão Escolar e Tecnologia Educacional Universidade Federal do Amazonas – UFAM e Faculdade da Serra - FASE. A qual tomou posse em 15 de março de 2015, onde a mesma conta com a colaboração e cooperação da comunidade local e escolar que são os sujeitos históricos na mudança da sociedade, através de uma educação de qualidade que vise o bem estar coletivo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao destacar que a abordagem de pesquisa foi de natureza mista, incorporando elementos qualitativos e quantitativos em um contexto explicativo-descritivo, conduziu um estudo de caso abrangente. A intenção é fornecer uma análise aprofundada dos resultados desta investigação, considerando cuidadosamente as diversas perspectivas dos participantes. A pesquisa foi conduzida de forma a garantir um entendimento holístico do fenômeno em estudo, com foco na compreensão das nuances e interpretações dos dados coletados. Isso permitirá uma contribuição mais significativa para o conhecimento existente na área e uma base sólida para a tomada de decisões informadas no futuro. Sampieri; Calado; Lucio (2013, p.550) *apud* Sampieri; Mendoza (2008) afirmam que:

Os métodos mistos representam um conjunto de processos sistemáticos e críticos de pesquisa e implicam a coleta e análises de dados qualitativos e quantitativos,

assim como sua integração e discussão conjunta, para realizar inferências como produto de toda a informação coletada) e consegui um maior entendimento do fenômeno em estudo.

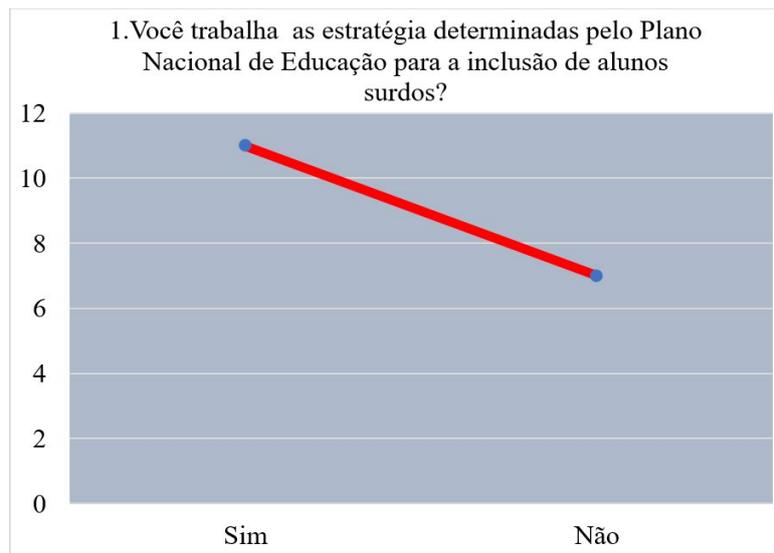
Ao apontar o enfoque da investigação, a ser realizada será de cunho misto qualiquantitativo, em um nível explicativo-descritivo, através de um estudo de caso, pretende-se apresentar os resultados desta pesquisa levando em conta as interpretações das diversas opiniões dos participantes da pesquisa.

Para que se pudesse obter informações para a tabulação dos dados se fez necessário ir a campo (Escolas), onde observou-se as dependências das escolas, bem como corpo docente, administrativo e o ritmo de funcionamento das escolas. Levando em consideração que a pesquisa é de cunho qualiquantitativo (misto), por isso se faz necessário tanto a observação bem como a aplicação de entrevistas/questionários. Antes da aplicação do questionário, observou-se a prática de um dos docentes entrevistados de cada escola, onde eles estavam aplicando conteúdos, durante o tempo de observação constatou-se que parte dos alunos tinham dificuldade de compreensão com relação aos conteúdos passados.

Informações do(a) Professor(a)

O questionário foi aplicado para 17 (dezessete) professores que atuam no Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas: Escola Estadual Prefeito Alexandre Montoril-GM³, Escola Estadual João Vieira, Escola Estadual Instituto Bereano de Coari-IBC, os participantes da pesquisa foram professores efetivo e de contrato temporário que variavam de tempo de serviço e de idades também. O questionário foi elaborado de 10 (dez) questões com perguntas e abertas e fechadas, onde dentre as perguntas questionou sobre as Políticas Públicas Educacionais, bem como as práticas pedagógicas dos docentes em prol da inclusão de alunos surdos, sobre a atuação do Tradutor e Intérprete de Libras, sobre se a superlotação dificulto no processo de ensino aprendizagem do aluno surdo.

Os questionários foram aplicados em locais e horários distintos respeitando o funcionamento das atividades de cada escola, com relação a participação dos docentes foi bem colaborativa, mesmo que alguns deles não tenha conhecimento correlacionado a inclusão de alunos surdo pelo fato de ser algo bem recente, mesmo assim colaborou se disponibilizando a responder sobre o que era de seu conhecimento. Com isso, segue o primeiro questionamento, onde o Gráfico faz referência a seguinte questão: Você trabalha as estratégias determinadas pelo Plano Nacional de Educação para a inclusão de alunos surdos?

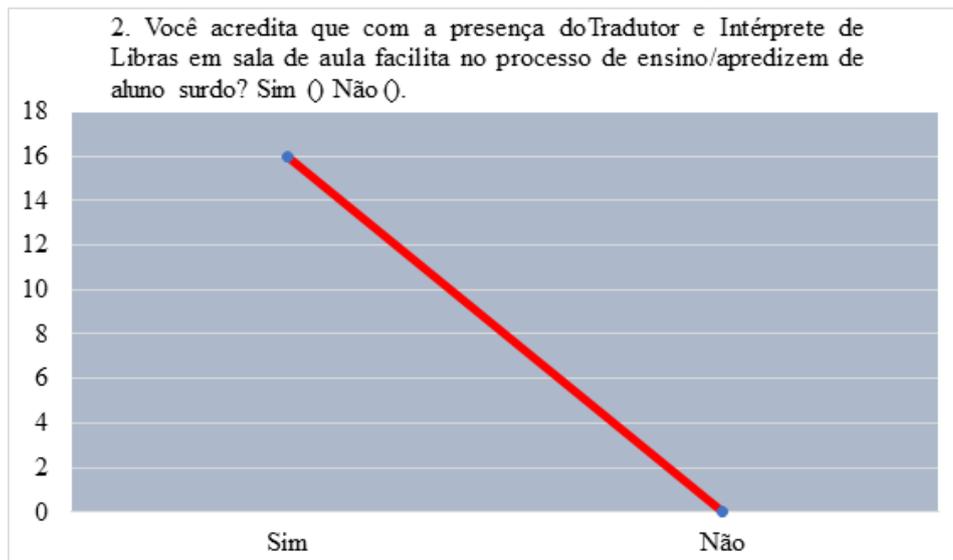
Gráfico 1 - Doutorado em Ciências da Educação – 2023.

De acordo com os resultados, 61% dos docentes afirmaram que trabalham com estratégias determinadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) com o intuito de promover a inclusão de alunos surdos, enquanto 39% disseram não trabalhar com essas estratégias. Apesar das estratégias impostas pelo PNE visando à melhoria da qualidade da educação, ainda existem docentes que demonstram resistência em segui-las. Nesse contexto, a Lei nº 13.005, que aprova o Plano Nacional de Educação, em seu artigo 7º, estabelece que ‘a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano [...]’ (Plano Nacional de Educação, 2014, p. 42). No que se refere à Educação Especial, o PNE especifica que:

§ 4º Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade (Plano nacional de educação, 2014, p. 44-45).

Seguindo essa vertente Machado (2008, p.40) *apud* Mrech (1999, p. 04), mencionam tributos para que haja verdadeiramente a educação inclusiva, assim a escola deve ser de forma que, “[...] privilegia as relações sociais entre todos os participantes da escola, visando à criação de um espaço onde exista auxílio mútuo”, os autores mencionam também que é preciso que “ocorra uma mudança nas atuações dos professores (tradicionalismo), tornando-os mais próximos dos alunos e com condições de observar as dificuldades apresentadas” (Machado, 2008, p.40 *apud* Mrech, 1999, p. 04). Consequentemente o Gráfico a seguir fez o seguinte questionamento: *Você acredita que com a presença do Tradutor e Intérprete de Libras em sala de aula facilita no processo de;*

Ensino/aprendizagem do aluno surdo? Sim () Não ()? Justifique.

Gráfico 2 – Doutorado em Ciências da Educação – 2023.

Fonte: Próprio autor

A resposta da segunda questão foi unânime, 100% dos docentes disseram que sim, pois se sabe, que desde o ano de dois mil e cinco, foi estabelecido pelo Decreto de nº 5.626 que, a disciplina de libras faz essa parte da grade curricular dos cursos de licenciatura, porém não é suficiente para que o docente domine a Libras de forma que possa se comunicar com o aluno surdo. Souza & Silvestre (2007, p. 39) afirmam que “finalmente, o decreto obriga as instituições de ensino superior a encontrar fórmulas para a presença da Libras no currículo dos cursos de formação de professores [...]”, Quadro considerando a importância do Tradutor e Intérprete de Libras cita critérios que devem ser considerados para que haja um melhor desempenho dos do aluno surdo em sala de aula, a autora enfatiza que:

[...] o intérprete é apenas um dos elementos que garantirá a acessibilidade. Os alunos surdos participam das aulas visualmente e precisam de tempo para olhar para o intérprete, olhar para as anotações no quadro, olhar para os materiais que o professor estiver utilizando em aula. Também, deve ser resolvido como serão feitas as anotações referentes ao conteúdo, uma vez que o aluno surdo manterá sua atenção na aula e não disporá de tempo para realizá-las. Outro aspecto importante é a garantia da participação do aluno surdo no desenvolvimento da aula através de perguntas e respostas que exigem tempo dos colegas e professores para que a interação se dê [...] (Quadros, 2004, p.61).

A autora nos deixa bem claro, para que o discente surdo absorva literalmente os conteúdos impostos pelo professor em sala de aula, depende das condições em que ele se encontra, sendo assim, o professor titular tende a manter uma parceria com o TILS, para que ambos possam proporcionar o ensino/aprendizagem do surdo. Sendo assim, o quadro a seguir apresenta a pergunta e respostas dos professores sobre o seguinte questionamento:

Quadro 2- Resposta do objetivo I.

3. Percebe-se, a superlotação de alunos em sala, você acredita que isso dificulta no processo de ensino aprendizagem do surdo?	
Professor “A”	Sim, a legislação precisa ser cumprida. A clientela precisa ter seus direitos garantidos.
Professor “B”	A superlotação só atrapalha se não tiver o intérprete.
Professor “C”	Sim, atualmente as salas estão superlotadas, e com a ajuda dos in...
Professor “D”	Sim.

3. Percebe-se, a superlotação de alunos em sala, você acredita que isso dificulta no processo de ensino aprendizagem do surdo?	
Professor "E"	Sim, pois a necessidade de uma explicação mais cautelosa, a sala lotada dificulta muito, por isso a necessidade de um Tradutor em sala.
Professor "F"	Não, só atrapalha se não tiver o intérprete.
Professor "G"	Sim, devido ao grande número de alunos em sala, a atenção e desenvolvimento de atividades especiais a serem aplicadas de forma diferenciada a cada aluno, as vezes se torna difícil.
Professor "H"	Com certeza, o grande número de alunos a mais do que a Legislação permite, pode ser um ponto negativo no processo de ensino.
Professor "I"	Sim.
Professor "J"	Sim, não só do surdo, mas de todos os alunos.
Professor "K"	A superlotação prejudica a aprendizagem de todos os alunos, seja ele surde ou não, pois a dificuldades de escutar a fala do educador para simultaneamente traduzir.
Professor "L"	Sim.
Professor "M"	Sim,
Professor "N"	Não.
Professor "O"	Com uma sala superlotada, fica bem mais difícil o aprendizado de um surdo por um simples fato de que o professor precisa direcionar uma atenção bem mais voltada a ele.
Professor "P"	Sim.

Fonte: Própria autora – Doutorado em Ciências da Educação – 2023.

Dos docentes entrevistados, 90% responderam que sim, pois na visão deles, existem em sala de aula do ensino regular, alunos com necessidade especiais educacionais de vários tipos e que de uma forma ou outra, aglomerado de alunos dificulta a aprendizagem do surdo, pois sua atenção em algum momento é desviada, tirando assim o foco que seria prestar atenção para o intérprete e ao mesmo tempo olha o conteúdo do quadro exposto pelo professor. Portanto podemos constatar que a superlotação é um fato “[...] que envolve fatores complexos e observa-se uma resistência ao novo, e por isso, além de conhecer os recursos e estratégias metodológicos inovadores, o desejo é um fator determinante para a transformação do ensino” (Mendes, 2021, p. 01).

Os docentes relatam ainda, que com a superlotação não tem como explicar o conteúdo de forma compreensiva e com isso o ILS, só repassa para o surdo aquilo que foi dito pelo professor, por isso, a aglomeração reflete negativamente no ensino aprendizagem do surdo. Martinez & Tacca (2011, p. 53) defendem a ideia de que “[...] a proposta da escola inclusiva deve trabalhar essencialmente no resgate da cidadania e no desenvolvimento de espaço sociais [...]” as autoras destacam que esses aspectos “[...] são fontes muito importantes para a emergência e desenvolvimento da configuração objetiva geradora de conhecimento [...]” das crianças com necessidades especiais, sendo assim, faz necessário que as autarquias do poder público tenham um olhar voltado para o quesito sala de aula “cheia”, para que permita aos profissionais da educação a terem mais possibilidades em suas teorias e práticas de forma eficaz. Continua-se com os questionamentos com relação a inclusão escolar, mediante a vertente o quadro abaixo, apresenta pergunta e respostas dos professores sobre:

Quadro 3 - O resposta do Objetivo II.

4. Na sua opinião as políticas públicas educacionais implantadas no Brasil são suficientes para inclusão de alunos surdos?	
Professor "A"	Suficiente não. As que tem precisa ser melhorada. Na verdade, precisa-se fazer uma reforma na legislação educacional e ser efetivado.
Professor "B"	São, elas precisam apenas ser colocadas em prática.
Professor "C"	As políticas públicas educacional precisam ser colocadas em práticas.
Professor "D"	Sim, pois precisam ser postas em prática.
Professor "E"	Não, ainda necessidade de ampliação sobre as políticas públicas.
Professor "F"	Pois elas precisam apenas ser colocada em prática.
Professor "G"	Não, até porque, sempre a criação de política educacionais implantadas e se, não são suficientes, porque a realidade escolar em sala de aula, é diferente, a aprendizagem é outra.
Professor "H"	Não.
Professor "I"	Falta valorização do poder público.
Professor "L"	Não.
Professor "M"	Em parte! Ao meu ver, ainda é necessário que haja ainda mais um alhar voltado para essa classe.
Professor "N"	Não.
Professor "O"	Não, porque eles implantaram, mas dão o suporte necessário.
Professor "P"	Não.
Professor "Q"	Falta valorização do poder público.
Professor "R"	Não.
Professor "S"	Ainda não chegamos ao objetivo maior da inclusão dos surdos, pois a inclusão da Libras no currículo seria um grande avanço.

Fonte: Própria autora – Doutorado em Ciências da Educação – 2023.

Como é de compreensão de muitos, as Políticas Públicas educacionais que trata da inclusão são verídicas, mas como discorrem os docentes entrevistados, ela precisa ser posta em prática, mas uma questão que precisa ser esclarecida, o que falta para que isso ocorra, uma iniciativa das esferas estatais, da escola em si (gestão escolar, corpo docente e discentes). Machado (2008, p.41) *apud* Sousa: Góes (1999) afiançam que:

Ao considerarem o conceito integração/inclusão escolar, refletem sobre o atual estado da educação brasileira dos já incluídos e a situação da política da economia como condições que marcam a política educacional e – de modo inexorável – a relação pedagógica, o que engendra, por sua vez, um quadro ao mesmo tempo dramático e perverso para o aluno que deve ser 'incluído'.

A inclusão de alunos vai mais além de que as Políticas Públicas educacionais atuais, ainda há muito a ser feito haja igualdades entre alunos surdos e ouvintes, mas em controversa, as políticas já existentes trabalhadas de forma comprometidas com o intuito de incluir, não somente os surdos, mas toda criança que precise de um atendimento educacional especializado. Machado (2008, p.45) manifesta a ideia de que:

Não basta inserir um aluno que apresente peculiaridades em relação aos demais na sala de aula, ignorando suas necessidades; não basta prestar atendimento especializado; é a escola de modo geral que precisa de ser questionada, a produção de saberes, as organizações pedagógicas, as concepções... para todos, não só para aqueles que provém da educação especial, que também deverá ser revisada; não eliminada.

Pode-se perceber o quanto a educação brasileira tem que melhorar, tanto no aspecto políticas públicas de inclusão, bem como as práticas pedagógicas nas escolas. Ainda sobre as práticas pedagógicas do docente, no próximo quadro apresenta a pergunta sobre:

Esse foi um questionamento em que alguns docentes deixaram em branco, pois acredita-se que com a ausência do ILS ele não conseguiu conduzir as aulas de forma que faça com que o surdo entenda. Dessa forma os autores Guimarães & Filho (2012, p. 162) asseveram que, “nesse sentido, entendendo o desenvolvimento humano como processo de interação recíproca em que se entrelaçam conjuntamente as características pessoais e os ambientes em que a pessoa se situa diretamente ou indiretamente [...]”. É evidente, que falta para esses profissionais formação continuada que, qualifique os mesmos no que tange a inclusão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história, o Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS) tem desempenhado um papel essencial no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos. Por esse motivo, é fundamental explorar a importância da atuação do TILS no âmbito educacional. Constatou-se que a presença desse profissional possibilita que os surdos interajam com os demais alunos em sala de aula, facilitando significativamente seu processo de aprendizagem e garantindo o acesso à informação em igualdade de condições. Dessa forma, os TILS não apenas promovem a inclusão, mas também enriquecem o ambiente educacional, social e cultural para a comunidade surda de maneira geral.

A inclusão é um conceito amplamente discutido ao longo da história, mas, apesar de ter sido incorporado em algumas políticas educacionais, ainda há escolas que não o implementam verdadeiramente. A Lei n.º 10.436 de 24 de abril de 2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação e expressão para a comunidade surda, mas, mesmo após duas décadas, ainda existem surdos analfabetos que nunca tiveram acesso à escola nem à Libras. Isso ocorre principalmente entre os surdos mais velhos, que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola e, portanto, não tiveram acesso à Libras, mesmo que tenham frequentado a escola.

Após três anos da criação da Lei n.º 10.436, surgiu o Decreto nº 5.626/05, que tornou a Libras uma disciplina obrigatória nos cursos de Licenciatura e na formação de professores e tradutores/intérpretes de Libras. Esse decreto também regulamenta as Leis nº 10.048 e 10.098, ambas de 2000, que estabelecem a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. No entanto, ter a Libras na grade curricular dos professores não é suficiente para que um professor em exercício possa se comunicar eficazmente com um aluno surdo. É aí que a presença do profissional TILS se torna fundamental em sala de aula.

Em 2010, a Lei nº 12.319 regulamentou a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras), o que evidencia a importância dessa atuação no contexto educacional. A atuação do TILS é responsável por contribuir significativamente com a inclusão do aluno surdo, assegurando sua permanência na escola. Portanto, o

Intérprete de Libras desempenha um papel vital no processo inclusivo, garantindo equidade e oportunidades no cenário educacional. A presença do TILS em sala de aula reflete um contexto histórico de lutas por direitos e reconhecimento, reformulando a evolução das políticas de inclusão para indivíduos surdos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Severina Mariano da Silva; CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucena. **O papel do intérprete de Libras no processo de ensino-aprendizagem do (a) aluno (a) surdo (a)**. 2017. Disponível em: <http://educacaopublica.cecierj.edu.br/revista/?p=41488>. Acesso em: 14/09/2022.
- ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio; SILVA, Marcelo Donizete da; SILVA, Marilene do Carmo. **A formação continuada de professores da educação Básica: concepções e desafios na perspectiva dos Docentes**. São Paulo, v. 12, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.26843/ae19828632v12n32019p17a38>. Acesso em: 7/07/2023.
- BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-01-introducao-aos-pcns.pdf>. Acesso em 18/03/2021.
- CRUZ, Lilian Moreira; MENEZES, Claudia Celeste Lima Costa; COELHO, Livia Andrade. **Formação continuada de professores/as da educação Infantil num contexto pandêmico: reflexões freirianas**. Revista Práxis educacional v. 17, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i47.9426>. Acesso em: 17/07/2023.
- DAMASCENO, Fabiana Elayne Barros, *et al.* **Ensaio acadêmico sobre a formação de professores para educação profissional e Tecnológica no Brasil: desafios e perspectivas**. Revista ibero-americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v.7. 2021. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/7710>. Acesso em: 22/07/2023
- GUIMARÃES, Wesson; ALVES, Maria Isabel Ribeiro; ANTONIOSI FILHO, Nelson Roberto. **Antocianinas em extratos vegetais: aplicação em titulação ácido-base e identificação via cromatografia líquida/espectrometria de massas**. Química nova, v. 35, pág. 1673-1679, 2012.
- GUMIEIRO, Angela Hess. **A formação continuada de professores: considerações acerca dos saberes e da prática reflexiva**. 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/7710>. Acesso em: 22/07/2023.
- LIMA, Francisca das Chagas Silva; MOURA, Maria da Glória Carvalho. **A formação continuada de professores como instrumento de ressignificação da prática pedagógica**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI | ISSN 2526-8449 (Eletrônico) 1518-0743 (Impresso). Disponível em: <https://doi.org/10.26694/les.v1i1.8242>. Acesso em 16/07/2023.
- MACHADO, Paulo Cesar. **A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.
- MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de. AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. **Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente**. Campinas, v. 35, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/G7Fqdms45c6bxtK8XSF6tbq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19/07/2023.

MOURA, Sílio Lima *et al.* **Theoretical and experimental study for the biomimetic recognition of levothyroxine hormone on magnetic molecularly imprinted polymer.** Biosensors and Bioelectronics, v. 107, p. 203-210, 2018.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Planejar para a próxima década.** Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Coari-Am, 2015. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_pme_caderno_de_orientacoes.pdf. Acesso em: 19/07/2023.

QUADROS, Ronice Muller. **O tradutor intérprete de língua de sinais no Brasil: Ontem, Hoje e Amanhã.** II Congresso Nacional de Pesquisa em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais Brasileira, 2010. Disponível em: <https://www.congressotils.com.br/anais/anais2010/palestras/Ronice%20Quadros%20e%20Silvana%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 25/07/2023.

RODRIGUES, Leda Maria Borges da Cunha. Capellini, Vera Lúcia Messias Fialho. Educação a distância e formação continuada do professor. Rev. bras. educ. espec. 18 (4), 2012. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000400006>. Acesso em; 12/07/2023.

SAMPIERI, H. Roberto; COLLADO, Fernandez de Carlos; LUCIO. B. del Maria, Mc **Metodologia de Pesquisa.** Graw Hill, 5ª ed. p.419. 2013.

SOUZA: Valdinei Costa. **Política de formação de professores para a educação básica: questão de igualdade.** Revista Brasileira de Educação v. 19 n. Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gJHjZ8kcFHRWwbgxKHycWXG/?format=pdf>. Acesso em: 16/07/2023.

VIANA, Juliana Silva Pêra. ABREU Sandra Elaine Aires de. **O papel do Intérprete de Libras no processo de ensino e aprendizagem do surdo e a necessidade das escolas Bilíngues em Libras no Brasil.** Disponível em: <http://repositorio.aee.edu.br/bitstream/aee/18141/1/JULIANA%20PERA.pdf>.

Novas tecnologias e educação

New technologies and education

Luciana Sales de Figueiredo

RESUMO

As mudanças que possibilitaram os mais recentes desenvolvimentos das tecnologias de informação e comunicação (TICs) em praticamente todas as áreas das sociedades desenvolvidas e que nos conduziram à comumente chamada sociedade da informação e do conhecimento ou sociedade informacional, parecem justificar esse crescente interesse pela tecnologia educacional. No entanto, para entender melhor essa presença incomum, e em alguns casos até mesmo excessiva, do discurso em torno das TICs no campo da educação, devemos levar em conta que os centros educacionais são, por definição, instituições sociais nas quais as pessoas recebem formação de forma intencional, sistemática e regulamentada, de acordo com as demandas de um determinado modelo social.

Palavras-chave: instituições. tecnologias de informação. sociedade do conhecimento.

ABSTRACT

The changes that made the most recent developments in information and communication technologies (ICT) possible in practically all areas of developed societies and that led us to the commonly called information and knowledge society or informational society, seem to justify this growing interest in educational technology. However, to better understand this unusual, and in some cases even excessive, presence of the discourse around ICTs in the field of education, we must take into account that educational centers are, by definition, social institutions in which people receive training in an intentional, systematic and regulated way, according to the demands of a given social model.

Keywords: institutions. information technologies. knowledge society.

INTRODUÇÃO

Os processos de mudança desencadeados pela ampla difusão de



tecnologias de informação e comunicação (TICs) vão produzindo uma rápida transformação do cenário econômico, social e cultura dos países da região. No nível individual, uma das transformações mais importantes é a consciência crescente de que, para funcionar adequadamente no novo cenário tecnológico é necessário para alcançar certos limiares de alfabetização digital.

As realizações incluem habilidades e competências no uso de TIC, na apropriação das lógicas que permitem reunir diferentes artefatos digitais, no manuseio de múltiplas fontes de informação, e na interação em redes virtuais. Em outras palavras, sob a revolução digital as competências ligadas ao domínio das TICs para ganhar centralidade no pacote de ativos que as pessoas precisam aproveitar as oportunidades que se abrem na economia, no Estado e na comunidade, e que possibilitem a plena participação na sociedade de seu tempo.

A centralidade das novas competências tecnológicas são reveladas na forma como facilitam a aquisição e acumulação de diferentes tipos de ativos. No capital humano, ao aumentar a autonomia na busca e processamento de Informação; no capital físico, ao melhorar as oportunidades de inserção no mercado de trabalho; no capital social, como resultado da exploração do potencial interativo e da natureza das TICs descentralizada; e no capital cidadão, multiplicando os meios para o exercício dos direitos entre aqueles que transitam com fluidez pelo mundo digital.

Não é de surpreender que, nessas circunstâncias, a gestão das tecnologias da informação se torne e se movam em direção ao eixo dos atuais sistemas de estratificação social. Para os setores de menos recursos é cada vez mais claro que a falta de acesso ao mundo digital os exclui dos principais circuitos da economia, política, sociedade e cultura, e que o isolamento resultante joga contra suas capacidades de resistir à desfiliação social.

Do exposto, segue-se que as formas pelas quais as habilidades são distribuídas na sociedade na gestão das novas tecnologias de informação e comunicação têm um enorme potencial para transformação social. Essas transformações assumem um tom progressivo quando a apropriação das TICs melhora a condição dos setores mais vulneráveis e reduz as desigualdades sociais, quando agudizam as desigualdades e ampliam os diferenciais de poder entre as classes.

Em outras palavras, a atual revolução digital abre enormes possibilidades para ativar sinergias virtuosas ou viciosas do ponto de vista da equidade e da integração social. Eles podem facilitar a inclusão social e a universalização dos direitos do cidadão, ou pode levar a sociedade mais polarizada e mais fragmentada.

O objetivo geral deste documento é contribuir para a identificação das condições que favorecem o desdobramento do potencial das novas tecnologias de informação e comunicação para promover a inclusão social e a universalização dos direitos do cidadão. Seu propósito específico é explorar as condições sob as quais as escolas e faculdades que incorporam o uso das TICs para o ensino melhorar as suas capacidades para reduzir o fosso digital e para fortalecer o seu próprio papel como o principal agente na dissociação entre origens sociais e conquistas educacionais.

Duas grandes conjecturas orientam a análise. A primeira afirma que a divisão digital

entre estratos socioeconômicos se expandem quando a difusão das TICs é deixada para a dinâmica do mercado. A segunda propõe que o sistema educacional é a principal (se não a única) instituição do Estado com aptidão para dissociar origens sociais de conquistas nesses domínios de TICs que aumentam as oportunidades de participação plena nos principais circuitos da sociedade.

MARCO TEÓRICO

O que são novas tecnologias?

Antes de fazer qualquer avaliação sobre as novas tecnologias e sua aplicação educacional, parece necessário especificar inicialmente a que nos referimos quando falamos de “novas tecnologias”, uma vez que pode ser difícil tentar expressar o que é considerado uma novidade em termos absolutos (Torres, 2019).

Embora a utilização do qualificador “novo” talvez possa dar uma ideia aproximada do tipo de tecnologias a que nos referimos (aquelas cujo desenvolvimento é mais recente), isso também significa enfrentar a necessidade de especificar quais avanços tecnológicos ou quais tecnologias podem ser consideradas recentes o suficiente para serem incluídas nesta taxonomia.

A velocidade vertiginosa com que ocorrem hoje os avanços no campo das TIC, especialmente na computação, nas telecomunicações e em todos aqueles dispositivos e materiais que possibilitam avanços na comunicação mediada por computador (CMC), faz com que recursos que hoje podem ser inovadores se tornem tecnologias obsoletas em muito pouco tempo (Apple e Beans, 2017).

Da mesma forma, entendemos que a novidade neste contexto deve necessariamente ser expressa com base em outras variáveis relevantes que a qualificam, como a cultura a que pertencemos, as possibilidades de acesso que temos tido aos mais recentes desenvolvimentos tecnológicos ou a formação que temos para a utilização das TIC, para além de outras avaliações e critérios pessoais que possam influenciar esta definição.

Tendo em conta estas considerações e situando-nos mais uma vez no contexto das sociedades desenvolvidas, parece poder afirmar-se que, quando se faz referência atualmente às novas tecnologias educativas, já não são tidos em especial consideração suportes como o vídeo ou a televisão convencional, que há algumas décadas ocupavam um lugar preponderante no campo de estudo das tecnologias educativas.

As novas tecnologias hoje compreendem basicamente o estudo e aplicação de tecnologias digitais e sistemas de telecomunicações; ou seja, computadores multimídia e periféricos como *scanners*, impressoras, câmeras digitais, etc., e redes de computadores, cujo maior expoente é a Internet. Essas mídias não apenas expandiram exponencialmente e melhoraram nossa capacidade de lidar com o novo momento (Castells, 1994).

O computador multimídia poderia atualmente ser definido como um macromeio no qual todos os outros estão integrados. A fotografia, a televisão, o telefone, o vídeo, o *design* gráfico ou a composição musical tradicional, para citar alguns exemplos, passaram pelo

crivo das tecnologias digitais, ampliando suas possibilidades educativas em sua versão digital.

O paradigma da tecnologia da informação

A chave para o sucesso da versão digital dos recursos tradicionais e dos formatos proprietários que utilizamos em computadores e redes é que a digitalização da informação (sua transformação em cadeias de uns e zeros que podem ser interpretadas pelos microprocessadores encontrados dentro dos computadores) permite que ela seja armazenada, modificada e transferida facilmente, superando muitas das limitações que os formatos analógicos tradicionais apresentam nesse sentido.

A digitalização de textos, imagens e sons abre novas possibilidades de ação porque rompe com a tradicional primazia do formato analógico da informação. O formato digital que os computadores manipulam e armazenam não é mais semelhante à sua representação original, como acontecia com o formato analógico, porque a linguagem de máquina tem uma estrutura totalmente diferente das linguagens analógicas naturais.

Porém, obviamente, esse formato digital da informação tratada pelos computadores pode ser recomposto e reproduzido em imagens e sons analógicos (e, portanto, compreensíveis pelos nossos sentidos), com a vantagem de que a informação digitalizada pode ser manipulada recursivamente por meio de algoritmos matemáticos de forma rápida e eficiente pelos computadores, e então ser enviada para locais remotos através da rede com facilidade e praticamente sem limitações (Tiffin e Rajasingham, 2017).

Nesse sentido, pode-se afirmar que os formatos multimídia digitais e as redes de computadores significaram um salto qualitativo tanto na forma de armazenar, exibir e compartilhar informações, fazendo uso intensivo de textos, imagens estáticas e em movimento e sons previamente digitalizados de forma combinada, quanto na forma de transitar por essas informações.

A sequência linear que costumávamos seguir tradicionalmente nos livros didáticos também levou a outras formas alternativas de navegar pelos dados com base em nossos interesses, graças ao hipertexto e aos hiperlinks.

Características diferenciais das tecnologias de informação

As características diferenciais de cada recurso educacional ficam à disposição em uma situação particular (seja um livro didático convencional, um DVD ou uma página educacional na Internet) podem ser convenientemente utilizadas em benefício de nossos alunos em sala de aula, desde que sejam utilizados com critérios pedagógicos adequados.

No entanto, afastando-nos de outras especificidades destes meios digitais que constituem as novas tecnologias, o que, a nosso ver, lhes confere uma maior capacidade de ação face a outras tecnologias que as antecederam e lhes confere grande potencial educativo e transformador é que, “para além da sua aplicação instrumental, as TICs”, como afirma Castells (1997, p. 58).

Assim, a característica diferencial das TICs que utilizamos atualmente e que as

distingue especialmente em termos de nossas possibilidades de ação em relação a outros meios e recursos pedagógicos tradicionais, tornando ainda mais necessário seu estudo e aplicação prática dentro da escola, é sua capacidade de expandir exponencialmente seu alcance e aprimorar sua dimensão socioeducativa ao serem apropriadas e redefinidas ativamente por professores e alunos (Pérez, 2019).

Esta é a virtude mais notável da mídia digital como um todo: dar aos usuários a oportunidade de criar, modificar, distribuir, compartilhar e reinterpretar ativamente informações e conhecimentos de uma forma que não é limitada pela mídia analógica tradicional.

Cinco aspectos característicos do paradigma da tecnologia da informação

Gostaríamos de refletir aqui os cinco traços característicos expressos por Castells (1997, p. 88-89) daquilo que já foi definido por especialistas como o paradigma da tecnologia da informação, pois entendemos que sua leitura pode, sem dúvida, contribuir para uma compreensão adequada da incidência e repercussão que as TICs tiveram nas últimas décadas na sociedade atual como um todo e, conseqüentemente, também nos fazer refletir sobre a forma como a escola pode contribuir para assimilar essas mudanças com maior conhecimento.

A primeira característica do novo paradigma é que a informação é sua matéria-prima: são tecnologias para atuar sobre a informação, não apenas informação para atuar sobre a tecnologia, como acontecia nas revoluções tecnológicas anteriores.

A segunda característica refere-se à capacidade de penetração dos efeitos das novas tecnologias. Como a informação é parte integrante de toda atividade humana, todos os processos de nossa existência individual e coletiva são diretamente moldados (embora certamente não determinados) pelo novo ambiente tecnológico.

A terceira característica alude à lógica de interconexão de qualquer sistema ou conjunto de relacionamentos que utilizem essas novas tecnologias de informação. A morfologia da rede parece ser bem adaptada para aumentar a complexidade da interação e para padrões imprevisíveis de desenvolvimento decorrentes do poder criativo dessa interação.

Essa configuração topológica, a rede, pode agora se materializar em todos os tipos de processos e organizações por meio das novas tecnologias de informação disponíveis. Sem eles, seria muito complicado implementar a lógica de interconexão. No entanto, é preciso estruturar o desestruturado preservando sua flexibilidade, pois o desestruturado é o motor da inovação na atividade humana (Castells, 1997).

Em quarto lugar, e relacionado com a interação, embora seja uma característica claramente diferente, o paradigma da informação assenta na flexibilidade. Não apenas os processos são reversíveis, mas organizações e instituições podem ser modificadas e até mesmo fundamentalmente alteradas pela reorganização de seus componentes.

O que distingue a configuração do novo paradigma tecnológico é a sua capacidade de reconfiguração, traço decisivo numa sociedade caracterizada pela constante mudança

e fluidez organizacional. Inverter as regras sem destruir a organização tornou-se uma possibilidade porque a base material da organização pode ser reprogramada e reequipada. No entanto, devemos evitar um julgamento de valor associado a esse recurso tecnológico (Cebrián e Ríos, 2014).

Uma quinta característica dessa revolução tecnológica é a crescente convergência de tecnologias específicas em um sistema altamente integrado, dentro do qual as antigas trajetórias tecnológicas separadas tornam-se virtualmente indistinguíveis. Assim, a microeletrônica, as telecomunicações, a optoeletrônica e os computadores passaram a ser integrados aos sistemas de informação.

Castells (1997, p. 92) especifica um pouco mais essas cinco características quando afirma que:

(...) o paradigma das tecnologias de informação não evolui para o seu encerramento como sistema, mas para a sua abertura como rede multifacetada, poderosa e imponente na sua materialidade, mas adaptável e aberta no seu desenvolvimento histórico. Suas qualidades decisivas são sua abrangência, complexidade e interconectividade.

Entendemos que todas essas características do paradigma da informática, brilhantemente identificadas e especificadas por Castells (1997), e principalmente aquelas que afetam a possibilidade de ação e a margem de manobra que ainda temos para atuar com as TICs, podem sugerir alternativas de trabalho que devem ser convenientemente utilizadas no campo educacional, especialmente quando sabemos que abordagens positivistas e políticas tecnocráticas têm frequentemente glorificado os avanços no campo da tecnologia, buscando fundamentalmente o benefício econômico sobre o lucro, o valor educacional, social, democrático e solidário da técnica, o que, como especialistas têm sabido apontar, talvez seja mais necessário agora do que nunca (Torres, 2001).

Tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação

A crescente presença das TIC na sociedade moderna tem levado as administrações educativas a considerar relevante o conhecimento, uso e incorporação destas tecnologias na escola (Mena e Marcos, 2018).

Da mesma forma que as TICs estão influenciando a sociedade, alterando os princípios que se mantiveram sobre a comunicação ao longo do tempo, podemos inferir que suas repercussões atingem todas as estruturas sociais, dentre as quais se destaca o sistema educacional. Nesta última seção, tentaremos investigar como seria desejável incorporar as TICs nas escolas e como podemos promover o uso do potencial informativo e comunicativo desses recursos, bem como um conhecimento crítico deles:

Com a intenção de não perder de vista o fato de que essas mídias fazem parte de uma sociedade em que muitos outros elementos estão mudando e que, em última análise, remetem à educação como entidade formadora e geradora da capacidade de adaptação a essas novas situações (De Pablos, 2015, p. 49).

Em nossa opinião, nos últimos anos, a ideia de inovação educacional tem sido associada com bastante frequência à incorporação física das TICs na escola. Em um momento histórico em que se avança dia a dia no campo das tecnologias (especialmente em informática e telecomunicações) e em que a comunicação mediada por computadores

está gerando novas possibilidades de relações sociais e econômicas, a preocupação de que o sistema educacional forneça formação adequada para viver nesta sociedade emergente gera grande preocupação em nível estadual.

Esta preocupação é amplificada, se possível, por um fenômeno peculiar que se verifica atualmente em torno das TICs e que se pode resumir no fato de ser provavelmente a primeira vez que o domínio de um meio de grande projeção (referindo-se, claro, exclusivamente à sua gestão técnica) é consideravelmente mais difundido na sua utilização entre as gerações mais recentes (chamadas informalmente por alguns de “geração Nintendo”) do que nas que a precederam (Munoz, 2017).

De certa forma, pode-se perceber um sentimento de impotência entre os pais diante desse pouso tecnológico sobre o qual seus filhos parecem ter mais controle do que eles próprios e esse fenômeno está tendo seu paralelismo até certo ponto também na política educacional no que diz respeito à incorporação das TICs nas escolas.

Desta forma, acreditamos que para além da incorporação de *hardware* nas escolas, deve ser feito um esforço para identificar o que as TIC podem realmente contribuir para o processo educativo, como e quando as características diferenciais de cada suporte podem ser utilizadas e como abordar a formação através das TICs.

Nesse sentido, compartilhamos os critérios de Cebrián e Ríos (2014, p. 18-19) quando afirmam que:

(...) a introdução de novas tecnologias não produz automaticamente uma mudança educacional que melhore os processos de ensino-aprendizagem e que os professores não devem usar qualquer tecnologia indiscriminadamente, nem substituir, guiados por modas, uns meios por outros; Em vez disso, você deve procurar recursos e tecnologias que possam promover um melhor aprendizado para seus alunos. A introdução de novas tecnologias deve implicar alterações metodológicas de acordo com a sua natureza. É bastante frequente e desanimador constatar que muitos centros que dispõem de recursos tecnológicos os utilizam com metodologias tradicionais.

Com esta breve argumentação, não se pretende aqui desqualificar o fato de ser dada prioridade à incorporação de *hardware* na escola, pois logicamente esta é também uma premissa essencial para a plena integração das TICs. O que entendemos é que a aquisição desse *hardware* é algo relativamente simples (e também fácil de mostrar na frente da galeria), mas absolutamente inútil se não for realizada dentro de um programa coerente de inovação educacional, no qual isso não é entendido como a simples presença de tecnologias inovadoras nos centros educacionais porque isso, como afirma De Pablos (2015, p. 62-63), “não garante a inovação em seu real significado”.

Um programa coerente de inovação educacional

A inovação deve ser entendida como a mudança produzida na forma de conceber os projetos pedagógicos e educacionais; na forma de organizá-los e colocá-los em prática (De Pablos, 2015).

O que é significativo é que as novas tecnologias promovem formas alternativas de trabalho escolar em relação às fórmulas mais tradicionais. Se os procedimentos de acesso à informação, as estratégias de análise, extrapolação ou avaliação de conhecimentos,

hábitos e atitudes são diferentes das orientações de trabalho formativo fomentadas por metodologias didáticas tradicionais como a aula magistral, o uso quase exclusivo do livro didático ou, em última instância, o uso de procedimentos pedagógicos inflexíveis, é o que realmente vale do ponto de vista da inovação educacional.

O que é significativo é que as novas tecnologias promovem formas alternativas de trabalho escolar em relação às fórmulas mais tradicionais. Se os procedimentos de acesso à informação, as estratégias de análise, extrapolação ou avaliação de conhecimentos, hábitos e atitudes são diferentes das orientações de trabalho formativo fomentadas por metodologias didáticas tradicionais como a aula magistral, o uso quase exclusivo do livro didático ou, em última análise, o uso de procedimentos pedagógicos inflexíveis, é o que realmente vale do ponto de vista da inovação educacional.

Compreender o significado de inovação de forma semelhante também é claramente expresso por Escudero (2016), quando afirma que a inovação educacional vinculada à tecnologia educacional deve ser entendida não tanto como um olhar externo, mas como um olhar interno que constitui a própria tecnologia educacional, seus fundamentos teóricos, valores, finalidades, contribuições e articulação no sistema escolar, bem como sua incidência no trabalho, no pensamento de alunos e professores, nas interações que especificamente promove e, em última análise, sua contribuição real para os processos de ensino e aprendizagem.

A nosso ver, a inovação não pode partir da mão de nenhuma tecnologia, por maior que seja sua capacidade informativa e comunicativa, sem produzir uma mudança na atitude de quem gerencia os recursos pedagógicos em sala de aula.

Mais uma vez, De Pablos (2015, p. 63) expressa isso claramente quando afirma que, em última análise, não podemos esquecer que o real significado da ação de inovar (mudar) implica um compromisso ético pessoal que busca melhorar as situações cotidianas.

(...) A possibilidade de fazer como antes, embora através de outros procedimentos (mais rápidos, mais acessíveis, mais simples) não representa uma inovação (mudança) profunda. Visto desta forma, a inovação educacional envolve um componente ético pessoal, que deve fornecer tecnologias e recursos com o 'valor de educar'. A inovação é humana. As novas tecnologias aplicadas à educação serão novidade, no seu sentido básico, na medida em que forem dotadas de espírito progressista por quem as utiliza e, sobretudo, por quem encontra utilidades educativas que lhes permitam formar melhor, educar de forma mais completa, ou seja, com mais liberdade (De Pablos, 2015, p.63).

O sistema escolar é um subsistema social formalmente configurado para a educação das pessoas e, como tal, entendemos que não pode ficar à margem das mudanças exigidas pela sociedade informacional.

No entanto, é necessário introduzir de forma integral essas mudanças nas escolas, para que facilitem a incorporação racional das TICs a partir de posturas pedagogicamente bem fundamentadas, adaptando-as às demandas e peculiaridades dos processos educativos que nelas ocorrem e tendo em vista que essas ferramentas não foram originalmente criadas para fins pedagógicos. A escola deve ser um centro de formação sempre permeável às mudanças que ocorrem na sociedade (Escudero, 2016).

Os problemas a enfrentar

Um dos problemas subjacentes que dificultam a incorporação adequada das TICs nas escolas é, sem dúvida, o fato de que a tecnologia está funcionando muito mais rápido do que a reflexão sobre as consequências sociais, econômicas, políticas etc. de suas diversas aplicações, e que essa análise geralmente é feita *a posteriori* (Apple e Beans, 2017).

Embora entendamos que hoje em dia é especialmente difícil para as escolas superar a tradicional distância que separa a realidade dentro e fora dela, também consideramos mais necessário do que nunca fazer um esforço para responder às necessidades formativas da sociedade da informação, integrando as TIC e as formas de comunicação que lhe são características nos seus espaços, partilhando os seus símbolos e o seu código.

Como já claramente refletido por Tiffin e Rajasingham (1997), as escolas como as conhecemos hoje são basicamente projetadas para preparar as pessoas para viver em uma sociedade industrial. Os sistemas educacionais preparam as pessoas para um lugar na sociedade, emulando as fábricas e escritórios de uma sociedade industrial, e a maneira como o tempo é estruturado nos horários escolares, a divisão de assuntos para estudo e a maneira como as escolas são organizadas como burocracias são antecipações do período de trabalho adulto.

Esta organização tradicional das escolas é coerente com a organização de uma sociedade industrial com forte dependência da circulação física de pessoas e bens. Porém, a infraestrutura tecnológica fundamental sobre a qual assenta a sociedade da informação é a rede de telecomunicações e, se queremos preparar adequadamente as pessoas para viver numa sociedade da informação, parece-nos também necessário conseguir um sistema educativo que tenha em conta o papel que as telecomunicações estão a desempenhar, e o que no futuro desempenharão, em todos os sentidos, nessa sociedade (Torres, 2019).

Entendemos que não seria desejável esperar (como infelizmente já está acontecendo) que os alunos tenham que reconhecer por conta própria os pontos fortes e fracos dessas tecnologias fora do contexto escolar. Parece também necessário conseguir um sistema educativo que tenha em conta o papel que as telecomunicações estão a desempenhar, e que no futuro irão desempenhar, em todos os sentidos, nessa sociedade. Entendemos que não seria desejável esperar (como infelizmente já está acontecendo) que os alunos tenham que reconhecer por conta própria os pontos fortes e fracos dessas tecnologias fora do contexto escolar.

A incorporação das TICs nas escolas parece ter fomentado um discurso orientado para a mudança fundamentalmente sob duas perspectivas: numa seriam encaradas como catalisadoras de processos de inovação e na outra como mais um elemento a acrescentar às já inúmeras funções e ações a desenvolver nesta área (Castells, 1994).

Nesse sentido, Pérez (2019, p.113) também se refere a duas grandes visões ou abordagens das TICs em relação aos sistemas educacionais: por um lado, ele se refere a uma visão restrita e unilateral, mais voltada para o processo tecnológico como referência desejável para o processo educacional, beneficiado neste caso pelo “uso das mídias, e a uma visão mais completa, aberta e plural, em que o referente tecnológico ou os meios desta

natureza não passam de mais um elemento a ter em conta na hora de pensar o processo educativo” (Pérez, 2019, p.113).

Colocando-nos antes nesta última abordagem, o que nos parece interessante definir é a forma de articular uma formação que integre os meios tradicionais com os mais recentes, que aproveite as possibilidades educativas de todos os recursos que estão ao nosso alcance, e que permita desenhar processos de ensino e aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento ótimo da sociedade no seu conjunto, com uma visão ampla que deve caracterizar precisamente, a nosso ver, o sentido global da educação.

Mena e Marcos (1994) também parecem compreender que assistimos atualmente a um divórcio entre sistemas educativos e realidades socioculturais, em parte devido ao fato de a tecnologia da sociedade se centrar mais em produtos (*hardware*) do que em processos, generalizando assim uma tecnologia externa, vazia, com pouca afetação de processos socioculturais, para além de simples processos instrucionais.

Essa situação se refletiria em um discurso pedagógico que ainda não superou uma postura analítica, em que quase não se faz referência a aspectos relevantes em relação ao que implica a incorporação de novos valores socioculturais e a avaliação do impacto da tecnologia na sociedade. Pérez (2019, p. 114) também se pronuncia nesse sentido quando afirma “que não foi ultrapassado o limiar da tecnologia como instrumento ou meio, o que tem levado a considerar aspectos pedagógicos ou didáticos relacionados a processos de reelaboração curricular excessivamente restritos e muito apegados a questões excessivamente práticas ou centradas em atividades, como a preparação de materiais, aplicativos de *software*, uso de mídias, etc.,” mas com pouca repercussão em outros aspectos mais profundos da cultura e da vida social: os que afetam valores, modos de entender, linguagens tanto em sua estrutura quanto em sua forma, impactos antropológico-etnográficos das tecnologias, etc. (Tiffin e Rajasingham, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma visão global, a presença das TICs no campo educativo pode servir basicamente para atingir três finalidades principais: educar com os meios de comunicação, para que se tornem uma ferramenta ao serviço da escola; formação nos meios de comunicação, procurando fomentar um conhecimento crítico e reflexivo dos mesmos, e ensinando a utilizar os meios de comunicação de forma produtiva, conseguindo aproveitar adequadamente todas as suas potencialidades.

Assim conclui-se:

1) Toda mudança tecnológica tem vantagens, mas devemos estar cientes de suas desvantagens. A televisão significou um avanço inquestionável para a transmissão de informações, mas seu uso também trouxe uma diminuição no tempo de comunicação entre as pessoas.

2) As vantagens e desvantagens das novas tecnologias não são distribuídas de forma justa. A tecnologia da informação e comunicação transmite e desenvolve conceitos políticos que beneficiam especificamente algum grupo social.

3) Toda nova tecnologia implica uma ideia ou um preconceito. Numa cultura sem televisão, a imaginação ocupa um papel importante, mas não é tão importante numa cultura em que as imagens nos são dadas.

4) Toda nova tecnologia traz consigo um conflito, o conflito do poder pelo controle. É importante saber o que implicam essas lutas de poder dentro do ambiente escolar.

5) As mudanças tecnológicas podem penetrar e modificar as estruturas sociais, trazendo mudanças imprevisíveis e irreversíveis e novas tecnologias são frequentemente mitificadas e aceitas como dádivas da natureza. Essa percepção mágica pode ser perigosa, pois leva à aceitação sem submetê-la à análise crítica, à revisão e à mudança.

6) Novas tecnologias e mídia não são a mesma coisa. Entre um meio de comunicação e sua correspondente tecnologia existe uma relação semelhante àquela entre a mente e o cérebro. Não estamos indefesos diante dele, podemos conhecê-lo e domá-lo, fazendo com que se comporte adequadamente.

Entendemos que a verdadeira dimensão educativa da tecnologia está na medida em que ela pode ajudar a abrir horizontes para as pessoas, dando-lhes a oportunidade de pensar, decidir e agir com liberdade e autonomia.

Sem dúvida, as novas tecnologias podem trazer contribuições interessantes nesse sentido, mas, mais uma vez, a chave para aproveitar todo o seu potencial está no fator humano, em nossa capacidade de colocar a tecnologia a serviço de propostas com sentido totalmente educativo.

REFERÊNCIAS

APPLE, M.; BEANS, J. **Escolas democráticas**. São Paulo: Morata, 2017.

CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura** (Vol. 1). The Red Society, Vitória-ES.: Alianza Editorial, 1997.

CASTELLS, M. **Fluxos, redes e identidades**: uma teoria crítica da sociedade informacional. In: Castells, M.; Flecha, R.; Freire, P.; Giroux, H.; Macedo, D.; Willis, P., *Novas perspectivas críticas em educação*, p. 15-50, São Paulo: Paidós, 1994.

CEBRIÁN, M.; RÍOS, J. M. **Novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação**. Belo Horizonte: Aljibe, 2014.

DE PABLOS, J. **Novas tecnologias aplicadas à educação**: um caminho para a inovação. In De Pablos, J.; Jiménez J. (eds.), *Novas tecnologias, comunicação audiovisual e educação*, pp. 49-70, Poro Alegre: Cedecs, 2015.

ESCUADERO, J. M. **Tecnologia e inovação educacional**. In *Bordón*, nº 47 (2), pp. 161-175, 2016.

MENA, B.; MARCOS, M. **Novas tecnologias para o ensino**. Rio de Janeiro: Editira Torre, 2018.

MUNOZ, R. F. **Novas tecnologias, educação e sociedade**. IN: Sevillano, M. L (ed.), *Novas tecnologias, mídia e educação. Formação inicial e contínua de professores*, p. 1-46, ES.: CCS, 2017.

PÉREZ, R. **Novas tecnologias e novos modelos de ensino**. In: Sevillano, M. L. (ed.), *Novas tecnologias, mídia e educação. Formação inicial e contínua de professores*, p. 101-146: CCS, 2019.

TIFFIN, J.; RAJASINGHAM, L. **Em busca da sala de aula virtual**. Educação na sociedade da informação, São Paulo: Paidós, 2017.

TORRES, J. **Educação em tempos de neoliberalismo**. São Paulo: Morata, 2019.

Software hagáquê como ferramenta no despertar da leitura

Hagáquê software as a tool in the awakening of reading

Miriam dos Santos Fernandes

Graduada em Normal Superior pela Universidade Estadual do Amazonas –UEA. Pós Graduação em Mídias da Educação pelo Universidade Estadual do Amazonas – UEA. Mestre em Ciências da Educação pela Universidad del Sol – UNADES. <http://lattes.cnpq.br/5092314719492183>. <https://orcid.org/0009-0007-2073-0413>

RESUMO

Este estudo faz parte da dissertação. A leitura é um dos meios pelo qual se obtém conhecimento nas mais diversas áreas facilitando então, a argumentação e o vocabulário na produção de um texto oral e escrito. Tendo em vista que um dos principais problemas na Educação é a dificuldade que os educandos têm na leitura, interpretação e produção de textos, um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pelas escolas consiste em fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Isto é, que o aluno alcance a aquisição e o gosto pela leitura, afinal, essa prática torna-se imprescindível para que possam agir com autonomia na sociedade letrada. Nesse prisma, o objetivo da pesquisa é aperfeiçoar e valorizar a criança através das linguagens artísticas, literárias e históricas, a partir da compreensão do seu papel enquanto sujeito, pois se ela for bem preparada na infância ao chegar na idade do letramento sentir-se-á segura e bastante desenvolvida para essa nova descoberta. Considerando-se que o ato de ler é o ponto de partida para a construção do pensamento lógico e, com isso, possibilitar a capacitação diante do mundo que ela enfrentará nas séries adiantes e que esse processo não se torne uma barreira para elas. Nesse sentido, entende-se que a leitura na Educação Infantil através do conto é uma forma lúdica e prazerosa de se ampliar o repertório das crianças aumentando suas possibilidades de comunicação e expressão (gestual, verbal, plástica, dramática e musical) e despertando o interesse pelos diversos gêneros literários. E o propósito dessa pesquisa é inserir os softwares educativos no ambiente escolar. Nesse caso o software Hagá-Quê, de modo a melhorar, a ajudar, a incentivar os alunos a criatividade, a imaginação, a leitura, a escrita, enfim, a interagir de forma lúdica e prazerosa no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: software. HagáQuê. tecnologia educacional.



ABSTRACT

This study is part of the dissertation. Reading is one of the means by which knowledge is acquired in various fields, facilitating argumentation and vocabulary in the production of oral and written text. Given that one of the main problems in Education is the difficulty students face in reading, interpreting, and producing texts, one of the multiple challenges to be faced by schools is to ensure that students learn to read correctly. That is, the goal is for students to acquire and enjoy reading, as this practice is essential for them to act autonomously in a literate society. In this perspective, the research aims to enhance and value the child through artistic, literary, and historical languages, based on the understanding of their role as a subject. If well-prepared in childhood, upon reaching the age of literacy, the child will feel secure and well-developed for this new discovery. Considering that reading is the starting point for the construction of logical thinking, enabling empowerment in the face of the world they will face in subsequent grades, this process should not become a barrier for them. In this sense, it is understood that reading in Early Childhood Education through storytelling is a playful and enjoyable way to expand children's repertoire, increasing their possibilities of communication and expression (gestural, verbal, plastic, dramatic, and musical), and sparking interest in various literary genres. The purpose of this research is to introduce educational software into the school environment. In this case, the HagáQuê software aims to improve, assist, encourage creativity, imagination, reading, writing, and, ultimately, interact in a playful and enjoyable way in the teaching and learning process.

Keywords: software. hagáquê. educational technology.

INTRODUÇÃO

Muito se discute a importância do uso das tecnologias visuais na contação de histórias na Educação Infantil, na qual é considerada a primeira etapa da educação Básica, conforme a Lei de Diretrizes e Base 9393/96, contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem da criança. E sendo essa considerada a fase mais importante do ser humano, portanto é a partir daí que a criança se torna capaz de desenvolver os seus sentimentos, criando assim um meio de proporcionar os recursos para evolução do seu pensamento como pessoa. Segundo Mark Prensky (2002) Os alunos nessa idade têm sido conhecidos como por serem a geração de nativos digitais, já que desde cedo a tecnologia faz parte do dia a dia da criança. Este artigo, tem como objetivo compreender o uso da tecnologia na Educação Infantil e como ela deve ser uma aliada para despertar a curiosidade e estimular o desenvolvimento motor e a linguagem da criança.

Como o HagáQuê que é um software educativo de apoio à alfabetização ao domínio da escrita. Trata-se de um editor de histórias em banda desenhada (BD) com um banco de imagem com os diversos componentes para a construção de (cenário, personagem, etc) e vários recursos de edição destas imagens. E com essa tão especial ferramenta professor e crianças possam construir suas próprias histórias. Sendo elas as que melhor dominam um novo aparato tecnológico à ponta do processo transformador que atinge, cada vez mais, área da vida cotidiana, contudo, essas ferramentas proporciona os recursos para a evolução do pensamento da criança.

É exploratória porque proporciona maior familiaridade com o problema desenvolvido, tornando-o mais claro através das entrevistas com professores envolvidos. Como isso, a temática busca analisar meios para que, professor e criança cada vez mais se interessam e olham os instrumentos tecnológicos como um incentivo à leitura na Educação Infantil da Escola Municipal de Educação Infantil Dirce Pinheiro, no Município de Coari no ano 2022.

Breve histórico do software HagaQuê

O *Software* surgiu na Inglaterra em 1948, baseado num sistema criado pelo matemático húngaro John von Neumann (1903-1957). O incrível é que, cem anos antes de Neumann, esse conceito de C já havia sido imaginado, na teoria de uma mulher. E essa ideia de software foi concretizado por Charles Babbage e Ada Lovelace no século XIX. O código para o primeiro programa “foi escrito inicialmente por Babbage, mas Ada melhorou-o com sua magnífica inteligência. O *bootloader* foi escrito em código de máquina-prima e codificação para dentro da máquina. Os programas eram executados com os escritos de código de máquina. Que também esse instrumento, é um termo de computador que se refere a um programa ou conjunto de programas computação, bem como dados, procedimentos e orientações que permitem que diferentes tarefas sejam realizadas em um sistema de computador. Pode-se dizer que a origem do software tem dois acontecimentos consideráveis:

O primeiro conta-se ao desenvolvimento de um sistema projetado para uma máquina específica, como era a “máquina analítica” em sua época em meados do século XIX, na qual esta nunca foi realizada e o sistema não foi colocado em prática.

Sendo assim, o uso do *software* dos computadores mais antigos foram programados diretamente em binário, mas esse era uma tarefa longa e tediosa que poucas pessoas realmente podiam fazer. Para facilitar a programação, foram criadas diferentes linguagens de programação. Que a partir daí levou a criação de *software*, algo que serve como um tipo de tradutor. Para chegar no que temos hoje, houve muitos estágios desde a sua origem como no início da década de 50 que foram lançados os primeiros alicerces e pinceladas do *software*. Década de 50,60 e 70 o *software* passou a ser reconhecido como um fator indispensável à invenção e desenvolvimento de dispositivos ou máquina. Onde pela primeira vez o programa foi exposto a uma conferência na *Otan*, com grande sucesso e aceita pela ciência mais estudada e correspondentemente exigida. Que antes só se usava as linguagens *Cobol* e *Fortran*. Já nos anos 80 e 90 nessas décadas houve muitos avanços tecnológicos, mas com um grande problema tinha poucos profissionais especializados para a área de computação. Nesta décadas também foram criados o *Windows* e o *Linux*, como também *HTML* que deu a origem ao (*World, Wid, Web* e *www*) um dos principais da era digital. Portanto existe uma infinidade de linguagem de programação e as dezenas de milhares de projetos que foram desenvolvidos e ainda a serem criados por essa grande ciência que é o *software*. Percebe-se isso nos grandes avanços feitos em todos os campos cobertos.

No século 21 utiliza-se muito *software* educacional, pois são várias as ferramentas que podem auxiliar para uma educação melhor e com elas os alunos podem aprender cada vez mais um determinado conteúdo, pois ele dará todo apoio em seu aprendizado

transmitindo uma gama de conhecimento e possibilidades de desenvolver uma aprendizagem estimuladora.

HagáQuê – É um *software* educativo de apoio à alfabetização e ao domínio da linguagem escrita. Trata-se de um editor de histórias em banda desenhada (BD) com um banco de imagens com os diversos componentes para a construção de uma BD (cenário, personagens, etc) e vários recursos de edição destas imagens. A primeira história em quadrinhos moderna foi criada pelo artista americano Ricard Outcalt em 1895. “A linguagem das HQs, com a adoção de um personagem fixo, ação fragmentada em quadros e balões de texto, surgiu nos jornais sensacionalistas de Nova York com o *Yellow Kid (Menino Amarelo)*”, diz o historiador e jornalista, Álvaro de Moya, autor do livro *História da História em Quadrinhos*. No Brasil, a origem das histórias em quadrinho se deu com Angelo Agostini e outros pioneiros, no século XIX. Neles narravam a vida de personagens fluminenses e sua relação com a Corte portuguesa no Rio de Janeiro.

O HagáQuê também possui ferramentas para desenhar formas geométricas simples (retas, retângulos e elipses). Com tanta diversidade de entretenimento, as HQs podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos mais diversos conteúdos como: português, matemática, geografia, história, artes e outras disciplinas. Feitosa (2014) apresenta o resultado de um trabalho de análise do uso da HQs digitais como suporte de mediação à prática pedagógica docente, utilizando as histórias em quadrinhos no computador em sala de aula, buscando a interação entre as crianças, desenvolvendo suas potencialidades e trabalhando suas habilidades. Segundo Ferreira (2013), o *software* HagáQuê apresenta várias ferramentas para a produção de uma HQ. Sendo que, as suas principais características são: incorporar cenário, personagens, balões, sons e textos para a produção de páginas. Porém há muitos recursos presentes no *software*, além dos citados acima, podem ser digitalizados, escaneados ou capitulados via internet. A BNCC, Base Comum Curricular, insere os quadrinhos entre os gêneros como apoio às estratégias do ensino fundamental, de maneira a desenvolver habilidades como “ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes” (2020, p. 169).

HagáQuê também possui ferramentas para desenhar formas geométricas simples (retas, retângulos e elipses). Com tanta diversidade de entretenimento, as HQs podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos mais diversos conteúdos como: português, matemática, geografia, história, artes e outras disciplinas. Feitosa (2014) apresenta o resultado de um trabalho de análise do uso da HQs digitais como suporte de mediação à prática pedagógica docente, utilizando as histórias em quadrinhos no computador em sala de aula, buscando a interação entre as crianças, desenvolvendo suas potencialidades e trabalhando suas habilidades. Desenvolvido de modo a facilitar o processo de criação de uma história em quadrinhos por uma criança ainda inexperiente no uso do computador, mas com recursos suficientes para não limitar sua imaginação. Segundo Ferreira (2013), o *software* HagáQuê apresenta várias ferramentas para a produção de uma HQ. Sendo que, as suas principais características são: incorporar cenário, personagens, balões, sons e textos para a produção de páginas. Porém há muitos recursos presentes no *software*, além dos citados acima, podem ser digitalizados, escaneados ou capturados via *internet*.

O uso do *software* educativo pode vir a facilitar a aprendizagem das pessoas com necessidades educativas especiais, favorecendo um melhor desempenho para estas que têm déficit de aprendizagem. E como vem crescendo o uso por pessoas com necessidades especiais o *software* vem passando por um processo de mudança visando melhorar a acessibilidade destas.

Os benefícios das HQs se tornaram para o professor uma prática pedagógica muito importante, pois tanto professor quanto aluno, serão favorecidos com esse instrumento tecnológico na sala de aula, que possibilitará de forma satisfatória um aprendizado de forma organizada para os envolvidos na educação. Para Silva (2012, p. 40) “nos vínculos que estabelecem nas relações humanas que acontecem dentro dos muros escolares”, destaca-se a metodologias desenvolvidas pelo professor como um agente fundamental e dispensável para administrar e aproveitar as inúmeras interativas que existem dentro de sala de aula. Ainda Silva (2012) descreve que o professor como mediador da aprendizagem do aluno pode explorar vários elementos de imagem, animação e som, fazendo interações destes com os conteúdos as serem trabalhados e nas atividades que envolvem produção de textos. Contudo, pode-se afirmar que o uso do Software HagáQuê apresenta como um instrumento no processo de desenvolvimento da linguagem escrita dos alunos. Percebe-se também, a importância de se trabalhar com essa ferramenta no intuito de amenizar as dificuldades do professor no desenvolvimento de aulas mais atrativas às crianças.

Segundo Silva (2012) diz que o software e HagáQuê é bastante favorável à aprendizagem da criança, pois as HQs sempre foram pertinentes nesse processo, por se tratar de um gênero textual que sempre despertou de maneira efetiva o interesse dos alunos, pois estes envolvem uma riqueza de elementos verbais e não-verbais. Portanto, a tecnologia apresenta-se como uma aliada ao ambiente escolar, possibilitando diversas oportunidades de aprendizagem e interação nas salas de aula. Neste pensamento, Bim (2001) alude que o *software* HagáQuê tem um banco de imagens de personagens, cenários e objetos, tanto coloridos como preto e branco (e que podem ser coloridos no próprio software), possuindo ainda imagens de balões e onomatopeias, em que torna-se possível inserir novas imagens – capturadas na internet, por exemplo, no banco de imagens inicial *software* HagáQuê, tornando-as disponíveis a qualquer outro usuário do *software*, sem necessidade de procurar as figuras pelos nomes dos arquivos. A proposta central dos PCNs no campo da História é contribuir para a superação da concepção que o ensino de História deve propor valores no sentido da aceitação das desigualdades, assim como superar a visão da História como produto da ação dos grandes vultos e dos heróis.

Desta forma, acredita-se que a leitura de histórias em quadrinhos contribui para uma aprendizagem prazerosa, colabora com a formação do leitor como também no processo de ensino da escrita. A leitura é um processo que possibilita a participação do ser humano na sociedade, onde esta favoreça a transformação e produção de um conhecimento mais crítico e reflexivo, dentro e fora da escola.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada em uma turma de I período e tem como objetivo

principal a finalidade de utilizar a ferramenta *software* HagáQuê para despertar o gosto pela leitura. Mesmo sendo tão crianças, já têm a leitura de mundo, e com isso, foi adotado o método de cunho qualitativo descritivo analítico com ênfase na pesquisa bibliográfica como: as fundamentações históricas, os princípios do desenvolvimento humano, através dos documentos orientadores da política educacional brasileira.

O projeto de pesquisa será apresentado de forma qualitativo, exploratório, descritivo e bibliográfico com sustentação em pesquisa de campo.

É exploratória porque proporciona maior familiaridade com o problema desenvolvido, tornando-o mais claro através das entrevistas com professores e alunos envolvidos.

O tipo de pesquisa é fenomenológica que foi uma estratégia de investigação em que o pesquisador identifica a essência das experiências humanas, com respeito a um fenômeno, que vai ser descrita pelo participante. Segundo Creswell, (2010, p.30), fomenta que: "(...) o entendimento das experiências vividas, distingue a fenomenologia como uma filosofia e também como um método, e o procedimento envolve o estudo de um pequeno número de indivíduos por meios de um engajamento extintivo."

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados previsto da pesquisa só serão comprovados ou não, após o exame final em que será feita a sistemática dos dados através da pesquisa qualitativa. Além disso, a partir da divulgação dos resultados da pesquisa, espera-se que sejam conhecidos os motivos que levam os educandos a não se motivarem para desenvolver o seu aprendizado de forma satisfatória com o apoio da família e da escola.

A análise e a interpretação dos dados a partir da situação individual de cada participante entrevistado. Que fornecerá dados que resultem na análise da problemática, aplicando a tabulação de acordo com os resultados de diferentes tipos de variáveis.

Após a elaboração e aplicação dos questionários a análise será feita por meio da temática proposta na problematização do referente sistematizando as respostas da população da amostra.

As informações quantitativas coletadas foram processadas e apresentadas em gráficos estatísticos e as informações qualitativas foram apresentadas de maneira descritiva. Ambos os resultados foram analisados e interpretados para se chegar as considerações.

Os resultados do diagnóstico realizados com Gestor e Pedagoga da Escola Pesquisa (Escola Municipal de Educação Infantil Dirce Pinheiro)

Inicialmente fomos até a escola com encaminhamento para apresentar aos responsáveis da instituição com o intuito de receber o consentimento em realizar nossa pesquisa. Chegando ao local mostrando os documentos que dizia nossa intencionalidade na escola, fomos recebidas pela coordenadora que de início se mostrou pouco confortável com nossa presença, então explicamos oralmente que se tratava de uma pesquisa para a realização da dissertação do curso de Mestrado em Ciências da Educação.

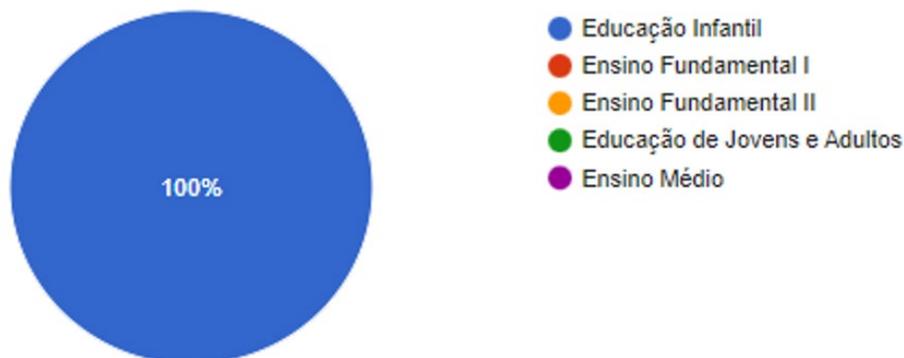
Ainda em conversa com a coordenadora, perguntamos se poderíamos nos apresentar aos professores, para então ver a possibilidade de eles participarem da nossa pesquisa, ela concordou, realizando uma reunião com os professores. Apresentamos a proposta e apenas uma se dispôs a colaborar com a pesquisa, que foi a docente da turma do II período, no mesmo dia conhecemos e fomos apresentadas a turma. A gestora já atuou durante 1 anos como Coordenadora da Educação Infantil do Município. Nesta escola ela está há 4 anos na instituições como Gestora, enquanto a coordenadora na escola, já tem mais de 20 anos que desempenha a função. Como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 2– Perfil da equipe gestora

Cargo	Formação	Tempo na Instituição
Gestora	Pedagogia e especialização em Gestão	4 anos
Coordenadora	Pedagogia e especialização em Supervisão escolar	Mais de 20 anos

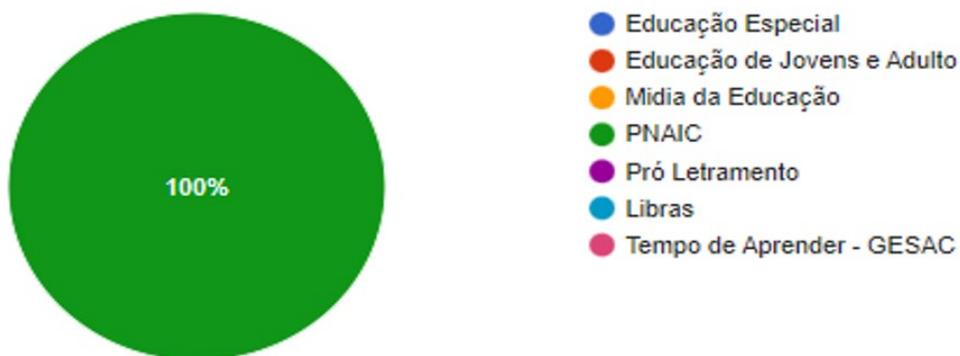
Fonte: Produção da autora, 2023

Gráfico 1 - Quais as modalidades da educação Básica que você professor já atuou?



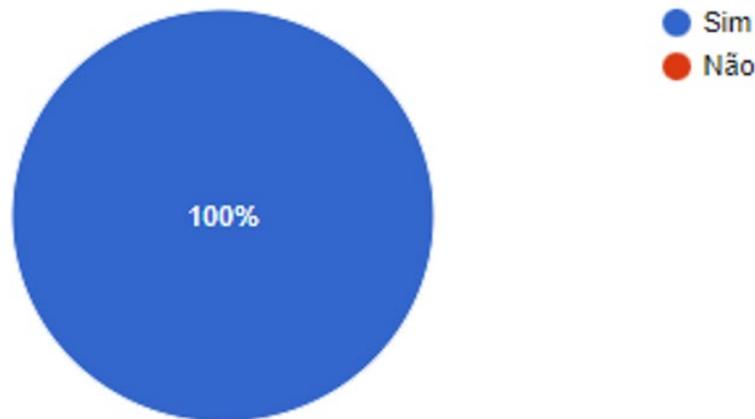
Fonte: Próprio Autor/2023

Gráfico 2 -Diante na situação que o sistema de Ensino passou nos anos de 2020 a 2021 sobre o período pandêmico, qual a formação continuada que você tem e lhe ajudou?



Fonte: Próprio Autor/2023

Gráfico 3- Você conhece as estratégias determinadas pelo do aplicativo software HagáQuê para a leitura na educação infantil?



Fonte: Próprio Autor/2023

O RCNEI ainda afirma que, o mundo vivenciado pelas crianças é repleto de fenômenos naturais e sociais, elas se mostram curiosas e também investigativas, como podemos conferir: O mundo onde as crianças vivem se constitui em um conjunto de fenômenos naturais e sociais indissociáveis diante do qual elas se mostram curiosas e investigativas.

Desde muito pequenas, pela interação com o meio natural e social no qual vivem, as crianças aprendem sobre o mundo, fazendo perguntas e procuram respostas às suas indagações e questões. Como integrantes de grupos socioculturais singulares, vivenciam experiências e interagem num contexto de conceitos, valores, ideias, objetos e representações sobre os mais diversos temas a que têm acesso na vida cotidiana, construindo um conjunto de conhecimentos sobre o mundo que as cerca (Brasil, 1998. p. 163) Para que cada vez mais os alunos tenham interesse pelas aulas é fundamental proporcionar para a criança um ambiente de bem estar, propondo atividades que contribuam para despertá-lo na sua curiosidade e espontaneidade, afinal é assim com todo esse interesse que elas vão descobrindo e aprendendo algo novo sobre o mundo que vivem, assim como para Zabalza (1998, p. 143).

A ênfase na qualidade justifica-se porque está provado que somente os programas de qualidade têm efeito duradouro na vida das crianças. Existe consenso em identificar como um dos aspectos da qualidade a elevada formação das educadoras infantis. Partindo na fala de Zabalza (1998), os programas de qualidade tem efeito duradouro para as crianças, ou seja, são marcante de tal maneira que elas não deletam da memória, o que é ensinado a criança precisa ser algo significativo para ela, assim ela vai internalizar.

Gráfico 4 - Você conhece as estratégias determinadas pela Secretaria de Educação do Município de Coari, sobre as tecnologias para educação infantil ?



Fonte: Próprio Autor/2022

Gráfico 5 - Na sua compreensão, as crianças precisam de tecnologias para aplicação do campo de experiências no que vale a leitura? Justifique



Fonte: Próprio Autor/2022

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento da pesquisa, foi verificado que as tecnologias ao serem utilizadas no ambiente educativo como recursos pedagógicos podem auxiliar no processo de ensino aprendizagem. Esta experiência realizada na escola municipal de educação infantil para criança do II período trouxe resultado positivo aos envolvidos. Diante das tecnologias inseridas nas aulas, poderão estar colaborando para uma melhor aprendizagem dos alunos no que diz respeito a criação, interpretação e leitura de textos através das HQs. Espera-se que os resultados obtidos possa contribuir para uma melhor conscientização junto aos docentes de desenvolver suas atividades como proposta. Cabe então, à escola e professor buscar novas formas e metodologias de seu uso que venha contribuir com a aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. /Secretaria de Educação Básica. - Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579:educacaoinfantil&catid=195:seb-educacao-basica

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm

FEITOSA, Lígia Rocha Cavalcante; ARAÚJO, Claisy Maria Marinho. **O papel do psicólogo na educação profissional e tecnológica**: contribuições da Psicologia Escolar. Estudos de Psicologia (Campinas), v. 35, p. 181-191, 2018.

FERREIRA, Heraldo Simões; OLIVEIRA, Bráulio Nogueira de; SAMPAIO, José Jackson Coelho. **Análise da percepção dos professores de Educação Física acerca da interface entre a saúde e a Educação Física escolar**: conceitos e metodologias. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 35, p. 673-685, 2013.

PRENSKY, Marc. **A motivação da jogabilidade: a verdadeira revolução da aprendizagem no século XXI**. No horizonte , v. 10, n. 1, pág. 5-11, 2002.

SILVA, Mauro Sérgio; BRACHT, Valter. **Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar**. Kinesis, 2012.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Os planos de estudo na universidade. Algumas reflexões para a mudança**. Revista Fuentes , n. 1, 1998.

Uso da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de ciências no 9º ano na Escola Estadual Maria Almeida do Nascimento em Coari-AM

Use of technology in the teaching and learning process in science classes in the 9th grade at school state maria almeida do nascimento in coari-am

Maria de Fátima Bezerra de Souza

RESUMO

O presente trabalho descreve uma revisão bibliográfica, baseado na concepção dos professores de Ciências sobre a importância do uso dos meios tecnológicos da informação e comunicação, como um método facilitador da aprendizagem e quais as dificuldades enfrentadas pelo corpo docente para associar o ensino de Ciências ao uso da tecnologia em sala de aula. Esse processo de estudo foi realizado através de leituras em livros, artigos e resumos de eventos científicos educacionais em busca de alternativas que contribuíssem para o uso dessa ferramenta, que é a tecnologia. Uma das alternativas que vale ressaltar é a sensibilização dos órgãos públicos e privados para o investimento da formação continuada dos professores de Ciências, para que possam se adequar aos meios tecnológicos e passem a utilizá-los em sala de aula com os estudantes, visto que o campo da Ciências é muito vasto e que com o auxílio da tecnologia leva os alunos à descobertas incríveis além da multiplicação de conhecimentos.

Palavras-chave: ciências. educação. formação. professores. tecnologia.



ABSTRACT

The present work describes a bibliographic review, based on the conception of Science teachers about the importance of using technological means of information and communication, as a facilitating method of learning and what are the difficulties faced by the teaching staff to associate the teaching of Science to the use of technology in the classroom. This study process was carried out through readings in books, articles and summaries of educational scientific events in search of alternatives that would contribute to the use of this tool, which is technology. One of the alternatives worth mentioning is the awareness of public and private bodies for the investment in the continuing education of Science teachers, so that they can adapt to technological means and start using them in the classroom with students, since the field of Science is very vast and with the help of technology it leads students to incredible discoveries in addition to the multiplication of knowledge.

Keywords: sciences. education. training. teachers. technology.

INTRODUÇÃO

É importante destacar que o ensino da ciência é de fundamental importância para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos do ensino fundamental principalmente para aqueles que estão no 9º ano concluindo para ingressar no ensino médio. E a tecnologia possibilita a contribuir significativamente para o sucesso da educação no País.

Novos termos se usam para o vocabulário, novos métodos educacionais e um vertiginoso aumento de informação a ser assimilada em curto espaço de tempo. A informática é atualmente, parte primordial no contexto socioeconômico, que todos nós, direta ou indiretamente somos afetados. De acordo com Zambalde (2002):

Novas profissões surgiram, outras simplesmente se tornaram obsoletas. Todas essas transformações são decorrentes de uma evolução que acompanha o homem, desde a descoberta do fogo em tempos remotos até a criação da máquina de calcular pelo francês Blaise Pascal em 1644. Em meados de 1830 o matemático inglês Charles Babbage criou a primeira calculadora automática controlada por um programa – a máquina diferencial, considerada por muitos como o primeiro computador

Esses avanços tecnológicos concretizaram a partir de um conceito anterior, desta maneira o homem foi se capacitando criando e recriar suas invenções, aprimorando seu conhecimento e trazendo novas traduções de sua capacidade para as futuras gerações. Passados 175 anos, percebemos que os computadores se tornaram agentes de um universo de transformações na sociedade, onde a informação é o bem mais valioso, e onde as distâncias se tornaram irrelevantes.

Com a chegada da chamada era digital há uma necessidade de mudança tanto intelectual quanto na filosofia e/ou missão da escola que é desenvolver o pensamento crítico do aluno e prepará-lo ao mercado de trabalho, haja vista, que o profissional preparado para o mercado de trabalho precisa dominar habilmente o uso da informática e dos computadores que é hoje uma necessidade básica para a aquisição de um bom emprego.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação necessita da escola, dos pais, alunos e professores trabalhando juntos

A família deve acompanhar as atividades escolares de seus filhos dando lhes exemplos de boa educação, de prática de leitura e de respeito as pessoas e a sociedade, somente assim, podemos esperar o surgimento de alunos interessados dentro de sala de aula, buscando sempre aprender cada vez mais e desenvolvendo seu intelecto de forma ampla e que ele possa aprender cada vez mais. Destacando a importância da família no processo educacional dos filhos, Conceição (2005, p. 75) destaca que:

Os filhos de pais extremamente ausentes vivenciam sentimentos de desvalorização e carência afetiva que os impossibilita de obter recursos internos para lidar com situações adversas. Isso gera desconfiança, insegurança, improdutividade e desinteresse, sérios obstáculos à aprendizagem escolar. A representação que as crianças têm dos pais também pode influenciar diretamente na sua relação com os professores, na medida em que há uma transferência de imagens de uns para os outros. A formação de hábitos de uma criança será sempre o espelho do que ela vivencia em família.

Essa é uma ótima forma de incentivar o aluno, pois ele saberá que a qualidade da educação e, portanto, sua qualidade de vida, além do seu futuro profissional, depende do seu esforço e de sua dedicação no presente, no decorrer de sua vida de seu desempenho enquanto aluno dos cursos regulares de nossas escolas.

É nesse caminho e a partir destes incentivos por parte da família e interações com a escola que ela vai desenvolver a sua personalidade que é um elemento complementar para desenvolvimento absoluto da criança e do adolescente para meio social onde ela vive.

Sabemos que família é a primeira instituição social que irá repassar à criança, valores éticos e morais e a escola, enquanto instituição também socializadora, tem o papel de aprimorar e desenvolver outras formas de conhecimentos para a criança seja capaz de se tornar uma pessoa de bem, o chamado conhecimento formal, que são necessários para a sua atuação em sociedade. Segundo Castro e Regattier (2009, p. 15).

Podemos dizer que a relação entre escola e família está presente de forma compulsória desde o momento em que a criança é matriculada no estabelecimento de ensino de maneira direta ou indireta, essa relação continua viva e atuante na, intimidade da sala de aula.

Segundo Piletti (2004) nem sempre isso acontece já que experiências voltadas para a sociedade não são necessariamente incluídas no currículo escolar, pois a ênfase acaba sendo restrita às questões de desenvolvimento da criança e do adolescente de forma parcial, sem considerá-la como um ser contextualizado histórica, social e culturalmente.

É visível que hoje a educação passa por grandes transformações, e se não houver comprometimento, parceria e envolvimento de todos a educação que tanto se almeja não será possível. Os pais são os principais responsáveis pela educação dos filhos, tanto escolar quanto familiar e social, é dever da família conduzir as crianças e adolescentes por caminhos promissores e que conduza à melhorias de sua qualidade de vida.

Nessa parceria pela educação aparece uma figura muito importante que é o professor

tem um papel importantíssimo nesse processo, é ele que irá colaborar diretamente no desenvolvimento ou desses alunos. Para o professor que trabalha além do que está previsto para essa faixa etária oferecendo aos alunos novas oportunidades, esse profissional de acordo com Garanhani (2004), é chamado de professor analista simbólico:

Considerar o professor como um analista simbólico significa encarar-lo como um solucionador de problemas, em contextos marcados pela complexidade da incerteza, e não como alguém capaz de dar respostas certas a situações previsíveis. Os analistas simbólicos são especialistas na identificação, resolução e intermediação estratégicas de problemas, realizando trabalhos que equivalem a quebra cabeças conceituais. Os Analistas simbólicos são professores que estão sempre a experimentar e trabalhar em equipes, discutem com seus pares, elaboram conceitos e estratégias, escrevem propostas e projetos (Garanhani, 2004, p. 193).

O trabalho do professor faz-se importante nesse contexto pela determinação no processo de aprendizado, sendo o professor que estimula novos ciclos de aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento. Se o professor estiver realmente comprometido deve satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem que oportuniza a comunicação, a extensão das relações sociais para com outras pessoas, adquire competências novas, habilidades, facilita a atividade individuais e coletivas.

Os profissionais da educação básica principalmente os que estão ministrando aulas nas series finais do ensino fundamental necessitam de formação contínua que envolva os conhecimentos desde a dimensão social e cultural desses alunos, valorizando os conhecimentos prévios que possuem desde sua infância, conhecendo um pouco da realidade de cada aluno contribui no muito na hora de trabalhar os conteúdos e na forma de como será repassado o conhecimento. Segundo Kramer (2009, p.225):

[...] A formação de profissionais de educação básica precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontando para a possibilidade de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, do mesmo modo que os adultos concebiam a criança como sujeito histórico, social e cultural. Reconhecer a especificidade da infância – sua capacidade de criação e imaginação - requer que medidas concretas sejam tomadas, requer que posturas concretas sejam assumidas. A educação da criança de 0 a 6 anos tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas, para tanto, requer um profissional que reconheça as características da infância.

Para que a vida estudantil desses alunos possam acontecer de forma efetiva é necessário a participação da família em todas as etapas da vida, desde de criança quando inicia seus estudos até na faculdade, quando o aluno percebe a presença e o interesse dos pais por aquilo que elas fazem se sente mais seguras e responsáveis apresentando como resposta um bom desempenho escolar. Segundo destaca Içami Tiba (2006, p.152):

A escola precisa alertar os pais sobre a importância de sua participação: o interesse em acompanhar os estudos dos filhos é um dos principais estímulos para que eles – alunos – estudem. É importante a participação dos pais nas reuniões escolares que todos os meios para os convocar são válidos: recados na agenda, correspondência, telefonemas, e-mails ou mesmo o sistema “boca a boca”. Cada escola pode utilizar o meio que julgar mais suficiente.

De acordo com Araújo (2010), a família precisa valorizar e estimular os filhos, pois os pais são os maiores responsáveis pelo desenvolvimento, aprendizagem e educação dos filhos em seu aspecto psicológico, físico, intelectual e social. A família precisa desempenhar este papel basilar, pois é importante o acompanhamento do desenvolvimento escolar dos

filhos. A escola sozinha não é capaz de obter sucesso, dependendo da presença dos pais na educação da criança.

A escola precisa estar aberta para que os pais possam interagir junto com os professores na formação desses alunos. De modo que ambas possam criar relações de respeito e companheirismo em prol da educação das crianças e adolescentes e de um diálogo constante entre escola e família. De acordo com Içami Tiba (1996, p.140):

O ambiente escolar deve ser de uma instituição que complete o ambiente familiar do educando, os quais devem ser agradáveis e geradores de afeto. Os pais e a escola devem ter princípio muito próximos para o benefício do filho/aluno.

Para Souza (2009) a boa relação entre família e escola precisa estar presente em qualquer trabalho educativo, pois é a ação conjunta, orientando e discutindo sobre variados assuntos para a definição dos meios de ação, que pode proporcionar o bom desenvolvimento e desempenho social e escolar da criança.

MARCO METODOLÓGICO

Para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se de uma metodologia quanti-qualitativa, onde foi elaborada uma revisão da literatura pertinente. Nesse estudo utilizaremos como metodologia uma abordagem qualitativa, que de acordo com (Sampieri, 2013, p.33):

Enfoque qualitativo Utiliza a coleta de dados sem medição numérica para descobrir ou aprimorar perguntas de pesquisa no processo de interpretação. O enfoque também se guia por área ou temas significativos de pesquisa. No entanto, ao contrário da maioria dos estudos quantitativo, em a clareza sobre as perguntas de pesquisa e as hipóteses devem vir antes da coleta e da análise do dados, nos estudos qualitativos é possível desenvolver perguntas e hipóteses antes, durante e depois da coleta e da análise dos dados.

Os procedimentos metodológicos desse estudo constituem-se em diferentes fases interdependentes, tais como:

Levantamento Bibliográfico - Momento em que foram realizadas leituras de livros e revistas, pesquisa na internet com sites oficiais do governo, estudo de textos, que serviram de base teórica na construção do referencial teórico das principais categorias teórico-analíticas da pesquisa.

Pesquisa de Campo - caracteriza-se como uma pesquisa exploratória mediante o método de estudo de caso, a partir de uma abordagem dos sujeitos da pesquisa com utilização de técnicas de natureza quanti-qualitativa. Assim, os Sujeitos da Pesquisa constituíram-se numa Amostra de vinte (20) alunos do 9º ano do ensino fundamental da escola Estadual Maria Almeida do Nascimento no município de Coari no estado do Amazonas, assim como do professor que ministra as aulas de ciência.

Levando em consideração as reflexões do autor supramencionado, e na perspectiva de responder as questões suscitadas através da pesquisa seguiu-se o seguinte desenho de investigação que descreve sucintamente os instrumentos de coleta de dados e informações:

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados esperados serão confirmados ou não ao final dessa investigação, onde será feito a tabulação dos dados sistematizando através da pesquisa qualitativa. Além disso, a partir da divulgação dos resultados da pesquisa, espera-se que seja conhecida a grande contribuição que a tecnologia proporciona nas aulas de ciências no 9º ano do Ensino Fundamental II. A pesquisa também poderá despertar o interesse da comunidade escolar e da sociedade de um modo geral sobre o tema.

A análise bibliográfica será feita através de fichamento referentes a fontes materiais como: livros, revistas, artigos já publicados que abordem a temática em estudo.

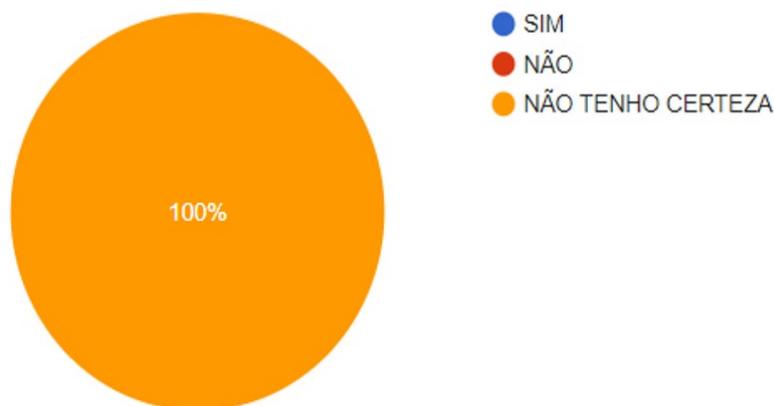
Após a coleta dos dados a investigação será analisada com diferentes técnicas utilizada que propiciarão a elaboração de um material discursivo

A elaboração e aplicação de questionários a análise será feita por meio de comparação das respostas apresentadas pela população da amostra, tabulada e apresentada em gráficos e tabelas no Excel©.

As informações coletadas serão processadas e apresentadas no enfoque quanti qualitativo dos resultados e discussões para as consideração e recomendações e conclusão do trabalho que será concretizado.

Identificação da Gestora da Escola Estadual Maria do Almeida do Nascimento

Gráfico 1 - Falando em Tecnologia a legislação educacional permite o seu no ensino educacional?

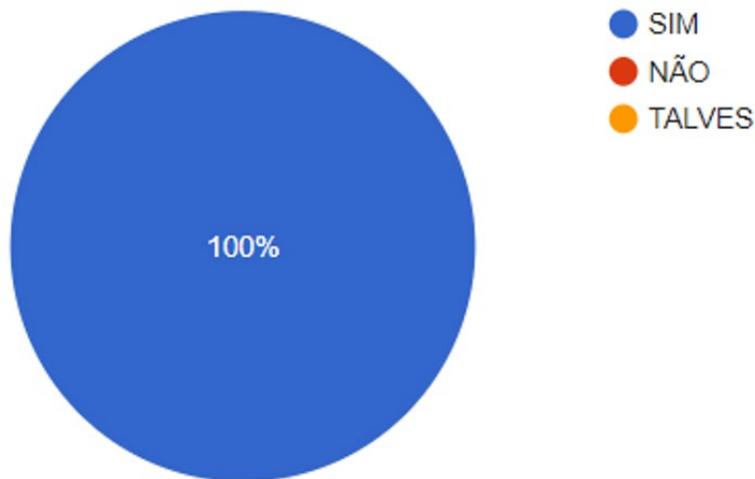


Fonte: Próprio Pesquisador/2022

O Gráfico 1, apresentar 100% dos pesquisados falando em tecnologia a legislação permite o seu ensino educacional, isto mostra que esta categoria não tem certeza.

Quando falamos em tecnólogo, logo vem as fases, os processos educacionais têm passado por uma transformação nos últimos anos. Antigamente, os professores faziam planejamento de aula baseando-se em livros e escritas num quadro a giz. Atualmente, vemos aulas por videoconferência, laboratórios de última geração e até mesmo jogos digitais como ferramentas de apoio nos processos de aprendizagem.

Gráfico 2 - Os professores da sua escola tem conhecimento sobre a utilização da tecnologia em sala de aula.



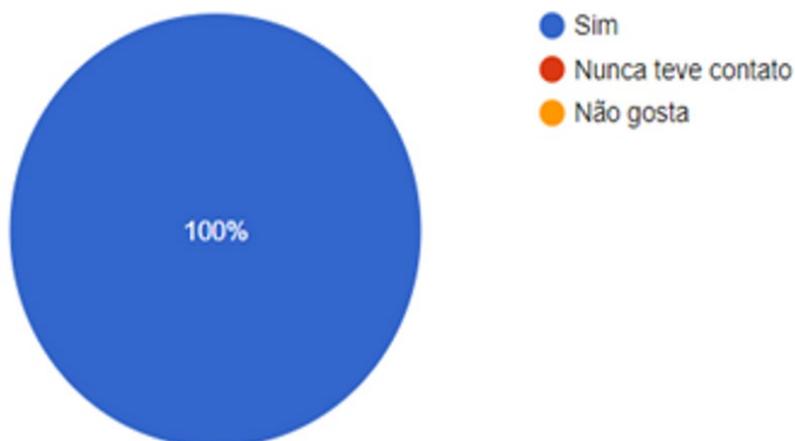
Fonte: Próprio Pesquisador/2022

Na sua opinião é viável o uso da tecnologia para o processo de ensino e aprendizagem? Por que?

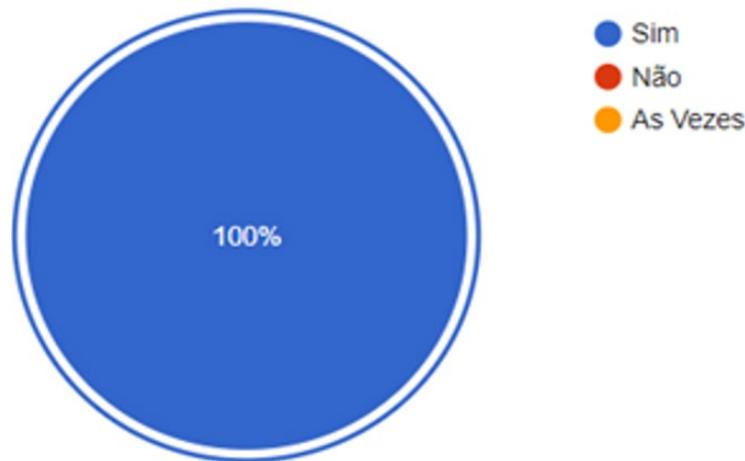
Considerando viável e uma ferramenta indispensável para o processo ensino-aprendizagem, pois a tecnologia faz parte da vida prática do ser humano, desde modo esta pode contribuir com a didática em todas as áreas do conhecimento.

Identificação dos Professores da Escola Estadual Maria do Almeida do Nascimento

Gráfico 3 - Você tem alguma formação Especifica no que se refere a tecnologia?

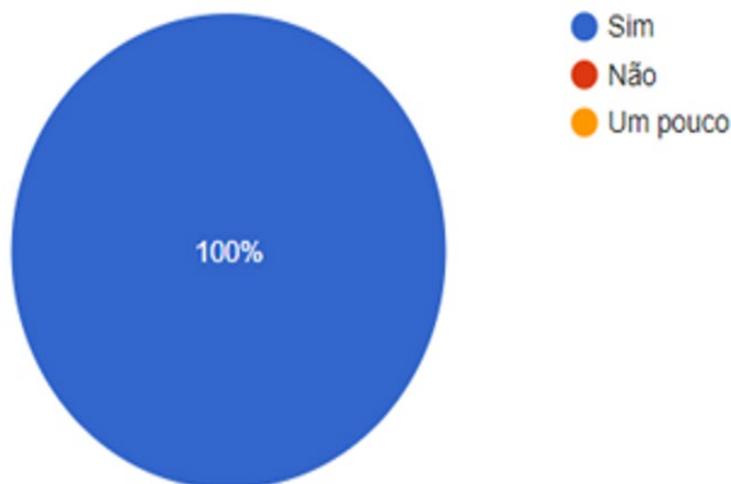


Fonte: Próprio Pesquisador/2022

Gráfico 4 - Você utilizar a internet como apoio para o plano de aula?

Fonte: Próprio Pesquisador/2022

O Gráfico 4, apresenta 100% dos alunos pesquisados que utilizam a internet como forma de ferramenta para ajudar no apoio para o plano de aula, isto mostra que a internet está ajudando cada dia mais.

Gráfico 5 - Você tem facilidade em utilizar os aparelhos eletrônicos?

Fonte: Próprio Pesquisador/2022

O Gráfico 5, apresenta 100% dos pesquisados sabem utilizar os aparelhos eletrônicos.

Todos esses processos são de extrema importância para que se tenha uma educação de qualidade e se apliquem a utilização de novas práticas pedagógicas, em especial o uso das TICs no espaço educacional. Isso acarreta grandes desafios que não podem ser vivenciados ou determinados apenas pelo gestor escolar, mas sim por todo o corpo formador da escola, pois de acordo com Libâneo (2012, p. 440).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo demonstra a importância de utilizar a tecnologia em favor da educação brasileira nas escolas públicas. Os avanços tecnológicos tornam-se indispensáveis à sociedade atual e influenciam em todas as áreas e, a educação é uma delas. E o uso da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem precisa ser entendida como uma nova ferramenta metodológica para servir de auxílio ao professor.

Dessa forma, a tecnologia se apresenta como um dos meios inovadores nas aulas de ciências e a escola precisa entender que a chamada era digital chegou e faz parte da realidade do aluno. Então, a escola deve agregar esse novo mecanismo ao processo de ensino, nessa perspectiva, o professor tem que ser facilitador desse processo, pois ele continua exercendo seu papel na mediação do conhecimento, ou seja, ele é quem ainda ensina os seus alunos e os incentiva.

Por fim, a elaboração desse trabalho, servirá como uma ferramenta norteadora para estudos posteriores de professores e toda comunidade acadêmica, pois acreditamos que muitos pontos aqui tratados são merecedores de outras pesquisas mais aprofundadas, com novas reflexões acerca da tecnologia no ensino das ciências como ferramenta de apoio aos profissionais da educação, principalmente os que trabalham no ensino fundamental II.

REFERÊNCIAS

CASTRO, J. M.; REGATTIER, M. **Interação Escola-Família**: Subsídios para práticas escolares. Brasília_DF : UNESCO, MEC, 2009.

CONCEIÇÃO, P. R. **Família x Escola: o mito**. (In: ANTONINO, E.; VIGAS, M. C.; PEIXOTO, M. F.. *Ação psicopedagógica: uma contribuição para a construção do conhecimento*). Salvador-BA : Assembleia Legislativa do Estado da Bahia-Fundação Cidade Mãe, 2005.

DE ARAÚJO, Gilda Cardoso. **Direito à educação básica**: a cooperação entre os entes federados. Retratos da escola, v. 4, n. 7, 2010.

DE SOUZA, Isabela Pillar Moraes Alves; JACOBINA, Ronaldo Ribeiro. **Educação em saúde e suas versões na história brasileira**. Revista Baiana de Saúde Pública, v. 33, n. 4, p. 618-618, 2009.

GARANHANI, Marynelma Camargo *et al.* **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância**: os saberes sobre o movimento corporal da criança. 2004.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. **Infância e crianças de 6 anos**: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. Educação e Pesquisa, v. 37, p. 69-85, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e pesquisa, v. 38, p. 13-28, 2012.

PILETTI, Nelson. **Na marcha do ensino**: a organização burocrática do ensino estadual no São Paulo Republicano-1892/1910. 2004.

SAMPIERI, Clara L.; LEÓN-CÓRDOBA, Kenneth; REMES-TROCHE, José María. **Metaloproteinases de matriz e seus inibidores teciduais no câncer gástrico como marcadores moleculares**. Revista de pesquisa e terapêutica do câncer , v. 3, pág. 356-363, 2013.

TIBA, Içami. **Educação & amor**. São Paulo: Integrare, p. 53, 2006.

ZAMBALDE, A. L.; ALVES, R. M. **Introdução à Informática Educativa**. Publicações Técnicas. Lavras: UFLA/ FAEPE, 2002.

Ludicidade como proposta didática no ensino de geografia nos anos finais do ensino fundamental

A playfulness as a teaching proposal in teaching geography in year of elementary education

II

Izete Nogueira de Lima

Professora da rede Municipal de Educação do município de Marãa-AM. Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual do Amazonas - UEA. Mestra em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol – UNADES.

RESUMO

O presente estudo faz parte dissertação tema “Ludicidade como proposta didática no Ensino de Geografia do 6º Ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual João Vieira Coari-Am, 2023”. A pesquisa teve como objetivo central Identificar que forma a ludicidade pode contribuir no processo de ensino/aprendizagem na Disciplina de Geografia no 6º ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual João Vieira Coari-Am, 2023. Discorrendo os objetivos específico buscamos: Conhecer a importância da prática lúdica na disciplina de geografia; Saber como proporcionar aos alunos possibilidades de vivenciar o lúdico diferenciado na geografia; Demonstrar a importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de geografia do 6º do ensino fundamental. A pesquisa adotada no presente estudo foi a do tipo mista, pois agregou elementos de origem qualitativa e quantitativa. Desta maneira, houve um enfoque mais aprofundado sobre o que se buscou analisar, por meio de entrevistas e aplicação de questionários. A partir das respostas obtidas no questionário aplicado ao pedagogo e também a entrevista, notou-se uma certa dificuldade em trabalhar com a ludicidade, o que foi ressaltado por ele, de certa forma, pelo próprio descaso, e por não haver qualquer relevância na questão de apropriar projetos pedagogicos voltados ao uso do lúdico na escola, em especial na disciplina de geografia. O mesmo se mostrou indiferente a prática lúdica. As respostas foram indicativas de que os alunos embora tenham uma noção do seja o lúdico, pouco tem contato com essa prática, principalmente em relação as aulas de geografia.

Palavras-chave: lúdico. escola. ensino. geografia.



ABSTRACT

This study has as its theme “Playfulness as a didactic proposal in Geography Teaching in the 6th Year of Elementary School II at Escola Estadual João Vieira Coari-Am, 2023”. The research’s central objective was to identify how playfulness can contribute to the teaching/learning process in the subject of Geography in the 6th year of Elementary School II at Escola Estadual João Vieira Coari-Am, 2023. Discussing the specific objectives, we sought to: Know the importance of playful practice in the subject of geography; Know how to provide students with possibilities to experience differentiated play in geography; Demonstrate the importance of play in the teaching and learning process in 6th grade geography classes. The research adopted in the present study was mixed, as it combined elements of qualitative and quantitative origin. In this way, there was a more in-depth focus on what was sought to be analyzed, through interviews and the application of questionnaires. Based on the answers obtained in the questionnaire applied to the pedagogue and also in the interview, a certain difficulty in working with playfulness was noted, which was highlighted by him, in a way, due to his own neglect, and because there was no relevance to the issue. to appropriate pedagogical projects aimed at the use of play at school, especially in the subject of geography. He was indifferent to the recreational practice. The responses were indicative that although students have an idea of what play is, they have little contact with this practice, especially in relation to geography classes.

Keywords: ludic. school. teaching. geography.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como proposta compreender a importância do lúdico no ensino de Geografia para alunos em processo de transformação do conhecimento no contexto educacional, desta forma a preocupação deste é confrontar aulas ditas como “tradicionais” com aulas que possam aguçar e estimular o educando a estar em sala de aula tornando o processo de aprendizagem significativo.

Conforme afirma Friedmann (2012, p.45) “É nessas estratégias que quero situar a atividade lúdica como um caminho possível”. Uma luz no fim do túnel para o aprendizado, apresentar ao aluno que existem várias maneiras de aprender, que o aprendizado pode acontecer da forma mais natural como o brincar, brincamos e aprendemos e tudo começa na família, quando crianças somos levados culturalmente a brincarmos de aprender, o ato de brincar apesar de ser considerado um ato livre e espontâneo pode sim ser direcionado a alcançarmos um objetivo e decorrente do conhecimento adquirido e obtido, agregar um novo aprendizado recheado de saberes. Pode-se perceber que as atividades lúdicas tendem a contribuir muito para o processo de ensino aprendizagem, já que a brincadeira traz a leveza, espontaneidade, participação e motivação, desta forma o Lúdico deveria ser a ferramenta auxiliar neste processo de suma importância para o indivíduo, principalmente no que direciona sua vida escolar.

A temática a respeito da Ludicidade é um tema recorrente que vem sendo discorrido por vários autores em diferentes momentos: Chateau (1987), Vygotsky (1993) Brougère (1995), Piaget (1990), Kishimoto (1990), Huizinga (2001), Luckesi (2005), Friedman (2012),

entre outros. Esses grandes autores imprimiram em suas obras seus conceitos, sua visão sobre o brincar e a educação. Vigotsky (2007) em muitas de suas abordagens sobre o tema defende que o jogo colabora com o educando a avançar da ZDP (zona de desenvolvimento proximal) para a ZDR (zona de desenvolvimento real). Para Piaget (1990) propõe que o jogo seja visto como um elemento essencial para o desenvolvimento infantil. Que é através dos jogos que as crianças percebem e transformam a realidade. Nas suas concepções se evidenciam que uma criança não é um adulto em miniatura.

É o que também ressalta Friedman (2012) que nos diz que: “o brincar já existia na vida dos seres humanos, bem antes as primeiras pesquisas sobre o assunto, desde os tempos primórdios. Brougère (1995) em seus estudos considerou que o jogo seria uma ferramenta essencial no contexto educacional. Para Chateau (1987) o crescimento da alma e da inteligência está ligado ao jogo e ao brinquedo.

Luckesi (2005, p. 52) nos diz que a Ludicidade é um fazer totalmente humano e que está relacionado não apenas à presença de brincadeiras ou a jogos, mas também a um sentimento de atitude ao sujeito envolvido na ação, um envolvimento genuíno com a atividade. Segundo Huizinga (2001) jogos e brincadeiras são mais antigos do que a existência da cultura, e o brincar é inerente aos seres e vai além dos fenômenos fisiológicos e do reflexo psicológico, isso porque se constitui uma necessidade da vida.

Infelizmente nos perfis das escolas públicas brasileiras, a brincadeira, o jogo, a dança, o teatro, a música, enfim tudo que envolve a ludicidade, não é adotada rotineiramente nas séries finais do ensino fundamental e sim esporadicamente, questão essa que envolve toda a grade curricular dessas séries, podendo ser a metodologia implementada nessas séries a grande indagação sobre a problemática das inúmeras dificuldades a respeito do ensino aprendizagem na disciplina de Geografia, esse questionamento torna-se mais pertinente quando observamos que muitos alunos tem dificuldade em reconhecer mapas regionais e o próprio contexto geográfico no qual está inserido. Por isso, é necessário analisar os fatos, que circunstâncias, causas e meios levam os discentes a apresentarem tantas dificuldades nesta disciplina, principalmente nas séries finais do ensino fundamental.

A pesquisa se deu numa escola pública no Município de Coari, situado na região norte do Brasil, Coari é um município do interior do Estado do Amazonas, popularmente conhecido na Região Norte como Terra da banana e do gás natural.

O Campo de pesquisa foi na Escola Estadual João Vieira, são um estabelecimento público de ensino, mantido pelo Governo do Estado do Amazonas através da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC. A referida escola foi oficializada através do decreto Lei nº 5.720 de 31 de Julho de 1981, porém iniciou suas atividades no dia 05 de março de 1981; tendo como 1º diretora a Sra. Ednéia Melo Souza da Silva. A escola atende atualmente uma demanda de 1.781 alunos matriculados, um corpo docente de 74 professores atuantes. A mesma desenvolve projetos sociais e educacionais visando uma educação mais propícia para todos os educandos que dela fazem parte, colaborando assim com a comunidade onde a mesma está inserida.

LUDICIDADE NO AMAZONAS BREVE HISTÓRICO

O Estado do Amazonas é uma das 27 unidades federativas do Brasil, ele fica localizado na região norte do país, é o maior estado em extensão territorial com uma área de 1.559.161,682 km², que abrange 62 municípios, o Amazonas não é só grande geograficamente, existe também uma diversidade enorme em sua fauna e na sua flora, e ecologicamente falando, o estado faz parte da maior floresta do mundo, é bastante conhecido por suas riquezas naturais. Diante de tanta grandeza, as dificuldades se acentuam cada vez mais, principalmente por ser um estado que possui uma logística de estradas fluviais, quanto maior a extensão territorial, maiores serão as barreiras para equidar o ensino no Estado, aqui existem centenas de escolas e cada uma com particularidades bem próprias, a diversidade de ensino também está presente de maneira bem única nas comunidades ribeirinhas, nos municípios longínquos, longe da capital ou das cidades metropolitanas, em algumas delas, o calendário escolar é dividido em apenas dois semestre por causa do período da enchente dos rios e lagos. Como afirma, Oliveira (2008):

Na Amazônia existe uma diversidade e pluralidade de sujeitos: ribeirinhos, quilombolas, camponeses, indígenas, entre outros, que vivem em um contexto geográfico biodiverso e complexo (terra, mata, igarapés, rios, plantas, animais, recursos minerais etc.), demarcado tanto pelo enraizamento cultural quanto por situações sociais, culturais e educacionais diferenciadas.

Um olhar amazônico com inúmeras possibilidades de enxergar quão grande é a diversidade da Amazônia, o brincar, o lúdico, envolve e agrega retalhos de pluralidade quando cada lugar apresenta singularidade, o menino ribeirinho vai brincar de pular n'água ao mesmo tempo que aprende a pescar para sobreviver, o indígena vai brincar de confeccionar arco e flecha para caçar e se proteger, crianças quilombolas aprendem que através das brincadeiras sua cultura vive. Nas instituições escolares também acontece o lúdico, principalmente nas séries infantis, onde as brincadeiras são como imãs, atraem as crianças e convidam todas elas a permanecerem nas escolas e creches, fazendo um agradável casamento com o lazer e o aprender. Nas séries seguintes, as séries dos anos finais do fundamental II, o lúdico também está presente de forma mais tímida, não é exposto com tanta ênfase como no ensino infantil.

Nas escolas do Amazonas geralmente as crianças e adolescentes brincam na hora do recreio e trazem consigo as experiências infantis que aprenderam com outros adultos, os jogos, as brincadeiras, as danças, as músicas são repassadas de geração em geração, lógico que algumas sofrem adaptações conforme o tempo e o lugar, algo que acontece também com as histórias sobre as lendas amazônicas, que muitas vezes servem de inspiração para ensinar e inovar nas metodologias.

Para Kramer e Santos (2011) a:

Compreensão de como dar-se-á a interação entre crianças – adultos – crianças tem como requisito pensar que em termos de desenvolvimento humano não é possível considerar uma única perspectiva, pois são múltiplas as influências, e em diversas direções.

Os autores ainda ressaltam que:

[...] o desenvolvimento humano não é linear, resulta de um complexo sistema de interações desencadeadas pelo e para o sujeito durante todo o processo. Para além

dos aspectos biológicos, diversas interações ocorrem entre crianças e adultos em diversos contextos históricos, sociais e culturais, o que significa dizer que a construção do conhecimento é mediada pelos símbolos e significados sociais compartilhados por meio de múltiplas e complexas interações dos sujeitos. (Kramer; Santos, 2011, p.27).

O desenvolvimento do ser humano muda constantemente com o decorrer do tempo e de suas experiências adquiridas de forma individual e coletiva, e também através das instituições que participa, isso vai além de muitos contextos que configuram na sociedade onde o mesmo está inserido. É importante destacar que cada vivência ou troca de experiências, vai demonstrar características agregadas ao lugar onde a pessoa convive, isto porque geograficamente, o Amazonas por ser um lugar imenso traz consigo contextos sociais diferentes, apresentando assim, especificidades e particularidades de acordo com os espaços geográficos e culturais onde as escolas estão localizadas.

Essa ligação com a cultura local nos proporciona compreendê-la como criação humana fabricada pelo próprio homem, apresentando-se como patrimônio imaterial:

O patrimônio imaterial é transmitido de geração em geração e constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade cultural e continuidade da criatividade humana (Silva; Carvalho, 2012, p.18)

As práticas, representações e expressões, conhecimentos e técnicas que são transmitidas de geração em geração nas comunidades, fazem com que haja uma recriação de histórias, de valores, de atitudes, de comportamentos que são incorporados gradativamente a vivência diária para dar continuidade a história local, não deixando que a identidade se perca com o passar do tempo.

Em função de tais observações e análises nesse sentido, percebe-se que ao pesquisarmos referenciais bibliográficos para pautar e evidenciar através de estudos empíricos a ludicidade no estado do Amazonas, constatou-se que os achados literários sobre a implantação de uma cultura lúdica na educação do Estado, será sempre muito parcial por falta de dados mais específicos e particulares que abordem essa temática, conhecimento este que é replicado nas gerações que surgem, mas que guarda em suas raízes pressupostos que demonstram a criatividade da sua realidade sociocultural, e que ao compartilhá-la, a torna tão visível ao ponto de dar e receber influências do que é gerado universalmente por fazer parte da cultura.

Desta forma, embora a região Amazônica ocupe um lugar de destaque no panorama atual e mundial, no que tange a sua incomensurável biodiversidade e diversidade cultural, considera-se que há escassez de estudos relacionados à cultura lúdica da região norte, em particular a do Estado do Amazonas.

COMPONENTES PEDAGÓGICOS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fundamenta sua concepção pedagógica no desenvolvimento de competências, esse conceito de competências está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96 desde 1996). O conceito de competência adotado pela BNCC, estabelece que o estudante deve “saber e fazer”, ao

mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores ao lidar com situações de sua vida cotidiana.

Quando falamos de componentes pedagógicos nos deparamos com a estrutura de todo um processo educacional de planejamento, nos dias atuais, onde as situações ocorrem quase de forma imediata por causa das redes sociais e do uso da tecnologia, faz-se mais do que necessário nos planejarmos ou elaborar planos estratégicos, individuais, coletivos e institucionais. Se na nossa vida particular, os tempos modernos nos exigem planejamentos de tudo que fazemos, imagina no processo educacional, onde as cobranças sociais estão cada vez mais presentes, por isso, planejar, elaborar estratégias pedagógicas, saber executá-las e avaliá-las é trabalho constante dos profissionais que laboram na área da educação.

Planejamento de Ensino

O Planejamento é um meio de se planejar ações futuras, o que se pretende alcançar, quais os meios, os caminhos, como chegar ao objetivo, é refletido, analisado, questionado, precisa ter flexibilidade e ser adaptado diante de novas situações, cabendo assim uma avaliação a cada plano ou etapa executada.

O autor Saviani (1997, p. 23) fala que:

A palavra reflexão vem do verbo latino “refectire” que significa “voltar atrás”. É, pois um (re) pensar, ou seja, um pensamento em segundo grau. (...) Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado, e isto é filosofar.

A reflexão é uma ação que se junta ao pensamento e as ações do planejar, ao refletir podemos nos deparar com novas ideias e aprimorar as que não deram certo na sua totalidade.

Segundo Vasconcellos (2000, p. 43):

Planejar é elaborar o plano de intervenção na realidade, aliando às exigências de intencionalidade de colocação em ação, é um processo mental, de reflexão, de decisão, por sua vez, não uma reflexão qualquer, mas grávida de intenções na realidade.

Luckesi (1992, p.121), afirma que: “planejar é um conjunto de ações coordenadas visando atingir os resultados previstos de forma mais eficiente e econômica”.

Planejar é um ato político-pedagógico pois implica em transformar, em propor mudanças para mudar a realidade, o planejamento tem características próprias e busca dentro de suas particularidades melhorar o ensino aprendizagem, além do planejar, existe a ação de como executar o plano, quais as estratégias para alcançar objetivos formulados. A didática geral nos mostra nos cursos de graduações que o planejamento, seja ele de ensino, escolar, ou de aula é fundamentalmente necessário para analisarmos o que queremos que o discente aprenda, descrever minuciosamente o que desejamos alcançar nos objetivos, nos estudos e na abordagem dos conteúdos, como pretendemos ensinar, com quais meios estratégicos pode trazer boas surpresas no processo de avaliação.

Araújo (2008, p.60-62) diz que:

Ela [a aula] é feita de prévias e planejadas escolhas de caminhos, que são diverso do ponto de vista dos métodos e técnicas de ensino; [...] também se constrói, em sua operacionalização, por percalços, que implicam correções de rota na ordem didática, bem como mudanças de rumo; [...] está sujeita a improvisos porque não foram previstos, mas não podem constituir-se por improvisações.

Docentes que se recusam a fazer planejamentos ou que fingem elaborar planos sem estratégias colocam em risco todo um trabalho pedagógico de uma instituição, pois a educação se faz em conjunto de forma coletiva e não isoladamente, funciona como uma engrenagem de um relógio, se uma peça para de funcionar, compromete todo o processo, a escola precisa estar em comum acordo com o que deseja promover, discutir e elaborar ações conjuntas, visando sempre objetivos em comuns, a fim de gerenciar a aprendizagem.

O desenvolvimento profissional é contínuo e composto pelo conjunto de circunstâncias, fatos, histórias pessoais e profissionais, atividades formais e informais que constituem a carreira docente. Ou seja, o processo para se tornar professor é construído ao longo da trajetória profissional de cada um e deve ter como critério principal o compromisso individual e institucional. Esta concepção de desenvolvimento profissional ultrapassa a ideia do domínio de técnicas e conhecimentos necessários à atividade docente.

Projeto político pedagógico

Ainda no âmbito dos componentes pedagógicos torna-se ímpar abordarmos o conceito do termo Projeto Político Pedagógico, o que é? Para que serve? Como é elaborado? Qual é o seu papel nas instituições escolares?

São muitos os questionamentos que cercam a funcionalidade de um PPP institucional, na verdade, o Projeto Político Pedagógico Escolar é o documento mais importante de uma instituição educacional, seu papel é direcionar todas as ações educacionais de escolas públicas e privadas, muito mais que isso, o PPP tem a função de organizar a escola de forma que venha a cumprir seu papel democrático na sociedade.

Para Veiga (2007, p.13), o Projeto Político Pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola.

O autor ainda ressalta que:

A principal possibilidade de construção do Projeto Político Pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. (Veiga, 2007, p.14).

No discurso democrático, o Projeto Político Pedagógico pode agregar desafios para a sua própria implantação e até mesmo para a sua execução nas instituições, do mesmo modo que o sistema dá “autonomia” às escolas para que as mesmas construam seus PPP, de modo igual, este mesmo sistema impõe limites para que muitas vezes o Projeto Político Pedagógico deixe a desejar, muitas vezes, sendo apenas um documento engavetado com encadernamento bonito, servindo apenas de faz de conta dentro das instituições, e apresentado rotineiramente aos chefes de coordenadorias educacionais, quando estes

resolvem aparecer nas escolas públicas, ou quando algum político faz visita na instituição. Ainda existe uma desvalorização muito grande na importância de um PPP institucional, principalmente por parte dos docentes, uma grande parte desconhece a sua finalidade e em muitas escolas públicas, este importante instrumento pedagógico é elaborado apenas pelo gestor e pela equipe pedagógica da escola, sem discussão ampla, sem coletividade, sem participação da comunidade, elaborado em gabinete fechado, há também o outro lado, quando a escola segue todos os protocolos de criação de um PPP alguns servidores administrativos e professores se recusam a participar do seu processo de elaboração, por desconhecerem a sua importância ou simplesmente por não desejarem expor suas opiniões e suas ideias em reflexões coletivas.

Em função de tais observações, vale a pena destacar a inegável relevância deste instrumento pedagógico dentro do âmbito escolar, devemos destacar também que todo Projeto Político Pedagógico tem uma intencionalidade política, é um objeto central de planejamento que reflete a proposta educacional da escola, e sua valorização consensual tem que ter a participação de todos: docentes, discentes, administrativos, comunidade escolar educativa, gestores e corpo pedagógico, compartilhar ideias pode ajudar na sua elaboração e na sua avaliação, o que irá promover a socialização do poder que o PPP agrega, todo esse caminho de construção implicará futuramente num processo de mudança e de valorização, cuja responsabilidades será de todos.

MARCO METODOLÓGICO

Para a elaboração do trabalho segundo o desenho metodológico, o delineamento teve como suporte a utilização de uma bibliografia diversificada sobre o assunto pertinente a importância do lúdico no ensino da geografia. Nesse entendimento essa pesquisa se desenvolveu dentro das abordagens dos métodos qualitativos e quantitativos, que segundo Marconi e Lakatos (2005, p. 269) conceituam a metodologia qualitativa por preocupar-se em: “Analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, tendências de comportamento, etc.” O pesquisador efetuou a coleta de dados “em campo”, ou seja, no local do fato ocorrido. De acordo com Marconi e Lakatos (2005, p. 188): Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se preocupa uma resposta, ou, de uma hipótese, que se queira comprovar ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Assim, foram adotados na trajetória metodológica os seguintes procedimentos:

- a) Revisão bibliográfica de autores e obras já publicada sobre a temática em estudo, construção do marco teórico.
- b) Entrevista- Foi realizada seguindo um roteiro previamente elaborado.
- c) Aplicação de questionários semiestruturados para coletar informações junto a uma amostra do pedagogo e alunos do 6º Ano.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa etapa do trabalho descrevem-se as informações alcançadas através da aplicação dos questionários com alunos do 6º ano e o pedagogo da referida escola. Durante a realização da pesquisa foram coletados dados significativos sobre a Importância da Ludicidade como proposta didática ao ensino da geografia aos alunos do Ensino Fundamental II.

As respostas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa aos questionários foram analisadas à luz do referencial teórico que respaldou a elaboração da presente dissertação, os quais apontaram caminhos a serem percorridos para se alcançar o pleno desenvolvimento do aluno em relação ao aprendizado da leitura.

No intuito de garantir a sinceridade nas respostas todos os sujeitos da pesquisa, terão suas identidades preservadas.

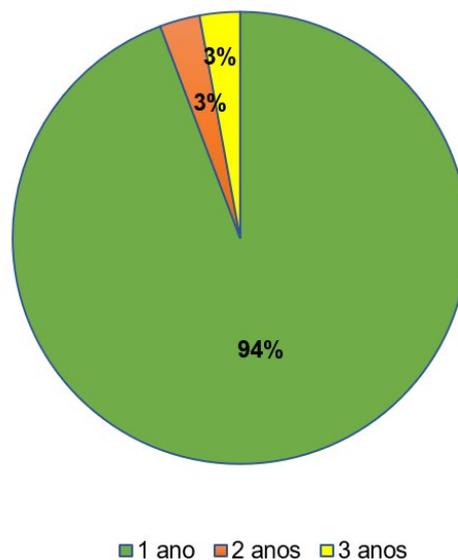
Assim, neste capítulo serão apresentados os dados coletados durante a realização da pesquisa. Em seguida fazer a análise no qual se acredita chegar a reflexões contributivas à questão inicial da pesquisa. Para expor os resultados elaboramos gráficos no Microsoft Excel 2013© em formato de planilha para melhor visualização e compreensão dos dados.

Os resultados da pesquisa ocorreu posteriormente a aplicação dos instrumentos selecionados para a coleta de dados, exposto neste trabalho, as divulgações dos dados desta pesquisa foram exibidos através de apresentações de gráficos e tabelas, a explicação da coleta será através de dados quantitativos e qualitativos, já que a pesquisa realizar-se-á utilizando o método misto.

O método misto nos proporcionará uma pesquisa mais detalhada da problemática em questão, visando alcançar resultados mais concretos, afim de propor sugestões e melhores direcionamentos sobre as soluções dos mesmos.

A seguir os resultados obtidos com os questionários aplicado aos alunos. Os dados organizados em forma de gráficos com suas respectivas discussões e análises.

Gráfico 1 - Quanto ao tempo que estuda na Escola Estadual João Vieira.

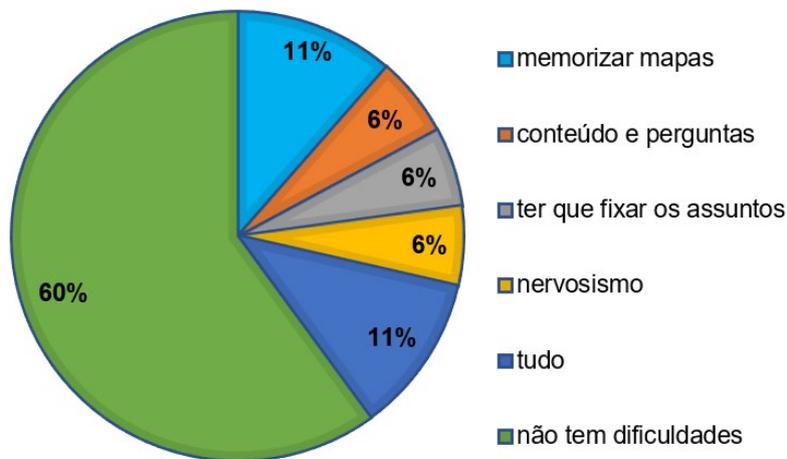


Fonte: própria autora (2022).

A maior parte dos alunos 94% estuda apenas há 1 ano na Escola pesquisada. A convivência com colegas e professores, contribuem para que o aluno tenha um melhor desempenho escolar. Geralmente as mudanças causam desconforto a criança, principalmente se estiver relacionado à mudança de escola. Sempre surge aquela dúvida de se ela vai ser bem aceita pelos colegas, se vai gostar dos professores, se adaptar a novas normas e rotinas escolar. “Por isso, se existe a possibilidade de manter o filho na mesma instituição é vantajoso, afim de evitar estresse na criança” (Young, 1994 p. 54).

A escola faz parte do dia do aluno, os colegas de classe, professores e outros profissionais que integram o quadro escolar tornam-se participantes da caminhada escola. Por isso, é importante reduzir ao máximo a troca de escola contínua, e importante manter esse vínculo.

Gráfico 2 - Quanto a maior dificuldade de aprender geografia.



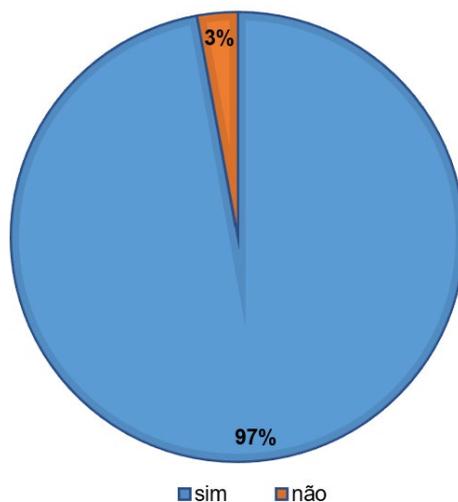
Fonte: própria autora (2022).

Através das respostas dos alunos percebemos que 60% não tem dificuldade alguma em aprender a disciplina de geografia. Toda disciplina escolar quando ministrada de forma que o aluno se sinta atraído para aprender seus conteúdos se torna prazerosa, com isso os alunos tendem a querer aprender seus conteúdos, sem com isso achar a disciplina um “fardo”.

Segundo Cavalcanti (2006, p. 137) o ensino escolar:

É um processo de conhecimento do aluno mediado pelo docente. Ensinar é uma intervenção intencional nos processos intelectuais e afetivos do aluno buscando sua relação consciente e ativa com os objetivos de conhecimento. O objetivo maior do ensino, portanto, é a construção do conhecimento mediante o processo de aprendizagem do aluno.

A escola e os docentes precisam estar atentos para a aprendizagem de novos conhecimentos ou mesmo de conhecimentos que, inicialmente possam não despertar interesse dos alunos. Assim considera-se que o papel do docente nesse processo é catalisar, mediar, facilitar o processo de interação do aluno.

Gráfico 3 - Quanto a gostar das aulas de geografia aplicadas através do lúdico.

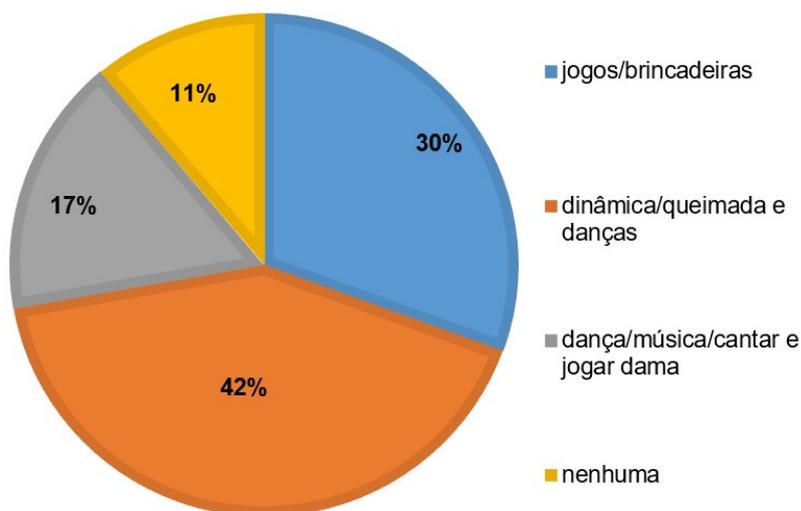
Fonte: própria autora (2022).

Percebemos que a maior parte dos alunos disseram gostar do lúdico nas aulas de geografia 97%, isso é muito importante pois o lúdico é um método inovador e que traz diversas formas de explorar os assuntos durante as aulas, fugindo dos métodos tradicionais, sem com isso, perder o foco de transmissão do conhecimento.

De acordo com Piaget (1975 p. 156):

[...] os jogos e as atividades lúdicas tornam-se significativas à medida que a criança se desenvolve, com a livre manipulação de materiais variados, ela passa a reconstruir, reinventar as coisas, que já exige uma adaptação mais completa [...].

A atividade lúdica no ensino de geografia proporciona o prazer e divertimento durante as aulas, ao passo em que ajuda a desenvolver no educando habilidades cognitivas e motoras; atenção e percepção; capacidade de reflexão e outras habilidades.

Gráfico 4 - Quanto as atividades lúdicas que mais gosta.

Fonte: própria autora (2022).

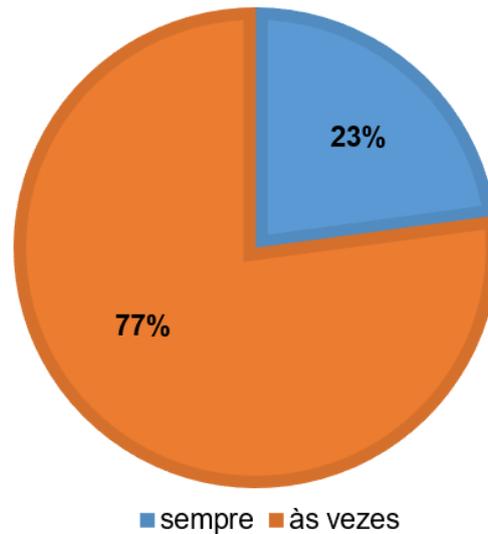
Várias atividades lúdicas foram citadas e 42% dos participantes disseram não gostar de nenhuma atividade lúdica. Frente ao panorama que nos é posto, percebe-se a

necessidade de elevar a qualidade do sistema educacional como um todo. São diversos os fatores que ocasionam problemas na Educação, no entanto, direcionamos nosso trabalho para o fator considerado por nós de grande relevância em prol de melhorias em relação ao processo de ensino e aprendizagem, as metodologias utilizadas pelos professores.

Antunes (2006 p. 44) nos afirma que:

Na geografia, os docentes podem se utilizar dos jogos que explorem as inteligências pessoais e a ambiental. Fazer com que conheçam o espaço geográfico e construam conexões que permitam aos alunos perceber a ação do homem em sua transformação e em sua organização no espaço físico e social.

Gráfico 5 - Quanto achar que o lúdico torna as aulas mais prazerosas.



Fonte: própria autora (2022).

De acordo com as respostas dos alunos a maior parte 77% acha que o lúdico torna as aulas mais prazerosas. É certo que as atividades lúdicas quando utilizadas nas aulas proporcionam uma dinâmica de descontração e ao mesmo tempo de aprendizado. Os jogos podem ser adaptados para explicação de conceitos trabalhados, como reforço ou avaliação (Passini, 2007, p. 120).

A seguir traremos os resultados obtidos com o questionário aplicado ao Pedagogo. Os dados organizados em forma de tabelas com suas respectivas discussões e análises.

Tabela 1 – Qual o tempo de experiência como Pedagogo?

Descrição das respostas	
Pedagogo	Mais de 10 anos.

Fonte: Própria autora (2022).

Em relação ao tempo de experiência pedagógica o mesmo possui mais de 10 anos em seu currículo escolar, um tempo de experiência relevante e de amplo desenvolvimento no que se refere a metodologias e ações voltadas ao aprendizado dos alunos. De acordo com Libâneo (2008) uma pessoa que passou por várias experiências profissionais tende a aprender como se comportar em diferentes contextos, além de ter o conhecimento necessário para determinadas atividades.

Tabela 2 – A escola que trabalha possui materiais adequados e disponíveis para a realização das atividades lúdicas?

Descrição das respostas	
Pedagogo	Não possui.

Fonte: Própria autora (2022)

De acordo com o pedagogo a escola que o mesmo trabalha não possui materiais disponíveis para se trabalhar o lúdico, o mesmo é feito quando os professores por recursos próprios compram e trazem os materiais para assim, aplicarem os conteúdos aos alunos usando a ludicidade.

O lúdico na escola em sua importância e deve ser visto como uma metodologia que vai despertar o aluno a aprender de forma prazerosa e brincando. O lúdico também contribui no desenvolvimento da criança e auxilia na aprendizagem, no desenvolvimento social, cultural e pessoal, assim proporciona a socialização e a aquisição do conhecimento. Paulo Freire diz que não possibilitar a criança o direito de brincar pode acarretar em uma série de perturbações, impossibilitando inclusive novos conhecimentos e dificuldades de socialização com o outro. Quando possibilitamos uma Educação lúdica, estamos favorecendo o desenvolvimento de sua identidade e autonomia (Freire, 2005).

Tabela 3 – Quais seriam eles?

Descrição das respostas	
Pedagogo	Não respondeu.

Fonte: Própria autora (2022)

Em relação aos materiais o entrevistado não respondeu. No ensino da geografia vários materiais podem ser utilizados, podemos destacar jornais, filmes, o globo terrestre, giz, livro didático, maquete, mapas e também a tecnologia que está cada vez mais presente na sala de aula (Almeida, 2003).

Tabela 4 – Qual os recursos lúdicos que são disponibilizados para o ensino da geografia?

Descrição das respostas	
Pedagogo	Na minha compreensão, o lúdico passa por um processo de construção.

Fonte: Própria autora (2022).

De acordo com o entrevistado o lúdico não é uma metodologia definida, o mesmo diz que se trata de uma metodologia em processo de construção no que diz respeito ao seu uso na geografia.

É importante dizer que o professor deve ter uma relação mediadora nesse processo de atividades lúdicas e a prática pedagógica, para que ocorra uma aprendizagem significativa e não que seja apenas uma forma de diversão da criança (Vygotsky, 2003).

Tabela 5 – No programa de educação continuada dos professores você aborda a questão do uso do lúdico como metodologia que favoreça o aprendizado da geografia? Quais propostas lúdicas costuma trazer?

Descrição das respostas	
Pedagogo	Não está entre a função do pedagogo a formação do professor. Mas estes são orientados.

Fonte: Própria autora (2022).

De acordo com o entrevistado os professores da escola onde trabalha são orientados acerca do uso do lúdico. O mesmo deixa claro que não é sua função a formação dos professores. Neste contexto (Manson, 2009) deixa claro que o pedagogo deve estar articulado com uma equipe gestora qualificada, que se preocupe com a gestão democrática e participativa. Desse modo, a equipe deverá qualificar cada vez mais e melhor os professores por meio da formação continuada, enfatizando a reflexão do trabalho pedagógico no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordar o tema: Ludicidade como proposta didática no ensino de Geografia do 6º ano do Ensino Fundamental II, na escola estadual João Vieira, houve-se uma preocupação em apresentar dados reais que pudessem mostrar a verdadeira realidade daquela comunidade escolar, no que se refere a questão crucial ensinar e aprender, como se ensina e como se aprende usando o lúdico, em uma escola pública, localizada no município de Coari, onde inúmeros são os fatores que implicam nessa questão, que vai desde a falta de materiais, preparo dos professores e desinteresse por parte da equipe pedagógica, e é por isso que a ludicidade foram o ponto de partida desta pesquisa.

Sabemos que quando se trata de ensinar algo para alguém temos que buscar estratégias e técnicas para que o ato de aprender exista, claro que a resiliência deve persistir dentro de nós, mesmo que às vezes ela pareça em vão, a proposta em questão seria primeiramente de analisar a problemática, afim de encontrarmos respostas para nossas indagações, perturbações que nos levaram a enfrentar nesta pesquisa todo e qualquer obstáculo, mas ainda assim chegamos ao nosso propósito, o resultado final desta dissertação

Encontrou-se nessa fase subsídios suficientes, para fomentar a prática docente no que se refere ao acesso a prática lúdica, visto que através dos questionamentos aos alunos, a maior parte referiu gostar dessa metodologia e que aprendem com mais facilidade os conteúdos ministrados em sala de aula. Isto é um fator positivo em relação ao uso do lúdico e sua importância para o aprendizado dos alunos, entendemos o lúdico como uma forma de garantir um aprendizado prazeroso, onde se aprende brincando e fugindo da monotonia da prática tradicional.

A partir das respostas obtidas no questionário aplicado ao pedagogo e também a entrevista, notou-se uma certa dificuldade em trabalhar com a ludicidade, o que foi ressaltado por ele, de certa forma, pelo próprio descaso, e por não haver qualquer relevância na questão de apropriar projetos pedagógicos voltados ao uso do lúdico na escola, em especial

na disciplina de geografia. O mesmo se mostrou indiferente a prática lúdica.

O docente precisará planejar muito bem suas ações para se sentir seguro ao oferecer aos seus discentes uma chance de estudar e aprender, com ensino de qualidade e equidade, de forma prazerosa e agradável, cumprindo o verdadeiro papel que a escola tem que ter na sociedade, como afirma Paulo Freire (2003): “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Enfim, ainda que essa dissertação nos mostre resultados importantes sobre a praticabilidade do lúdico, nas metodologias na disciplina de Geografia, n 6º ano do ensino fundamental II, na escola estadual João Vieira, no município de Coari, Estado do Amazonas, faz-se necessário novas análises a respeito da temática no espaço escolar, com o intuito de que se busquem outras opções para tornar o lúdico mais corrente nas práticas educativas.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, J.C.S. **Disposição da aula: os sujeitos entre a técnica e a polis**. In: VEIGA, I. P.A. (Org.) Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2008. p. 45-72.
- BROUGÈRE, Gilles. **Lúdico e educação: novas perspectivas**. Linhas críticas, v. 8, n. 14, p. 5-20, 2002.
- CAVALCANTI, Lauro. **Moderno e Brasileiro: a história de uma nova linguagem na arquitetura (1930-60)**. Zahar, 2006.
- CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. Grupo Editorial Summus, 1987.
- FRIEDMAN, Adriana. **O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão / 1. ed.** São Paulo: Moderna, 2012
- FREIRE, Paulo. **Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção**. Autêntica Editora, 2003.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 5ª ed. São Paulo. Perspectiva, 2004.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola na República**. Proposições, v. 1, n. 3, p. 55-66, 1990.
- KRAMER, Sônia; SANTOS, TRL dos. **Contribuições de Lev Vigotski para a Pesquisa com crianças**. Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação. Belém: EDUEPA, p. 17-36, 2011. LIBÂNEO, J. C. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. 5ª ed. – Goiânia/GO – Editora Alternativa, 2004.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar..** Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, p. 53-75, 2005.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação dados**. São Paulo: Atlas, 1996. MAHL, Álvaro Cielo; SOARES, Dulce Helena Pennaa; NETO, Eliseu De Oliveira. Popi–programa de orientação profissional intensivo: outra forma de fazer orientação profissional. São Paulo: Vetor, 2005.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças. **Sistemas, organização & métodos**: uma abordagem gerencial. São Paulo: Atlas, 13ª ed. 2002.

PASSINI, Elza Yasuko. **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

PASSINI, Gabriel Katayama; MATTHIESEN, Sara Quenzer. **Sobre a produção de material didático para o ensino do atletismo na escola com auxílio das tecnologias da informação e comunicação**. Arquivos em Movimento, v. 12, n. 2, p. 52-63, 2017.

PIAGET, Jean. **A construção do conhecimento**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: LDB Trajetória, Limites e Perspectivas. Ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SEQUEIRA, Manuel. **Contributos e limitações da teoria de Piaget para a educação em ciências**. 1990.

SILVA, Claudete do Socorro Quaresma; CARVALHO, Nazaré Cristina. **A cultura e a educação amazônica na arte dos brinquedos de miriti**. Eccos-Rev. Cient. São Paulo.nº 27, p.17-32, Jan/abril. 2012.

VEIGA, Ilma Passos (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. 23. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich *et al.* **As obras coletadas de LS Vygotsky: Os fundamentos da defectologia (psicologia anormal e dificuldades de aprendizagem)**, Vol. 2 . Plenum Press, 1993.

Dificuldades na leitura dos alunos do 4º ano, do ensino fundamental I

Difficulties in reading by 4th year students at elementary education I

Samayra Nascimento Almeida

Professora da rede Municipal de Educação do município de Coari-AM. Mestra em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol - UNADES.

RESUMO

Este trabalho faz parte da dissertação onde aborda a temática “Dificuldades Na Leitura dos alunos do 4º ano da Escola Estadual Thomé De Medeiros Raposo em Coari-AM, 2022, onde procurou-se fazer um apanhado sobre as inquietações que envolvem a problemática estudada o que auxiliou na construção deste documento acadêmico. A pesquisa teve como objetivo central Conhecer as dificuldades presentes na leitura dos educandos do 4º ano da Escola Estadual Thomé de Medeiros Raposo no município de Coari-AM, 2022. Saber as estratégias metodológicas utilizadas na prática de leitura com educandos do 4º ano da Escola Estadual Thomé de Medeiros Raposo; Identificar de que forma o fator familiar interfere na prática da leitura em educandos do 4º ano da Escola Estadual Thomé de Medeiros Raposo. Assim, essa pesquisa é de cunho qualitativo com enfoque hipotético-dedutivo por verificar quais hipóteses são válidas para o resultado da pesquisa, tendo como linha de pesquisa Sociedade, Ensino e currículo. Os procedimentos adotados foram - Pesquisa de campo com aplicação de questionários abertos e fechados semiestruturado para os participantes em estudos. A leitura deve ser trabalhada de modo que o aluno tome gosto por ela, tenha prazer em ler e seja coparticipante na recepção do texto, com autonomia para aceitar ou contestar as ideias dele e que essa prática faça parte do seu dia a dia. Enfim, o trabalho nos leva a entender que a leitura deve fazer parte da vida diária tanto do aluno, como do professor.

Palavras-chave: leitura. dificuldade. aprendizado. aluno.



ABSTRACT

This work is part of the dissertation that addresses the theme “Difficulties in Reading for 4th-grade students at Thomé De Medeiros Raposo State School in Coari-Am, 2022,” where an overview of the concerns surrounding the studied problem was sought, contributing to the construction of this academic document. The central objective of the research was to understand the difficulties present in the reading skills of 4th-grade students at Thomé de Medeiros Raposo State School in the municipality of Coari-AM, 2022. It aimed to identify the methodological strategies used in the reading practice with 4th-grade students at Thomé de Medeiros Raposo State School and to determine how the family factor interferes with the reading practice of these students. Thus, this research is of a qualitative-quantitative nature with a hypothetical-deductive approach to verify which hypotheses are valid for the research results, focusing on the Society, Teaching, and Curriculum research line. The adopted procedures included field research with the application of open and semi-structured closed questionnaires for the participants in the study. Reading should be approached in a way that students develop a taste for it, take pleasure in reading, and become co-participants in the reception of the text, with autonomy to accept or challenge its ideas, making this practice part of their daily lives. In conclusion, the work leads us to understand that reading should be an integral part of both the student’s and the teacher’s daily life.

Keywords: reading. difficulty. learning. student.

INTRODUÇÃO

O processo de leitura não se trata apenas de um produto final do processo escolar, mas sim, uma importante conquista para o desenvolvimento de uma sociedade. O aluno ao aprender a ler e começa a desenvolver melhor a linguagem tornando-se mais comunicativo, fazendo parte de um grupo social com vida e histórias individuais.

Segundo Freire (2008), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Essa citação sintetiza que a leitura gráfica, ou seja, dos livros, revistas, jornais é precedida pela leitura da vida. Cada ser humano tem vivências e experiências diferenciadas, portanto, cada um tem uma forma de interpretar uma determinada situação, conforme os padrões da construção de ideias em que o mesmo foi inserido.

A leitura se faz presente na vida do indivíduo a partir do momento em que ele está apto a decifrar e compreender o mundo em que está inserido. No anseio de interpretar os acontecimentos ao seu redor e contextualizar com a sua vida, o indivíduo estará formando um tipo de leitura, mesmo inconscientemente.

A pesquisa teve como objetivo central Conhecer as dificuldades presentes na leitura dos educandos do 4º ano da Escola Estadual Thomé de Medeiros Raposo no município de Coari-AM, 2023.

Baseado no detalhamento específico buscamos, Mostrar a importância da motivação da prática de leitura extra classe dos educandos do 4º ano da Escola Estadual Thomé de

Medeiros Raposo.

Quando a criança é incentivada a ler, ela se torna ativa e está sempre disposta a desenvolver novas habilidades, querendo sempre mais. Ao contrário das crianças que não têm acesso à leitura, pois ela se prende apenas dentro de si mesma com medo do desconhecido. “A leitura, como andar, só pode ser denominada depois de um longo processo de crescimento e aprendizado.” (Bacha, 1975).

Neste sentido pensamos ser dever, de nossa instituição de ensino, juntamente com professores e equipe pedagógica propiciar aos nossos educandos momentos que possam despertar neles o gosto pela leitura, o amor ao livro, a consciência da importância de se adquirir o hábito de ler. O aluno deve perceber que a leitura é o instrumento chave para alcançar as competências necessárias a uma vida de qualidade, produtiva e com realização.

Sabemos que, do hábito de leitura dependem outros elos no processo de educação. Sem ler, o aluno não sabe pesquisar, resumir, resgatar a ideia principal do texto, analisar, criticar, julgar, posicionar-se. Daí a nossa certeza que este projeto contará com o apoio de todos os professores, independente da disciplina que lecionam, pois a equipe docente tem plena consciência de que o aluno deve ter o domínio sobre a língua oral e escrita, tendo em vista sua autonomia e participação social.

A pesquisa se deu numa escola pública no Município de Coari, situado na região norte do Brasil, Coari é um município do interior do Estado do Amazonas, popularmente conhecido na Região Norte como Terra da banana e do gás natural.

O Campo de pesquisa foi na Escola Estadual Thomé de Medeiros Raposo. A Escola Estadual Thomé de Medeiros Raposo foi fundada em 15 de fevereiro no ano de 1987, com o início das atividades escolares no dia 23 de março do mesmo ano, ato de criação Decreto nº 11.850, publicado no Diário Oficial no dia 10 de março de 1989, dois anos após seu início de funcionamento. Uma instituição que atende a comunidade escolar formada em sua grande maioria por famílias de baixa renda, que sobrevivem como agricultores, pescadores, do lar, soldados, funcionários públicos, manicures, motoqueiros, estudantes, dentre outros, com uma renda mensal que varia de um a três salários mínimos. Quanto ao grau de escolaridade dos familiares, em sua grande maioria já possuem o ensino médio completo, porém também há pessoas com ensino fundamental completo e uma parte graduada e com especialização em algumas áreas.

A pesquisa se deu no período de 6 meses, sendo que nos primeiros meses foi feito todo o levantamento bibliográfico que fomentou este estudo, seguido da elaboração dos questionários pautados em responder a problemática em questão. A delimitação espacial foi feita na própria escola após visita e conversa informal com o gestor, mediante aprovação do mesmo foi apresentada a pesquisa ao pedagogo da escola, o qual foi parte integrante da mesma. Em relação aos alunos, optou-se por uma classe do 4º ano do turno matutino, com isto após explanação sobre os objetivos da pesquisa, os mesmos receberam o Termo de Consentimento para pesquisa e levaram aos pais para que os mesmos autorizassem a participação de seus filhos, mediante a aceitação do mesmo. Com a autorização em mãos foi aplicado o instrumento de coleta em uma única etapa, onde obtivemos êxito nas participações.

Segunda etapa: análises e tabulação dos dados para apresentação dos resultados.

METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS PARA A PRÁTICA DA LEITURA

Caminhada do aluno leitor

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de significado do texto, a partir dos seus objetivos do seu conhecimento prévio, e de tudo que sabe sobre a língua. Em relação ao sentido da leitura, é relevante frisarmos que este é um elemento valioso para conquistar o gosto dos alunos à leitura. E para tal, são necessárias algumas estratégias para compreensão leitora, ou seja, desenvolver o hábito de leitura também requer que o aluno consiga por si só compreender o que lê.

De acordo com Solé (1998), as estratégias devem ser compreendidas como técnicas e/ou procedimentos que envolvem objetivos a serem alcançadas, ações realizadas para tal e até mesmo a própria avaliação. Identificando os elementos sobre as estratégias de compreensão leitora elaborada por Solé, temos:

- Atividades antes da leitura:

- Levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto;
- Antecipação do tema ou ideia principal como: título, subtítulo, exame de imagens;
- Expectativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação.

- Atividades durante a leitura:

- Retificação, confirmação ou rejeição das ideias antecipadas ou expectativas criadas antes do ato de ler;
- Utilização do dicionário para consulta, esclarecendo sobre possíveis dúvidas do vocabulário;
- Identificação de palavras-chave;
- Suposições sobre as conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, valores, experiências de vida, crenças;
- Construção do sentido global do texto;
- Busca de informações complementares;
- Relação de novas informações ao conhecimento prévio;
- Identificação referencial a outros textos.

- Atividades para depois da leitura:

- Construção do sentido sobre o texto lido;
- Troca de opiniões e impressões a respeito do texto;
- Relacionar informações para concluir ideias;
- Avaliar as informações ou opiniões expressas no texto lido;

- Avaliar criticamente o texto abordado.

Por sua vez as atividades da sessão “durante a leitura” são importantes para se compreender a ideia central do texto, o sentido do texto que está sendo lido, o conhecimento de novos vocábulos, etc. E assim poder realizar a interpretação correta do texto. Já as atividades pós-leitura buscam ir além da simples interpretação, e sim, instigar a reflexão, despertar o senso crítico dos educandos, a leitura consciente.

As estratégias de compreensão leitora descritas acima ajudam a desenvolver e dominar gradativamente desde os níveis mais básicos da leitura, até leituras mais complexas. Daí a relevância de se adotar as estratégias impostas por Solé a partir principalmente do 5º Ano do Ensino Fundamental, quando as crianças estão tendo ou deveriam estar tendo acesso a diversos gêneros textuais.

Para Galdi (1999), “... a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita.” Ou seja, ler é interpretar e compreender o que o autor quer transmitir tanto nas linhas como nas entrelinhas e desconstruir as informações assimiladas para depois reconstruí-las, fazendo assim com que o processo de ensino-aprendizagem se torne exequível.

A leitura favorece a remoção das barreiras educacionais que tanto se fala, concedendo oportunidades mais justas de educação principalmente através da promoção do desenvolvimento da linguagem e do exercício intelectual, e aumenta a possibilidade de normalização da situação pessoal de um indivíduo. (Bamberger, 2002).

O Papel do professor no incentivo à leitura

O gosto pela leitura é despertado pelo próprio entusiasmo do professor que incentiva o aluno ao aproximar-se dos livros. Ou seja, para formar leitores, é preciso que o mediador desse processo se interesse por livros de tipos variados e que compartilhe suas descobertas e aprendizagens. Para facilitar a formação de leitores, é necessário que o professor se apresente como leitor, atualizado e participante. É fundamental que os alunos vejam seu professor envolvido com a leitura e com o que se conquista através dela. Observar um professor seduzido pela leitura pode despertar o desejo de fazer o mesmo. Mostrar a importância da leitura no desenvolvimento intelectual, crítico e criativo do educando, será relevante então.

Assim, como Freire (1982, p. 8) coloca:

...(porque há também uma espécie assim de sabedoria de fazer a leitura, que você obtém fazendo a leitura)... Isto é: você não ensina propriamente a ler, a não ser que o outro leia, mas o que você pode é testemunhar ao aluno como você lê e o seu testemunho é eminentemente pedagógico.

A leitura é ferramenta essencial para a prática profissional do docente, por isso o professor precisa revelar-se um leitor que seja referência para seus alunos. Cabe ao professor o papel de desenvolver no aluno o gosto pela leitura através de uma aproximação significativa com os livros. Cada professor, de acordo com sua história de leitura e as necessidades de seus alunos, tem condições de avaliar o melhor caminho a ser traçado. Porém, para que haja êxito na formação do leitor, é preciso efetuar uma leitura estimulante, reflexiva, diversificada, crítica, ensinando os alunos a usarem a leitura para viverem melhor.

O professor no trabalho com a leitura, segundo Neves (1998, p.14) é:

(...) aquele que apresenta o que será lido: o livro, o texto, a paisagem, a imagem, a partitura, o corpo em movimento, o mundo. É ele quem auxilia a interpretar e a estabelecer significados. Cabe a ele criar, promover experiências, situações novas e manipulações que conduzam à formação de uma geração de leitores capazes de dominar as múltiplas formas de linguagem e de reconhecer os variados e inovadores recursos tecnológicos, disponíveis para a comunicação humana presentes no dia-a-dia.

Há que se refletir também sobre o papel da escola na sistematização e utilização das múltiplas linguagens. A importância do ler e escrever chega, então, por diversos meios, aos professores das diferentes áreas para que reflitam sobre suas práticas e promovam um novo esforço em direção à leitura e à escrita como conhecimentos privilegiados pela sociedade.

Destaca-se a importância do trabalho com a leitura nas mais diversas áreas e não apenas na disciplina de Língua Portuguesa, pois os professores da escola participam da mesma grande tarefa: a formação de novos cidadãos para um mundo cada vez mais exigente quanto à qualidade da leitura.

É essencial resgatar a leitura como tarefa da escola, questão para todas as áreas, uma vez que é habilidade indispensável para a formação dos alunos e responsabilidade da escola no todo. Dar condições ao aluno para que se aproprie do conhecimento historicamente construído e participe nessa construção como produtor de conhecimento é ensinar.

Ensinar o aluno a ler é torná-lo capaz de apropriar-se do conhecimento acumulado que está escrito em livros, revistas, jornais, arquivos, etc. Na implementação dessa proposta, levamos os alunos a perceberem que a leitura é um instrumento de apropriação do conhecimento em todas as áreas, na escola e na vida e que buscamos desenvolver a autonomia e competência dos mesmos, nesse processo.

Assim, professores de todas as áreas, ao invés de afirmarem que os alunos não têm o hábito da leitura, devem dedicar-se a proporcionar muitas oportunidades para que todos descubram que ler é uma atividade muito interessante, que a leitura proporciona prazer, diversão, conhecimento, enfim, uma vida melhor. Essas oportunidades terão de ser tantas quantas forem necessárias para que o aluno passe a gostar de ler e, por isso, sinta a necessidade da leitura e que esta torne-se prática.

A forma como a criança é iniciada na leitura é fundamental para se tornar –ou não–num leitor competente e motivado, mas afinal quais serão as causas que justificam a alarmante desmotivação face ao ato de ler?

Todo este processo começa no seio familiar onde estão os principais exemplos de conduta, e que serão tidos como modelos pela vida toda, por serem um espelho de princípios e de comportamentos. É neste ambiente propício à construção da personalidade que se marcam inevitavelmente as vontades, os desejos e as motivações. A criança pode ser comparada a uma esponja, insaciável e curiosa, atua por interação com tudo e todos, com o objetivo de reter a maior quantidade de informação, conhecimentos e experiências. Porém, para que não se distancie, vai necessitar sempre de estímulos que a conduzam ao caminho da leitura porque, se assim não for, o tempo vai tratar de direcionar a atenção da

criança para outros caminhos, bem mais fáceis de seguir, como é o caso da televisão, que requer apenas vontade de ver, pouca aptidão e pouca concentração, e assim se perde um leitor. Seguidamente, é necessário mostrar-lhe outras fontes de prazer, representando o ato de ler como natural, aprazível e espontâneo.

Segundo Yunes (1984), o estímulo à leitura deve ser sistemático e uma meta prioritária em países em via de desenvolvimento, a buscar por novas técnicas e estratégias de motivação para a leitura deve ser alvo de pesquisas que visem a aproximação do livro ao leitor.

Então, o que fazer para a formação de leitores críticos e com opiniões próprias, já que os adultos não leitores serão muito mais difíceis de inserir no mundo das letras, enquanto uma criança está sempre apta por natureza e pronta a receber ensinamentos e condicionamentos que irá carregar por toda a vida de forma natural?

De acordo com Silva (1981: 45):

é relevante o fato da leitura se ligar intimamente ao projeto educacional e à própria existência do indivíduo (...) quanto mais a leitura fizer parte do cotidiano de cada um, haverá mais leitores realmente conscientes do que leem, e para que leem. Leitores afeitos ao prazer, sempre prontos para conhecerem outros mundos, outras ideias em benefício próprio.

Nesse sentido, podemos dizer que é de grande importância fazer da escola um ambiente que incentive os alunos à prática da leitura, de métodos que auxiliem o objetivo de se fazer alunos/leitores e críticos, contando com a participação dos professores das diversas disciplinas, já que a leitura está presente em todas as áreas. Fazendo a escola como ambiente de leitores e também de seres pesquisadores, segundo Lerner (2002, p.17):

O necessário é fazer da escola uma comunidade de leitores que recorrem aos textos buscando respostas para os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informação para compreender melhor algum aspecto do mundo que é objeto de suas preocupações [...].

A escola pode ser considerada para as crianças e jovens, como sendo um segundo lar e uma segunda família, devido ao tempo e horas que lá passam. Aceite esta premissa, é natural que os pais mantenham um estreito contato e uma relação próxima com os professores e, certamente, será a criança a ganhar com esta união.

A escola está integrada intimamente na vida do aluno tendo diversos fatores em comum com o cotidiano do aluno e isso é crucial nesta relação. Uma escola desligada do mundo exterior dos seus alunos, dos seus anseios, dos seus interesses e aflições, corre seriamente o risco de ser ultrapassada e ficar para trás, contribuindo desta forma para a criação de “inimigos da leitura”.

Ser leitor é uma base para a vida, é uma ótima ferramenta para enfrentar os desleixos da sociedade, e a escola, sem dúvida, exerce um factor importantíssimo no que se refere à construção do ser humano, consciente de tudo o que o rodeia.

Segundo Freire (1996), nas sociedades subdesenvolvidas o único lugar onde as pessoas têm acesso e contato com os livros é apenas na escola. A partir deste pressuposto se reconhece a relevância da escola, que jamais irá substituir os pais naquilo que lhes compete, mas serve de apoio aos futuros adultos nas complexas visões acerca do universo

que vivem, pois a leitura não está relacionada apenas com textos, mas também com acontecimentos e vivências e com factos que sucedem nas entrelinhas perante os olhos de cada um e que, muitas vezes, não são realmente aquilo que aparentam ser.

Numa escola onde existe a participação dos pais no seu conselho, na redação do jornal, na biblioteca, nos clubes, em projetos de sala de aula, ao lado dos professores e das crianças, cria-se uma excelente dinâmica na qual evoluem as representações, os estatutos e os papéis de cada um dos participantes.

MARCO METODOLÓGICO

Nesse entendimento essa pesquisa se desenvolveu dentro das abordagens dos métodos qualitativos e quantitativos, que segundo Marconi e Lakatos (2005, p. 269) conceituam a metodologia qualitativa por preocupar-se em: “Analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, tendências de comportamento, etc.” O pesquisador efetuou a coleta de dados “em campo”, ou seja, no local do fato ocorrido. De acordo com Marconi e Lakatos (2005, p. 188): Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se preocupa uma resposta, ou, de uma hipótese, que se queira comprovar ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Assim, foram adotados na trajetória metodológica os seguintes procedimentos:

- a) Revisão bibliográfica de autores e obras já publicada sobre a temática em estudo, construção do marco teórico.
- b) Entrevista- Foi realizada seguindo um roteiro previamente elaborado.
- c) Aplicação de questionários semiestruturados para coletar informações junto a uma amostra do pedagogo e alunos do 4º Ano.

Primeiro passo: Processo da construção do marco teórico, onde debruçou-se sobre as obras de autores que embasam essa temática Dificuldades na leitura. Assim, a contribuição dos teóricos engrandece e qualifica os conhecimentos do pesquisador, enriquecendo a bagagem cognitiva do mesmo.

Segundo passo: Execução do cronograma do projeto de pesquisa, aplicação da entrevista e questionários.

Terceiro passo: Organização e análise dos dados da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente trabalho foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, visando um aprofundamento nos dados atuais das dificuldades na leitura em alunos do 4º ano baseado em estudos e referenciais teóricos de autores que trabalham com o tema. A pesquisa de campo possibilitou um amplo alcance de informações, além de permitir

a utilização e a articulação de dados coletados em diferentes publicações.

Sobre a coleta e a análise dos dados, primeiramente foi realizado um levantamento da bibliografia e dos documentos que apresentam relação com o tema da pesquisa e, a partir do exame da literatura científica considerada relevante à realização da pesquisa, foi elaborada um questionário que serviu de base para o desenvolvimento prático e conhecimento mais aprofundado do estudo.

Assim, neste capítulo serão apresentados os dados coletados durante a realização da pesquisa. Em seguida fazer a análise no qual se acredita chegar a reflexões contributivas à questão inicial da pesquisa. Para expor os resultados elaboramos gráficos no Microsoft Excel 2013© em formato de planilha para melhor visualização e compreensão dos dados.

Nessa etapa do trabalho descrevem-se as informações alcançadas através da aplicação dos questionários com os alunos do 4º ano da escola em questão. Durante a realização da pesquisa foram coletados dados significativos sobre as dificuldades na Leitura em alunos do 5º ano.

As respostas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa aos questionários foram analisadas à luz do referencial teórico que respaldou a elaboração da presente dissertação, os quais apontaram caminhos a serem percorridos para se alcançar o pleno desenvolvimento do aluno em relação ao aprendizado da leitura.

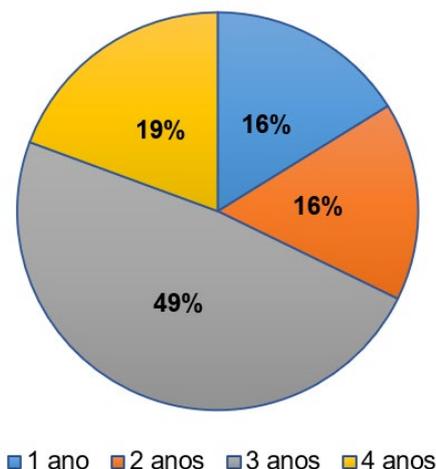
No intuito de garantir a sinceridade nas respostas todos os sujeitos da pesquisa, terão suas identidades preservadas.

Depois de coletar os dados, faze-a as análises dos questionários aplicados na escola em questão, afim de identificar se as hipóteses foram alcançadas ou não e seus objetivos antes propostos durante a pesquisa.

Os questionários foram importantes para a pesquisa diante dos objetivos proposto. Para Lakatos, (2019, p. 339) “o questionário é composto de um conjunto de questões que se submete ao pesquisado, objetivamente obter informações que serão necessários ao desenvolvimento da pesquisa”.

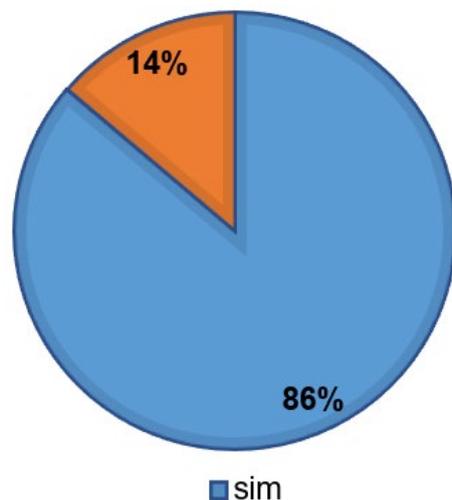
Para expor os resultados elaboraram-se gráficos e tabelas para melhor visualização e compreensão dos dados.

A seguir traremos os resultados obtidos com o questionário aplicado aos alunos

Gráfico 1 -Tempo que estuda na Escola Estadual Thomé de Medeiros Raposo.

Fonte: própria autora (2022).

O gráfico acima nos mostra que a maior parte 49% dos alunos participantes da pesquisa estudam na Escola Thomé de Medeiros há 3 anos, são alunos que tem uma sequência gradativa de acompanhamento dos docentes. Geralmente as mudanças causam desconforto a criança, principalmente se estiver relacionado à mudança de escola. Sempre surge aquela dúvida de se ela vai ser bem aceita pelos colegas, se vai gostar dos professores, se adaptar a novas normas e rotinas escolar. “Por isso, se existe a possibilidade de manter o filho na mesma instituição é vantajoso, afim de evitar estresse na criança” (Young,1994 p. 54).

Gráfico 2 - Quanto ter o hábito de ler.

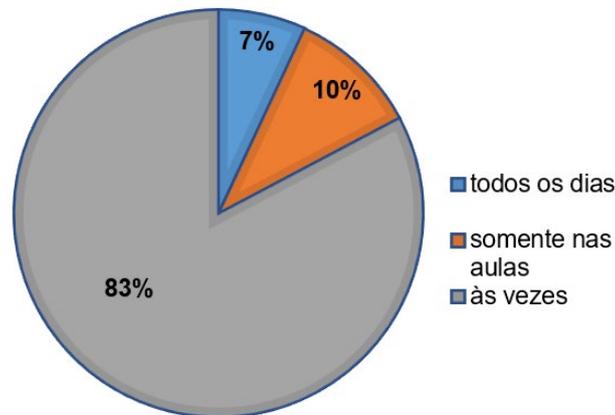
Fonte: própria autora (2022).

Em relação ao hábito de ler percebemos que um percentual expressivo 86% declara tê-lo, tal fato é importante para o desenvolvimento da leitura, bem como da superação de dificuldades que possam estar presente no ato da leitura, visto que a prática da mesma leva o aluno a perfeição.

Para Matos e Silva (2006, p. 62):

Ler é muito mais que simplesmente decifrar símbolos. É um toque requer um intercâmbio constante entre texto e leitor e envolve um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto – quer seja ele verbal ou não verbal – a partir dos objetivos do leitor, do seu conhecimento sobre o assunto, de tudo o que sabe sobre a linguagem.

Gráfico 3 - Quanto a frequência que ler.

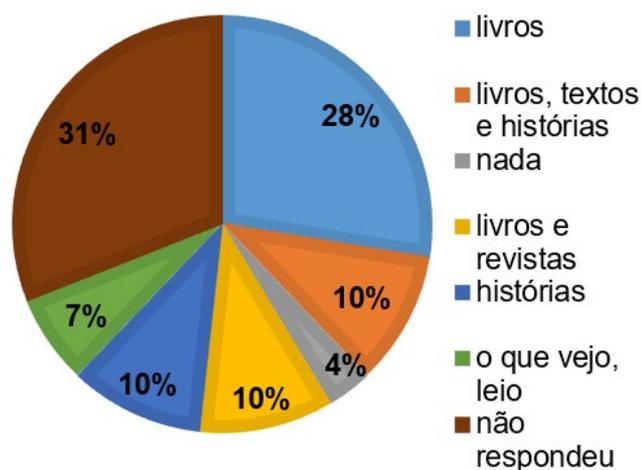


Fonte: própria autora (2022).

Como se trata de uma atividade rotineira, é necessário que o professor busque métodos diversificados para que a leitura não se torne uma atividade cansativa e desinteressante. Para tanto, é muito importante que o próprio professor seja um leitor assíduo e demonstre total satisfação ao fazê-los, pois, quase sempre o professor é um espelho do que é certo ou errado para os educandos. Por isso, para Campeiro e Nogueira (2010, p. 18):

Nesse processo o professor precisa ser também um leitor assíduo, atuando como modelo para que os alunos, ao vê-lo no papel de leitor, adquiram o hábito e o gosto pela leitura. Sob esse ponto de vista, a leitura diária, em sala de aula é essencial, pois essa é uma atividade capaz de despertar, no aluno, o prazer pela leitura [...].

Gráfico 4 - Quanto ao que costuma ler.

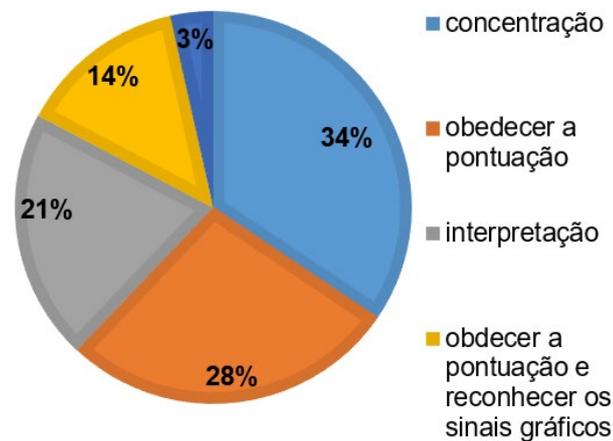


Fonte: própria autora/ (2022).

Em relação ao que costuma ler 28% disseram ler livros, os demais englobam textos, histórias e revistas. Porém a maior parte dos alunos participantes 31% não responderam. O fato de não ter restrições a um único tipo de texto, possibilita que o aluno descubra mais rapidamente qual o seu estilo de leitura, ou seja, o que lhe dá prazer ao ler, esse é um dos primeiros passos para se formar um bom leitor. Portanto, “a função do professor é orientar

o educando, promovendo a leitura em sala de aula, mostrando a importância do prazer da leitura, na construção de ideias e pensamentos, buscando a compreensão do que está sendo lido” (Campeiro; Nogueira, 2010).

Gráfico 5 - Quanto a dificuldade no que se refere a leitura.



Fonte: própria autora (2022).

Em relação a maior dificuldade que tem na leitura 34% disseram ser a concentração, seguido de 28% que disseram ser obedecer a pontuação e 21% referiram a interpretação. Neste contexto entendemos a concentração se destaca na maioria dos alunos.

É nesse sentido que se diz que a leitura envolve compreensão; compreensão esta que se concretiza por meio da interação do leitor com o texto. Para Silveira (2005), a compreensão é a base da leitura e para que o leitor a alcance é necessário que diante da informação visual consiga produzir sentidos.

[...] leitura é produção, tanto do ponto de vista psicológico quanto sociológico, já que ao lermos um texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem nossa experiência de mundo. Nessa visão, o sentido é construído a partir de uma complexa relação interativa entre autor, texto e leitor. (Rossi, 2010, p. 68).

A seguir trazemos as respostas ao questionário aplicadas ao pedagogo.

Tabela 1 – Qual o tempo de experiência como Pedagogo?

Descrição das respostas	
Pedagogo	Mais de 10 anos.

Fonte: Própria autora (2023)

Em relação ao tempo de experiência pedagógica o mesmo possui mais de 10 anos em seu currículo escolar, um tempo de experiência relevante e de amplo desenvolvimento no que se refere a metodologias e ações voltadas ao aprendizado dos alunos. De acordo com Libâneo (2008) uma pessoa que passou por várias experiências profissionais tende a aprender como se comportar em diferentes contextos, além de ter o conhecimento necessário para determinadas atividades.

Tabela 2 – A escola que trabalha possui uma biblioteca onde os alunos possam desenvolver com eficácia o hábito da leitura?

Descrição das respostas	
Pedagogo	Sim possui uma biblioteca.

Fonte: Própria autora (2023)

De acordo com o pedagogo há na escola uma biblioteca onde os alunos podem desenvolver a leitura. A biblioteca escola deve ser um local que ofereça aos alunos livros atualizados e que despertem o interesse nos mesmo. A biblioteca escolar não é somente local de pesquisa, mas também espaço de interação, aprendizagem e desenvolvimento cognitivo de alunos. Além de proporcionar o acesso e o uso da informação, a biblioteca deve fomentar a cultura e incentivar a leitura. Embora quase sempre esquecida e muitas vezes marginalizada, como aponta Fragoso (2002), a biblioteca tem funções fundamentais a desempenhar na escola, agregadas em duas categorias: a educativa e a cultural.

Tabela 3 – os professores da sua escola têm conhecimento sobre as dificuldades na leitura que mais se destacam entre os alunos na sala de aula?

Descrição das respostas	
Pedagogo	Sim eles têm conhecimento.

Fonte: Própria autora (2023)

De acordo com o pedagogo os professores tem conhecimento das dificuldades que os alunos enfrentam na leitura. Diversas são as dificuldades que os alunos podem apresentar na leitura, isso deve ser trabalhado pelo professor tanto na sala de aula como fora dela, por exemplo em casa, com a ajuda dos responsáveis. Para Lerner (2003) o professor é aquele com melhores condições de conhecer a realidade do aluno e manter o contato mais próximo, tendo acesso direto ao seu desenvolvimento intelectual e cognitivo.

Tabela 4 – Quais seriam essas dificuldades?

Descrição das respostas	
Pedagogo	<ul style="list-style-type: none"> - A ausência de convivência com leitores no contexto familiar; - Apoio da família; - Metodologia docente baseada em concepção tradicional; - Distúrbios de aprendizagem; - Consciência fonológica (ausência).

Fonte: Própria autora (2023)

Em relação as dificuldades na leitura, foram listadas várias que envolvem desde a falta de apoio familiar até os distúrbios da aprendizagem. Vários podem ser as dificuldades apresentadas pelos alunos na leitura, cabe aos professores identificar e trabalhar com metodologias direcionadas a individualidade de cada um. De acordo com Coelho (2009) ao educador cabe apenas detectar as dificuldades de aprendizagem que aparecem em sua sala de aula, principalmente nas escolas mais carentes, e investigar as causas de forma ampla, que abranja os aspectos orgânicos, neurológicos, mentais, psicológicos adicionais à problemática ambiental em que vive.

Tabela 5 – Qual os recursos didáticos que são disponibilizados aos professores da sua escola para ensino da leitura aos alunos?

Descrição das respostas	
Pedagogo	<ul style="list-style-type: none"> - Pola; - Jogos: dominó silábico, bingo silábico, etc.; - Lata da leitura; - Sacola viajante; - Envelope da leitura; - Texto engarrafado; - Roleta da leitura.

Fonte: Própria autora (2023)

Em relação aos recursos didáticos que a escola oferece aos professores para que trabalhem com mais eficácia a leitura em sala de aula, o mesmo listou vários disponíveis e que podem ser utilizados pelos professores na sala de aula. Para tornar a aula mais dinâmica e atrativa, existem diversos recursos que podem ser utilizados pelos professores contribuindo para a aprendizagem e motivação dos alunos. Souza (2007 p. 110) ressalta que: [...] é possível a utilização de vários materiais que auxiliem a desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem, isso faz com que facilite a relação professor-aluno-conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente é de suma importância registrar o quão enriquecedor e desafiador foi à realização do trabalho. Notadamente aprendi com os autores, e também com os envolvidos nesse processo de pesquisa. Pode-se observar que ainda há muito que se fazer para melhorar e aumentar os números de leitores na nossa sociedade.

Assim, tendo em vista os aspectos considerados no decorrer de toda a abordagem, o primeiro objetivo específico nos leva a entender que é importante que a prática de leitura extra classe esteja presente no cotidiano dos alunos, não somente na sala de aula ou como prática esporádica, mas uma constância, já que a maior parte dos alunos do 4º ano do ensino fundamental I disseram que a frequência com que leem é somente às vezes.

O segundo objetivo foi identificar as estratégias metodológicas utilizadas na prática de leitura com educandos do 4º Ano do Ensino Fundamental I. Após a análise e discussão dos resultados, verificamos que, as respostas encontradas se mostraram estatisticamente significativas. O aluno precisa de apoio, informação, incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor. Assim, o aluno vai dominando, progressivamente aspectos da tarefa de leitura que, no início, são distantes dele.

Nesse estudo os alunos relataram ter os pais ou responsáveis presentes no acompanhamento escolar, no que se refere a leitura. O que se pode afirmar é que a família é fundamental na formação de qualquer indivíduo, culturalmente, socialmente, como cidadão e como ser humano, visto que, todo mundo faz parte da mais velha das instituições que é a família.

Enfim, o trabalho nos leva a entender que a leitura deve fazer parte da vida diária tanto do aluno, como do professor. Ler implica em crescimento e desenvolvimento intelectual por parte de quem a prática. É preciso investir na busca do desenvolvimento da leitura de

forma a garantir homens e mulheres sabedores do conhecimento que os livros nos trazem e nos levam a ampliar nossos horizontes além da sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BACHA, M.L. **Leitura na Primeira Série**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1975.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, 2002. 109p.
- COELHO, M. T. **Problemas de aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática S.A, 2009.
- DA SILVA, José Afonso. **Direito Urbanístico Brasileiro**. Editora Revista dos Tribunais, 1981.
- FRAGOSO, Graça Maria. **Biblioteca na escola**. Rev.ACB: Biblioteconomia, Santa Catarina, v. 7 n. 1, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Educação: o sonho possível**. 1982.
- FREIRE, Sofia. **Um olhar sobre a inclusão**. Revista de Educação, p. 5-20, 2008.
- GERALDI, João Vanderley (org). **O texto na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo. Ática, 1999.<http://www.censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 de Setembro de 2022.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2005.
- LAKATOS, Imre; FEYERABEND, Paulo. **A favor e contra o método: incluindo as palestras de Lakatos sobre método científico e a correspondência Lakatos-Feyerabend**. Imprensa da Universidade de Chicago, 2019.
- LERNER, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. SÃO Paulo: Ática, 2002.
- LERNER, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. SÃO Paulo: Ática, 2003.
- NEVES, Clarissa Eckert Baeta. **Reforma e desafios da educação superior: o processo de Bolonha dez anos depois**. Sociologia & antropologia, v. 1, p. 181-207, 2011.
- NOGUEIRA, Marcelo Bchara *et al.* **Genetic diversity and population structure of locally adapted Brazilian horse breeds assessed using genome-wide single nucleotide polymorphisms**. Livestock Science, v. 264, p. 105071, 2022.
- ROSSI, Paolo. **A ciência e a filosofia dos modernos: aspectos da revolução científica**. Unesp, 2010.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**; trad. Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- SOUZA, S. E. **O uso dos recursos didáticos no ensino escolar**. In: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM, Maringá, 2007. Arq. Mudi. Periódicos.

Literatura infantojuvenil no processo de ensino e aprendizagem nas séries finais do ensino fundamental

Children's literature in the teaching and learning process in the final grades of elementary education

Ivan Silva dos Santos

Graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA. Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Universidade Candido Mendes, UCAM. Professor da rede Estadual de Educação do Município de Coari-AM. Mestre em Ciencia da Educação pela Universidad Del Sol – UNADES

RESUMO

Este importante trabalho de artigo tem como um tripé social da educação formal através da literaturas que faz parte da Dissertação que tem como principal uma de suas finalidades apresentar uma discussão sobre o desenvolvimento da Literatura infantojuvenil nas séries finais do ensino fundamental II, fazendo análises sobre esta temática com os alunos do 9º ano da escola Estadual Maria Almeida do Nascimento no município de Coari Amazonas. Este trabalho tem como seu principal objetivo analisar o uso da literatura infantojuvenil no processo de ensino-aprendizagem, desta forma se engloba a escola campo em que a pesquisa foi desenvolvida. O trabalho foi desenvolvido através de uma visão analítica com auxílio de uma pesquisa bibliográfica e documental, também como parte para o seu desenvolvimento foi elaborado e aplicado um questionário para professores e alunos da referida escola, onde foram abordadas com este público as temáticas da importância da leitura e o conhecimento literário que estes indivíduos possuem ou precisam possuir para o pleno desenvolvimento de suas habilidades como leitores. Os autores que deram embasamento para a presente temática abordada foram Souza (2013), Freire (1987) e Kleiman (2002). Se destaca no presente estudo com base nas afirmações de Freire (1987) que a leitura é algo importantíssimo e deve ser presente em todos os momentos não só da vida escolar, mas da vida na sociedade que o indivíduo está inserido, prática que é importantíssimo para sua formação como cidadão e que irá contribuir para seu futuro.

Palavras-chave: literatura infantojuvenil. análise temática. conhecimento literário.



ABSTRACT

This important dissertation work has as one of its main purposes to present a discussion about the development of Children's Literature in the final grades of elementary school II, making analysis on this theme with the 9th grade students of the Maria Almeida do Nascimento State School in the city of Coari, Amazonas. This work has as its main objective to analyze the use of children's literature in the teaching-learning process, thus encompassing the field school in which the research was developed. The work was developed through an analytical view with the help of a bibliographic and documental research. Also, as part of its development, a questionnaire was elaborated and applied to teachers and students of the school, where the importance of reading and the literary knowledge these individuals have or need to have for the full development of their skills as readers are approached. The authors who provided the basis for this theme were Souza (2013), Freire (1987), and Kleiman (2002). It is highlighted in this study based on Freire's (1987) statements that reading is something very important and should be present at all times not only in school life, but in the life of the society in which the individual is inserted, a practice that is very important for their training as a citizen and that will contribute to their future.

Keywords: children and youth reading. thematic analysis. literary knowledge.

INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem faz parte de toda a trajetória humana, é parâmetro para sua sobrevivência e desenvolvimento. Iniciando na infância onde acontecem indagações, a compreensão é pertinente e para apoderar-se do conhecimento é preciso passar por interações sociais e utiliza-se de comunicação e linguagem. Dessa forma, os educadores fazem uso da literatura na educação infantil para transmitir aprendizagem durante o ensino (Da Silva Valadão, 2021). O conceito de prática da literatura na escola é definido quando os docentes fazem a apropriação de ferramentas literárias para fins pedagógicos, mas para que essa escolarização seja adequada, faz-se necessário que essas atividades pedagógicas ocorram de forma livre e amplamente dialogada (Thomson, 2016).

Uma vez que tanto a família, quanto a escola, caracterizam-se como âmbito de intermédio entre a criança ou adolescente e a sociedade, já que a proposta da literatura infantil, também é tida como relevante meio para não só educar, mas formar cidadãos (Biasioli, 2007; Ricardo, 2020). A leitura é um mecanismo valioso para a vida mental e social do indivíduo, preparando-o para sua introdução nos contextos culturais, políticos, econômicos e sociais. Ler, não se resume apenas em interpretar um conteúdo, mas consistem em interligar as suposições descritas com seu conhecimento adquirido anteriormente, guiando o leitor a uma compreensão particular de um texto (Boso, 2010).

Considerada fonte permanente e abundante de alcançar tradições e obter conhecimento, sendo o hábito da leitura a chave que abre passagem para a literatura, que até então, não é acessível para muitos brasileiros que são privados dessa experiência que apresenta um parecer crítico. Sabendo que as ideias e posicionamentos estão subordinados a estruturas cognitivas que guiam a forma de se comunicar e interagir com o próximo, favorecendo melhor entendimento acerca do mundo a sua volta. Há a

necessidade de se relevar, as características emocionais que compõem as conjunturas de ensino-aprendizagem, sendo elas, afinidades, preferências, motivações ou até mesmo adversidades e traumas. Sua interação com um texto pode permitir novas informações e ensinamentos que favorecem a amplitude de aprendizagem social e intelectual (Boso, 2010; Fleck, 2008).

Ao professor, fica o papel de produzir com as crianças atividades de interpretações de textos literários, de maneira que permitam aos alunos conhecer, ler, refletir, analisar e compartilhar sobre as obras que lhes são apresentadas. Despertando continuamente uma visão analítica, própria e de forma mais atuante em um contexto de sociedade cada vez mais rigorosa (Azevedo; Balça, 2016). Deixando evidente que a literatura não é, um entretenimento, como muitos pressupõe, mas, sim um alimento para aquele que a consome (Couto; Avellar, 2009). Cabe também, ressaltar que a leitura e a escrita são resultantes uma da outra, e tentar separá-las gera instantaneamente o cancelamento e extinção de ambas (Fleck, 2008).

Portanto, acredita-se que a literatura infantojuvenil é essencial para o processo de ensino e aprendizagem das crianças e adolescentes, principalmente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, onde o contato com livros é de fundamental importância para estimular o hábito tanto da leitura, quanto da escrita. Assim, o presente trabalho tem por objetivo analisar o uso da literatura infantojuvenil no processo de escrita e leitura no último ano do ensino fundamental II, da Escola Estadual Maria Almeida do Nascimento, durante o ano de 2022, no município de Coari-Amazonas.

MARCO TEÓRICO

Vygotsky (2007) em seus estudos acreditava que o desenvolvimento da criança dependia do seu ambiente sociocultural ou de certa forma contextual, sem ele, a criança não conseguiria desenvolver todas as suas habilidades corretamente, dessa forma acreditava que o indivíduo é resultado de sua cultura e da interação com outros indivíduos.

Ao lado de Luria e Leontiev, construiu propostas teóricas inovadoras sobre temas como relação pensamento e linguagem, natureza do processo de desenvolvimento da criança e o papel da instrução no desenvolvimento. (Bock, 2002, p. 106).

Seus estudos estavam pautados na afirmação de que o indivíduo não consegue se desenvolver longe da comunidade, ele afirma: “na ausência do outro o homem não se constrói homem”.(Bock, 2002, p. 106).

Criança pequena reconhece de fato um número pequeno de palavras. Ela conhece apenas palavras que aprende com outras pessoas (objetos, estados ou desejos). Na fase seguinte, a situação muda: a criança sente a necessidade das palavras e, ao fazer perguntas, tenta ativamente aprender os signos vinculados aos objetos. Ela parece ter descoberto a função simbólica das palavras. A fala, que na primeira fase era afetivo-conotativa, agora passa para a fase intelectual. As linhas do desenvolvimento da fala e do pensamento se encontram. (Vygotsky, 2007, p. 54).

Essa compreensão pautou seus estudos, de que apenas em sociedade um homem consegue adquirir conhecimento. É notório compreender que no desenvolvimento da

criança, ela necessita do Amparo de outros tanto nas questões físicas quanto nas questões intelectuais.

[...] uma vez que essa abordagem se baseia na premissa de que aprendizado segue a trilha do desenvolvimento e que o desenvolvimento sempre se adianta ao aprendizado, ela exclui a noção de que o aprendizado pode ter um papel no curso do desenvolvimento ou maturação daquelas funções ativadas durante o próprio processo de aprendizado. O desenvolvimento ou maturação é visto como pré-condição do aprendizado, mas nunca como resultado dele. (Vygotsky, 2007, p. 89).

Temos exemplos das atribuições na sociedade educacional, cada profissional que atua um ambiente escolar passou ou está passando por processos de aprimoramentos educacionais começando na infância até a idade adulta, ao ponto de estar desempenhando uma atividade essencial à comunidade numa instituição escolar.

Tendo como embasamento as afirmações de Ferreiro e Teberosky (1986), podemos também mencionar que a aprendizagem de leitura na vida de um indivíduo que, vive em sociedade tem seu início muito antes da participação em instituições educacionais como já mencionado iniciar sua trajetória de vida em família, o sujeito inicia um processo de socialização e conseqüentemente com isto desenvolve habilidades cognitivas, físicas e motoras. Desta forma que, se compreende que a escrita pode ser de forma mais efetiva se houver uma contribuição na vida cotidiana familiar do indivíduo.

[...] Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lectoescrita esqueceu [...] (Ferreiro; Teberosky, 1986, p. 11).

Quando levamos em consideração que muitas crianças reproduzem na escola as atitudes que presenciaram em casa ou compartilham em casa o conhecimento adquirido na escola, é fundamental que a família e a escola andem de mãos dadas, para assim, promover uma educação de maior qualidade.

A interação entre família e escola é um processo em que todos saem ganhando. A família consegue alinhar a rotina, acompanhar o desenvolvimento da criança e ajudá-la melhor. Já a escola ao trazer para o diálogo os saberes, contradições, memórias e os valores das famílias e comunidade, reafirma a opção de adotar a perspectiva da educação e crescimento de um ser humano integral.

Costuma-se dizer que a família educa e a escola ensina, ou seja, à família cabe oferecer à criança e ao adolescente pauta ética para a vida em sociedade e a escola instruí-lo, para que possam fazer frente às exigências competitivas do mundo na luta pela sobrevivência (Osorio, 1996, p.82).

A aproximação entre os responsáveis e a escola, possibilita o aumento na qualidade das ações com as crianças, bem como, fortalece o vínculo e o respeito mútuo, tornando parceiros os responsáveis por esta educação. (Bock, 2004 p. 249).

Por essa razão, a leitura e escrita são vistas como processos de desenvolvimento permeiam todos os meios em que a criança convive. Sendo assim se

evidencia a participação dos pais e responsáveis como um dos fatores principais que contribuem no processo de aprendizagem das crianças, assim como o desenvolvimento que indivíduo em idade escolar adquire, quando o mesmo tem o total apoio e acompanhamento dos pais em seu desenvolvimento das atividades escolares.

Partindo da afirmação de que a criança inicia o processo de leitura e escrita em seu ambiente familiar, o autor destaca como se dá esse processo em sua afirmação descrita no texto:

[a criança] começa diferenciando o sistema de representação escrita do sistema de representação do desenho. Tenta várias abordagens globais (hipótese pré-silábica), numa busca consistente da lógica do sistema, até descobrir -o que implica uma mudança violenta de critérios -que a escrita não representa o objeto a que se refere e sim o desenho sonoro do seu nome. Neste momento costuma aparecer uma hipótese conceitual que atribui a cada letra escrita uma sílaba oral. Esta hipótese (hipótese silábica) gera inúmeros conflitos cognitivos, tanto com as informações 39 conteúdo e didática de alfabetização que recebe do mundo, como com as hipóteses de quantidade e variedade mínima de caracteres construída pela criança. (Weisz, 1990, p. 73).

O que podemos observar em todo este contexto é que a gênese da leitura e escrita precisa ter uma atenção específica para o seu bom desenvolvimento, pois relatório que etapas importantes deste processo de ensino-aprendizagem não devem ser negligenciadas. Mas é necessário que no primeiro ambiente educacional da criança que é a família, se tenha esta compreensão clara da importância do desenvolvimento dessas habilidades desde cedo na vida do indivíduo, pois quando mesmo passa a frequentar um ambiente educacional, essas habilidades virão à tona e podem contribuir efetivamente para o sucesso do aluno em suas atividades escolares.

MARCO METODOLÓGICO

Este estudo foi realizado na Escola Estadual Maria Almeida do Nascimento, com as turmas do 9º ano, séries finais do ensino fundamental, com objetivo de investigar o uso da literatura infantojuvenil como suporte eficiente no ensino da leitura e escrita, identificando os principais motivos que levam os alunos a apresentarem dificuldades na leitura e principalmente na escrita.

É papel da escola oferecer ao aluno um ensino de qualidade e é por isso que este estudo se torna importante e indispensável. Portanto, adotou-se o método de cunho qualitativo exploratório analítico com ênfase na pesquisa bibliográfica, buscando as fontes de dados na bibliografia especializada. Desta forma, considerando a realidade de dificuldades apresentadas pelos alunos de ensino público no Brasil, torna-se necessário identificar as causas para poder desenvolver estratégias eficientes para combatê-las, por isso optou-se por realizar uma pesquisa de campo, utilizando questionários que foram aplicados junto aos professores, e alunos que contribuíram com informações para o bom desenvolvimento deste trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos por esta investigação foram apresentados em forma de textos, tabelas e gráficos, diante os dados coletados, onde ocorreu a sistematização dos dados qualitativos e quantitativos, em um nível analítico as situações e resultados com interpretação dos questionários ao tema apresentado.

A partir das respostas dos alunos e professores aos questionamentos realizados na pesquisa, com o intuito de saber, como está o processo de aprendizagem em relação à leitura e escrita quais são suas maiores dificuldades ao fazê-la, enfatizando que os questionamentos foram feitos de forma aberta e também fechada, lembrando que as questões fechadas, foram representados por gráficos e as abertas foram reproduzidas e transcritas da mesma forma que o aluno escreveu e foram apresentadas no formato de tabela.

A primeira questão trata projetos relacionado à leitura:

Tabela 1 - “A sua escola trabalha projetos pedagógicos relacionado à leitura? Qual?”

Aluno “A”	“Trabalha sim pela parte matutino ”.
Aluno “B”	“sim ”.
Aluno “C”	“No período vespertino não tem”.
Aluno “D”	“eu estudo a tarde e não tem”.
Aluno “E”	“Trabalha sim no horário matutino”.
Aluno “F”	“Sim no horário matutino é trabalhado o projeto de leitura e poemas”.
Aluno “G”	“Sim, leitura na sala de aula”
Aluno “H”	“só pela parte da manhã, à tarde não

Fonte: Próprio autor – Mestrando em Ciências da Educação – 2022

As respostas mostraram que os projetos pedagógicos relacionados a leitura são trabalhados exclusivamente com os alunos do turno matutino, desta forma, os alunos do turno vespertino não tem acesso a esse aprendizado, sendo prejudicados por este fato.

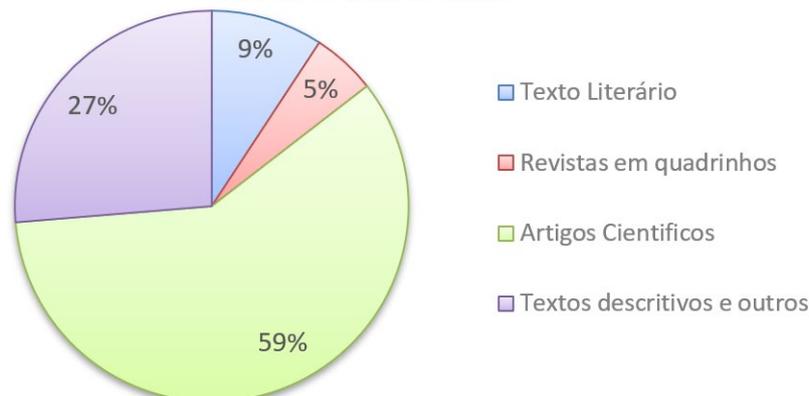
Essa postura é ratificada por Charmeux (1994, p.24) quando afirma que:

Ler é uma atividade muito mais complexa do que se acreditava até agora. Sabemos hoje que sua análise deve recorrer a dados científicos pertencentes a disciplina diversas (psicologia, fisiologia da percepção, linguística...), e que sua aprendizagem não pode ser definida sem os novos dados da psicologia da criança e das teorias da aprendizagem.

Na segunda questão perguntamos: “Em quais tipos de textos, você tem mais dificuldades em fazer uma boa leitura?”

Gráfico 1 –Tipos de textos.

Em quais tipos de textos você tem dificuldades em fazer uma boa leitura?



Fonte: Próprio autor – Mestrando em Ciências da Educação – 2023.

Ao analisarmos as informações contidas no gráfico 1, que tem como pergunta norteadora as dificuldades que os alunos têm em relação a alguns tipos de leituras, em um primeiro momento no desenvolver deste questionamento houve uma série de relatos dos alunos em relação aos tipos de leitura propostos na questão desenvolvida, tais questionamentos puderam ser explanados e discutidos entre os alunos que mencionavam quais dificuldades tinham em relação a alguns tipos de textos literários revistas e artigos científicos.

Depois de situar a literatura como uma prática social, a BNCC dá continuidade a uma série de objetivos, que, contraditoriamente, nem sempre se articulam de maneira coerente. Parece ter havido uma tentativa de contemplar todas as vertentes e não fazer opções bem específicas e direcionadas:

Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, vídeo minutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados Ensino Médio, aproveitando o interesse de muitos jovens por manifestações esteticamente organizadas comuns às culturas juvenis (Brasil, 2018, p. 495).

Em relação ao textos literários os alunos apresentaram uma menor incidência de dificuldade que de certa forma não se pode afirmar que é a mínima comparado por exemplo com a leitura das revistas em quadrinhos, os textos literários é compreendido pelos alunos como textos que são de fáceis análises e de uma acessível compreensão desta maneira os alunos que participaram desta pesquisa nos concederam a certeza de que tais textos são para eles ferramentas de fácil manuseio e que não há uma rejeição deste material em sua grande maioria.

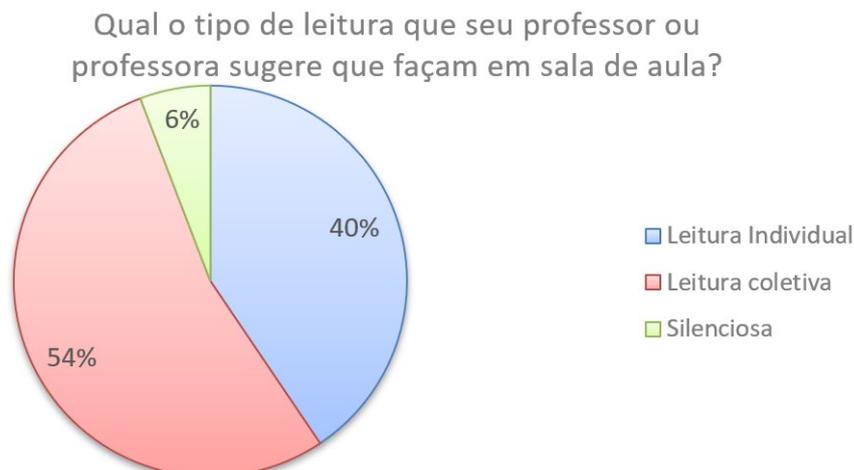
Chegamos nos artigos científicos que como mostra o gráfico detém a maioria das dificuldades para a compreensão dos alunos, devemos levar em consideração que esta faixa etária em que os alunos estão finalizando o ensino fundamental é realmente uma realidade que tais alunos não tem muito acesso a este tipo de material, dificultando sua

compreensão por não terem acesso ao mesmo. Foi visto durante a pesquisa que os alunos não compreendiam a estrutura de um do texto proposto, E por que havia tantas informações e citações de vários autores diferentes, também foi percebido a dificuldade de fazer relação entre autores que embasam o tema do artigo o assunto proposto pelo autor do texto entre outras observações que tivemos.

Desta maneira o gráfico mostra que a falta de conhecimento é talvez a maior barreira que os alunos têm em fazer uma boa leitura de qualquer texto que lhes for proposto durante a sua vida educacional.

A terceira questão perguntamos: “Qual o tipo de leitura que seu professor ou professora sugere que façam em sala de aula?”

Gráfico 2 –Tipo de leitura.



Fonte: Próprio autor – Mestrando em Ciências da Educação – 2023.

No gráfico acima é mencionado uma questão que envolve as leituras sugeridas pelo professor de língua portuguesa em sala de aula e também em conformidade com essa questão tem a indagação de qual leitura o aluno tem mais afinidade na hora de executá-la.

É notório perceber no gráfico que a leitura mais aceita ou que representa maior facilidade no entendimento dos alunos é a leitura coletiva durante nossa observação das respostas deste questionamento. Podemos perceber a facilidade com que os alunos compreendem esta questão, pois em relação à leitura coletiva o aluno tem mais facilidade de compreensão de algumas palavras às vezes de sentido de frases ou parágrafos e também uma melhor interpretação do texto que sendo lido por ele.

A leitura individual apesar de ser apreciada por uma parcela considerável dos alunos ainda é classificada como uma prática que não inclui os alunos em um mesmo nível, ou seja, trata-se de uma avaliação linguística e que exprime para o professor e para a turma quem está tendo mais facilidades na leitura e quais os alunos ainda estão com graus de dificuldades em relação ao desenvolvimento linguístico. Por isso somente aqueles que tem uma boa leitura e que tenha interação com alguns tipos de textos se saem bem na leitura individual, por isso no gráfico ela detém boa parte sim, mas ainda fica atrás da leitura coletiva.

Sobre a importância da leitura em sala de aula o autor Silva (1995, p.16) menciona

a seguinte afirmação:

(...) ocupa, sem dúvida, um espaço privilegiado não só no ensino da língua portuguesa, mas também no de todas as disciplinas acadêmicas que objetivam a transmissão de cultura e de valores para as novas gerações. Isso porque a escola é, hoje e desde há muito tempo, a principal instituição responsável pela preparação de pessoas para o adestramento e a participação no mundo da escrita, utilizando-se primordialmente de registros verbais escritos (textos) em suas práticas de criação e recriação de conhecimentos. Mais especificamente, a leitura, enquanto um modo peculiar de interação discursivos escolares, independentemente da disciplina ou área de conteúdo.

Último ponto a ser mencionado é sobre a leitura silenciosa, este quesito nos chama atenção pelo fato de que a minoria não aprecia este tipo de leitura, desta maneira nossa análise neste ponto será com base em alguns questionamentos feitos aos alunos. Primeiro questionamento feito foi por causa das respostas dadas por eles, foi observado que em uma das respostas os alunos disseram que a leitura individual sugere um conhecimento pessoal da organização literária proposta pelo professor e muitas vezes o aluno não a possui, dificultando sua compreensão do texto à sua frente. Outro questionamento feito por eles em relação à leitura silenciosa é que quando se lê desta forma é mais fácil se perder o raciocínio do que se está lendo. Então a compreensão do texto que acarreta como resultado de ledores de palavras, frases e textos que é um fato confirmado como um dos maiores problemas da educação nos nossos dias.

A quarta questão é sobre pontuação e acentuação: “Para uma leitura e escrita adequada, de acordo com as normas gramaticais da língua portuguesa, se faz necessário a utilização da pontuação e acentuação gráfica adequadamente (SILVA, 1995, p. 95).

Tabela 2 - Ao fazer uma leitura e ao escrever um texto você tem dificuldades de identificá-las?”.

Aluno “A”	“Eu tenho em ambos, as vezes eu esqueço”.
Aluno “B”	“Acentuação”.
Aluno “C”	“Acentuação”.
Aluno “D”	“Apenas na escrita tenho dificuldade em acentuar e pontuar”.
Aluno “E”	“A minha dificuldade é na acentuação”.
Aluno “F”	“Eu tenho dificuldade nos dois, na pontuação e acentuação”.
Aluno “G”	“Pontuação e acentuação”
Aluno “H”	“Acentuação”

Fonte: Próprio autor – Mestrando em Ciências da Educação – 2023.

Todos os alunos (100%) responderam que tem dificuldade com pontuação e acentuação gráfica.

Freire (1991, p. 68), destaca sobre a prática da escrita:

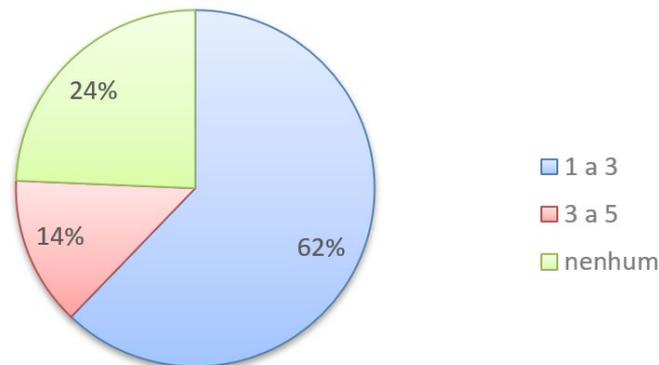
A escrita é uma prática discursiva que na medida em que possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui como um importante instrumento de resgate da cidadania e que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social.

Em se tratando do ensino da acentuação gráfica, podemos elencar que ainda há muito a se pesquisar, compreender e aplicar para que o aluno possa ter uma boa assimilação de sua escrita. Desta forma, com base nos dados obtidos a de se perceber que

existem muitas dificuldades a serem superadas pela classe estudantil atual, desta forma também podemos mencionar a diversidade do contexto linguístico no Brasil como afirma Soares (2018), quando menciona esta importante realidade geográfica e que afeta toda classe educacional, pois, é importante frisar também a diversidade cultural que as regiões vivenciam em todo o território nacional.

A quinta questão: “**No decorrer do ano 2022, quantos livros você leu?**”

Gráfico 3 – Livros lidos
No decorrer do ano 2022, quantos livros você leu?



Fonte: Próprio autor – Mestrando em Ciências da Educação – 2023.

Os dados obtidos nesta questão mostram que apesar de não ser o ideal, mas já é satisfatório o número de livros lido 62% dos alunos, maioria dos entrevistados, entretanto, 24% deles responderam que não leram nenhum livro ao longo do ano, mostrando essa diferença brusca entre alunos de uma mesma escola. Neste próximo questionamento como é demonstrado no gráfico frisamos a questão da quantidade de livros que o aluno leu durante o ano ainda em vigência de 2022, podemos então mencionar como é destacado no gráfico que está dividindo em três classes.

Em sala de aula o professor se depara com inúmeras realidades, cada aluno tem um cotidiano específico que oferta muitas diversidades. Em muitos casos são os materiais que lhe sugerem uma leitura de seu conteúdo tais: literaturas chamam atenção do aluno por se tratar em assuntos que aguçam a imaginação de quem está lendo. O exemplo de livros de fantasia com qual o tema e enredo são sugestivos a uma realidade paralela da realidade vivida pela pessoa que lê esse material. Dessa maneira quando deparado com esta leitura, o indivíduo fica preso por uma realidade alternativa que não exprime uma semelhança com a sua realidade.

A leitura, embora ação corriqueira nos dias de hoje, sobretudo nas regiões urbanas, não é natural. Não lemos comemos, respiramos ou dormimos. Para tanto, precisamos aprender o código escrito, socialmente aceito e a ter domínio sobre ele em todas as suas modalidades, quer práticas (como propagandas, receitas, notícias, informações, anotações) quer estéticas como narrativas e poemas (Aguilar, 1996, p. 23-34).

A leitura de livros que contenham situações reais da sociedade de fatos que contenham violência, suspense, mistérios entre outros. Também causa um efeito que chamar atenção do leitor para seu conteúdo. Dessa forma este tipo de leitura chama atenção dos

alunos que mencionaram também a leitura desse gênero durante o ano de 2022.

Passando para a próxima observação colocada no gráfico vimos que no percentual de 14% sendo a menor quantidade de alunos leram de 3 a 5 livros durante esse ano. Infelizmente essa é a realidade, fato presente na sociedade, não só nesta realidade investigada, mas também em muitas escolas e turmas desta faixa etária. É notório que estes alunos que tem essa atividade da leitura são os alunos que se destacam em gramática em produção de textos, assim como em redações. Desta forma, são alunos que tem acesso e que se preocupam com o desenvolver das suas habilidades de leitura. Esses alunos têm realidade distintas em alguns casos são indivíduos que gozam da facilidade de ter em mãos estes materiais, outros que talvez é a menor parcela não tem acesso, mas buscam o conhecimento como fonte de uma inserção ou acessibilidade ao futuro que percorre, desta forma buscam na literatura e no conhecimento linguístico uma forma de construir um futuro que ainda não tem.

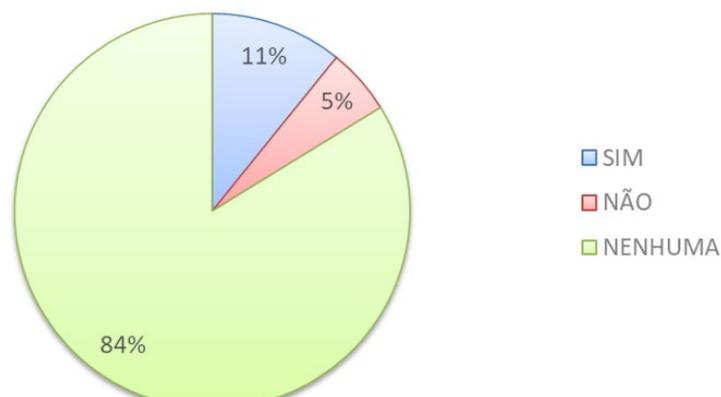
Este último percentual que é de grande preocupação para toda a classe educacional são os alunos que não tiveram acesso ou que não leram nenhum tipo de livro durante o ano de 2022, apesar de estar em um quantitativo menor do que o percentual de alunos que leram de 01 a 03 livros durante o ano, este percentual é preocupante, pois em muitos casos englobam os alunos que têm acesso, mas não utilizam o material devidamente, ou seja, descartam a necessidade de se ter um pleno desenvolvimento de suas habilidades linguísticas

É notório que temos muitos problemas na sociedade em relação ao acesso a materiais que possam aguçar a mente e ativar o interesse pelas literaturas em nosso meio inclusive pelos meios tecnológicos.

A sexta questão: “Em provas de qualquer disciplina você tem dificuldades em interpretar o enunciado?”

Gráfico 4 - Dificuldade de interpretação.

Em prova de qualquer disciplina você tem dificuldade em interpretar o enunciado?



Fonte: Próprio autor – Mestrando em Ciências da Educação – 2023.

Neste ponto da pesquisa conforme mostra o gráfico pode perceber que 84% dos alunos afirmaram que não tem nenhuma dificuldade em interpretar enunciado de prova. Mas como assimilar esta situação com o fato de que os mesmos afirmam uma falta de habilidade em ler tipo de texto proposto. O que se pode compreender deste fator é que as

provas de determinadas disciplinas são elaboradas de uma forma em que o aluno possa ter uma ampla compreensão de qualquer indagação ou sugestão cobrada na referida avaliação.

Desta forma, podemos compreender que em relação as avaliações os textos que são formulados para o desenvolvimento dessas provas os alunos estão conseguindo assimilar. Outro fator que pode contribuir para esse resultado é a motivação que o aluno tem nas atividades e avaliações por causa do resultado a ser adquirido pelo mesmo. Nesta concepção o autor Rodrigues (2004, p. 13-14) diz:

Poderíamos dizer que o problema é muito mais grave, que chega ao extremo de recebermos nos cursos superiores em que lecionamos, alunos literalmente semia-nalfabetos, incapazes às vezes de dizer (quanto menos de escrever) uma oração com mais de dez palavras que se conectem uma das outras. Poderíamos até criticar a política Educacional do governo por promover um desmonte do ensino público em nome de uma lógica de mercado perversa, que pode condenar no futuro um número maior de brasileiros a uma ignorância das primeiras letras e números, mas a ignorância dos incapazes de refletir sobre as vicissitudes da própria existência e, portanto, de modificá-la.

A segunda afirmação enunciada no gráfico que corresponde a 5%, menor parcela citada é daqueles que não têm dificuldades de interpretar os textos presentes nas avaliações, essa parcela pode ser representada por aqueles alunos que compreendem a argumentação proposta nas avaliações, mas necessitam de repetição a mais para poder compreender a atividade proposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a discussões dos resultados obtidos durante a pesquisa, as conclusões foram apresentadas em forma de tópicos e gráficos, correlacionando com os objetivos traçados e evidenciando se os mesmos foram alcançados ou não. A escola onde ocorreu a pesquisa pertence à esfera Estadual, Maria Almeida do Nascimento que adentra alunos das séries finais do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Ressalta-se que os questionários foram aplicados com alunos de duas turmas do 9º ano e três professores.

O primeiro objetivo específico foi identificar as políticas educacionais voltada para o uso da Literatura infantojuvenil no processo de ensino e aprendizagem nas séries finais do ensino fundamental II nas turmas 9º ano vespertino, na Escola Estadual Maria Almeida do Nascimento, durante o ano de 2022. Foi identificado que as políticas sempre então envolvidas no cotidiano escola, pois as diretrizes curriculares de educação é a base das habilidades e competências.

Terceiro objetivo é explicitar as estratégias metodológicas ensino do uso da Literatura infantojuvenil no processo de ensino e aprendizagem nas séries finais do ensino fundamental II no 9º ano vespertino, na Escola Estadual Maria Almeida do Nascimento, durante o ano de 2022. Observou-se que as práticas de leitura relacionadas a literatura infantojuvenil, ainda é um grande desafio, já que os alunos não possuem o hábito de ler. Acredita-se que tais fatores possam estar ligados as metodologias aplicadas durante a escolarização dos alunos no início da Educação Básica. Visto que é na base que se desperta o prazer em ler e interpretar o lido. A literatura infantojuvenil é indispensável no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a mesma é um bem cultural, e contribui para

o desenvolvimento do aluno em diferentes aspectos, emocional, social, cognitivo, entre outros. A análise das respostas mostra que poucos educandos sentem entusiasmo com a prática da leitura em sala de aula.

Os dados necessários para a composição deste trabalho foram adquiridos por meio de estudo bibliográfico e da aplicação de um questionário estruturado, que foram repassados aos alunos e professores. A partir das observações do pesquisador responsável durante a sua ida à escola que possibilitou fazer uma análise mais realística do processo como um todo durante o ensino e aprendizagem da leitura e escrita para os alunos finalistas do ensino fundamental II da escola estudada.

A importância da literatura infantojuvenil é um tema que não se esgota a uma mera pesquisa epistemologia, pois se trata de um bem cultural impregnado de significados e valores. Já que passamos por constante transformações ao longo dos séculos. Entretanto é inquestionável os impactos da literatura em questão na vida dos seres humanos na sua formação e informação. Diferentes áreas do conhecimento como a psicologia, pedagogia, antropologia, entre outras, mostram que as histórias, lendas e mitos trazem um simbolismo fantásticos, já que foram utilizadas como meios para educação de sua época como: a Odisseia (Homero), Teogonia (Hesíodo). A leitura e as narrativas auxiliam na formação da personalidade, desenvolve as emoções de forma saudável, contribui para um processo de alfabetização que favorece o letramento, e assim formando homens e mulheres que vão se apropriando desse bem cultural que é a literatura.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vanda T. **O leitor competente à luz da teoria da literatura**. Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, v. 124, v.5/6, p.23-34, jan./mar. 1996.

AZEVEDO, Fenando; BALÇA, Ângela. **Leitura e educação literária**.2016.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão**. Cadernos Cedes , v. 24, pág. 26-43, 2004.

BOSO, Augiza Karla *et al.* **Aspectos cognitivos da leitura: conhecimento prévio e teoria dos esquemas** **Cognitive aspects of reading: previous knowledge and theory of schemes**. Revista ACB, v. 15, n. 2, p. 24-39, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio**. Ministério da Educação. 2018.

CHARMEUX, Eveline. **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. Tradução: Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 1994, 143p. (Original: *Apprendre à lire: échec à l'échec*).

COUTO, Rita de Cássia Olivério; AVELLAR, Gláucia Carvalho. **Literatura Infantil e formação do leitor: a utilização dos clássicos adaptados no Ensino Fundamental I e II**. *Dialogia*, v. 8, n. 1, p. 27-34, 2009.

DA SILVA VALADÃO, Claudia *et al.* **Literatura na educação infantil**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 7, n. 5, p. 571-586, 2021.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana; LICHTENSTEIN, Diana Myriam. **Psicogênese da língua escrita**. Artes Médicas, 1986.

FLECK, Gilmei Francisco. **O papel da literatura infantil e infanto-juvenil na formação do leitor**. Revista Língua&Literatura, v. 10, n. 14, p.13-28, 2008.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

OSORIO, Daniel; VOROBYEV, M. **Visão colorida como adaptação à frugivoria em primatas**. Anais da Royal Society de Londres. Série B: Ciências Biológicas , v. 263, n. 1370, pág. 593-599, 1996.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP e A, 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola**. São Paulo: Ática, 1995.

SOARES, Magda. **Letramento-um tema em três gêneros** . Autêntica, 2018.

THOMSON, Ana Beatriz Accorsi. **As possibilidades da literatura infantil/juvenil no processo de aprendizagem histórica**. História & Ensino, Londrina, v. 22, n. 2, p. 263-279, jul./dez. 2016.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança**. 2007

WEISZ, Eva. **Desenvolver parcerias positivas entre pais e funcionários nas escolas secundárias**. Educação Secundária Americana , p. 25-28, 1990.

Brigadas escolares contra o *Aedes aegypti*: perspectivas pedagógicas das brigadas no âmbito das escolas estaduais no município de Coari-AM

*School brigads against *Aedes aegypti*: pedagogical perspectives of the brigads in the context of state schools in the municipality of Coari-AM*

Alvimar da Costa Monteiro

Graduação em Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas Universidade Estadual do Amazonas –UEA. Especialização em Direito Ambiental pela Universidade Norte do Paraná- UNOPA. Atualmente é Professor da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino e Eletricista da Prefeitura Municipal de Coari. Mestre em Ciências da Educação (UNADES). <http://lattes.cnpq.br/1266626130438431>

RESUMO

O presente dissertação propõe-se a lançar um olhar analítico acerca da implantação da Brigadas contra o *Aedes aegypti* nas escolas estaduais no município de Coari, estado do Amazonas, buscando compreender os aspectos que propiciaram a referida demanda para as escolas, a fim de perceber a contribuição da educação no contexto mais amplo de combate ao Mosquito *Aedes aegypti*. O objetivo Central é Analisar o os aspectos pedagógicos envolvidos no processo de implantação das Brigadas contra o *Aedes aegypti* nas escolas estaduais no município de Coari – Amazonas – Brasil, A metodologia esta pautada no método quali/quant, com enfoque analítico objetivamente importante para compreendermos a temática em questão, optamos por desenvolver uma abordagem que propiciasse a utilização de diferentes instrumentos de coleta. Segundo Creswell (2007, p. 194). A amostra será constituída por alunos do Ensino Fundamental do Instituto Bereano de Coari, nos gêneros masculino e feminino, com idades entre 14 a 16 anos. Participarão dessa totalidade somente 80 alunos do Instituto Bereano de Coari e (14) Professores/coordenadores da (14) escolas e (14) gestores. Números de Totalizando uma amostra de 122 participantes da pesquisa. O resultado é composto de dados da investigação, apresentação dos resultados de forma qualitativa e quantidade.

Palavras-chave: brigada escolar. *Aedes aegypti*. aspectos pedagógicos.



INTRODUÇÃO

O presente projeto propõe-se a lançar um olhar analítico acerca da implantação da Brigadas contra o *Aedes aegypti* nas escolas estaduais no município de Coari, estado do Amazonas, no ano de 2019, buscando compreender os aspectos que propiciaram a referida demanda para as escolas, a fim de perceber a contribuição da educação no contexto mais amplo de combate ao Mosquito *Aedes aegypti*.

Indubitavelmente, nas últimas décadas, a escola cada vez mais tem sido requisitada para trabalhar com a comunidade escolar demandas direcionadas para as práticas de promoção de saúde. Enquanto instituição escolar inserida num contexto societário dinâmico e complexo, a educação exerce um papel imprescindível e essencial.

Por fim, a relevância do estudo consiste em demonstrar que a função social da escola tem sido requisitada tanto quanto sua função pedagógica. Na verdade, as duas se entrelaçam, se misturam e se engajam para responder as requisições de uma sociedade em constante transformação, com diversos problemas complexos (ambientais, econômicos, sociais, de saúde e tantos outros). O mosquito transmissor da Dengue encontra-se inteiramente adaptado e se reproduz em ambientes domésticos e peri doméstico sendo possível identificar em quase todos os municípios brasileiros a presença do *Aedes aegypti* no Brasil, o crescimento urbano desordenado e as condições sócio ambientais têm contribuído de maneira efetiva para a disseminação do vetor e, conseqüentemente, a transmissão da dengue.

A Dengue já foi registrada nos 27 estados que compõem o território brasileiro e atualmente representa 60% das notificações nas Américas. O papel da escola neste cenário tem sido desafiador e instigante, mas mesmo diante de tantas mudanças impostas a instituição escolar e a equipe escolar, ela tem cumprido seu papel de despertar nos alunos e alunas os mecanismos necessários para lidar com as informações disponíveis levando a construção do conhecimento, e sobretudo, contribuindo com a formação e o desenvolvimento integral de cada estudante.

PREVENÇÃO DE DENGUE EM AMBIENTES ESCOLARES: A IMPORTÂNCIA DA IMPLANTAÇÃO DAS BRIGADAS ESCOLARES CONTRA O AEDES AEGYPTI NO ÂMBITO DAS ESCOLAS

Um exemplo de ação de promoção da saúde é a Iniciativa de Escolas Promotoras de Saúde, onde ações educativas em saúde dentro do contexto escolar foram assumidas como forma de conduzir os indivíduos a melhorar as condições de saúde, assim as escolas foram elencadas como o espaço adequado para o desenvolvimento de ações para a construção de valores e hábitos saudáveis, pois reúne um grupo em processo de informação e em fase de inquietações (Brasil, 2006).

A relação entre saúde e educação é historicamente estabelecida, somente a partir dos anos 50 que passaram a ser órgãos independentes. O envolvimento do setor da educação em ações de saúde amplia a construção de comunidades saudáveis e territórios saudáveis. E nos últimos anos o conceito de promoção da saúde nas escolas tem mudado

com o fortalecimento de políticas, estabelecimento de parcerias importantes e práticas que vão muito além de informar.

Desse modo, como coloca Rodrigues e cols (2008), a promoção da saúde constitui uma estratégia fundamental no contexto escolar, parte-se da necessidade de buscar desenvolvimento global do indivíduo, estimulando suas competências e favorecendo sua integração junto à comunidade.

Estes autores trabalham a promoção da saúde por meio de Durlak (1997), que considera promover saúde uma boa alternativa quando se almeja minimizar a ocorrência de problemas futuros, o que possibilita a proteção à vida das crianças.

O modelo adotado é de ações pontuais e de cunho campanhista, realizados sazonalmente, ou seja, apenas nos períodos de maiores registros da doença. Além disso, a ênfase das informações se restringe ao combate ao vetor, *Aedes aegypti*, e aos sintomas. Por isso Rangel (2008) discute as abordagens metodológicas de educação, comunicação e mobilização relativas ao tema dengue, destacando que estes processos devem ser dinâmicos e parte importante do tecido social, isso porque a comunicação está vinculada à linguagem, que confere complexidade às interações humanas. O grande volume de saberes circulantes na sociedade faz com que os processos educativos sejam cada vez mais complexos, assim também é com a comunicação e mobilização, que dependem do compartilhamento de informações e saberes de maneira eficiente, compartilhada coletivamente e que se desenvolvam continuamente.

Ao se acompanhar o dengue ao longo dos anos percebe-se a sua vocação para espaços urbanos, pois são locais de concentração populacional, onde o dinamismo das transformações sociais se concretiza no espaço que interage com as epidemias.

No entanto, assim como coloca Donalisio (1999), a dengue não é urbano por ser fiel a este cenário, mas se desenvolve em um lugar, que possibilita a transmissão, em que a trama da vida dos grupos humanos oferece oportunidades para o desenvolvimento do vetor e das possibilidades de transmissão. Assim, os ambientes onde espaço urbano e os serviços públicos não acompanharam o crescimento populacional acabaram se tornando mais propensos ao desenvolvimento de endemias, pois se tornaram locais de proliferação e desenvolvimento do vetor.

No entanto, essas ações são compreendidas de uma maneira unidirecional (Rangel, 2008), onde há o emissor, responsável pela transmissão do saber/ informação, e um receptor, isto é, os conhecimentos são passados de maneira linear, não há um compartilhamento coletivo e a construção de saberes. As escolas possuem um importante papel na transformação de hábitos de uma sociedade, pois tem papel de desenvolver as capacidades e de ensino (Brasil, 2002). Esta função social que a escola exerce permite que as ações de promoção da saúde possam ser aplicadas a este contexto e obter grandes êxitos.

Figura 1 - Brigada da Educação

Fonte: Infonet.com.br

DENGUE E SEUS ASPECTOS GERAIS

A patologia denominada dengue é um dos principais problemas de saúde pública no mundo. A Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que entre 50 a 100 milhões de pessoas se infectem anualmente, em mais de 100 países, de todos os continentes. Cerca de 550 mil doentes necessitam de hospitalização e 20 mil morrem em consequência dos agravos da doença (Brasil, 2008).

A história retrata a incidência de dengue em todo o mundo, com um significativo aumento nas últimas décadas. O *Aedes aegypti*, vetor da dengue, é originário da África e se acredita que tenha chegado ao continente americano junto com os navios negreiros na época da colonização (século XVI). Já o vírus da dengue é proveniente da Ásia e provavelmente tenha vindo a América devido a insetos infectados que tenham sido transportados junto a cargas marítimas (Ciência E Saúde, 2010). Os primeiros surtos de dengue são reportados ao final do século XVIII, em Java (sudoeste asiático), na Filadélfia (Estados Unidos), no Cairo e Alexandria (Egito). No século seguinte, quatro grandes epidemias assolaram o Caribe e o sul dos Estados Unidos.

Havia longos intervalos entre as epidemias o que provavelmente ocorria devido à dificuldade de introdução de novos sorotipos do vírus causador da doença em decorrência do lento transporte marítimo. Uma grande pandemia de dengue clássica tomou o sudeste asiático depois da Segunda Guerra Mundial. Já os primeiros casos de dengue hemorrágica de que se tem notícia aconteceram na década de 1950, nas Filipinas e na Tailândia. Em 1995, a dengue já era a mais importante doença viral transmitida por mosquito no mundo (Ciência E Saúde, 2010).

Nas décadas de 1930 e 1940, a Fundação Rockefeller incentivou intensas campanhas de erradicação do *Aedes aegypti* nas Américas. Já em 1947, a Organização Pan Americana da Saúde passou a coordenar campanhas com a mesma finalidade. Em 1955, o Brasil conseguiu eliminar seu último criadouro do mosquito e, três anos depois, o vetor foi declarado erradicado no país. Apesar de considerado erradicado do Brasil, o mosquito conseguiu permanecer em alguns países vizinhos e aos poucos, reinfestou o continente. Em 1967, confirmou-se a reintrodução do *Aedes aegypti* no Brasil. Mosquitos foram encontrados nos estados do Pará e também no Maranhão, permanecendo em baixas

densidades, mas não sendo erradicados do país.

Falhas na vigilância epidemiológica associada à urbanização acelerada, fez com que epidemias de dengue retornassem ao Brasil no ano de 1976, quando foram confirmadas reinfestações nos estados do Rio Grande do Norte e Rio de Janeiro. Nos anos seguintes, o mosquito se espalhou pelo país até que, em 1995, a distribuição geográfica do *Aedes aegypti* já era similar à verificada antes dos programas de erradicação do mosquito (Ciência e Saúde, 2010).

CARACTERÍSTICAS DA DENGUE

A dengue é uma doença febril aguda causada por um vírus. Ela é considerada uma patologia de transmissão indireta, pois passa por outro organismo denominado vetor antes de ser transmitida para o seu hospedeiro definitivo. No caso da dengue, o hospedeiro intermediário encontrado no Brasil é o mosquito *Aedes aegypti*. A etimologia da palavra dengue é de origem espanhola e significa “melindre”, “manha”, que é o estado em que se encontra a pessoa contaminada pelo arbovírus (abreviatura do inglês de arthropod-bornvirus, em português: Vírus oriundo dos artrópodes. (Origem de dengue, 2008).

Somente as fêmeas de *A. aegypti* são capazes de transmitir o vírus da dengue, pois ela necessita de sangue em seu organismo para conseguir amadurecer seus ovos e assim dar sequência ao seu ciclo de vida. O inseto torna-se vetor da doença quando se alimenta do sangue de um hospedeiro humano já contaminado (Brasil, 2008).

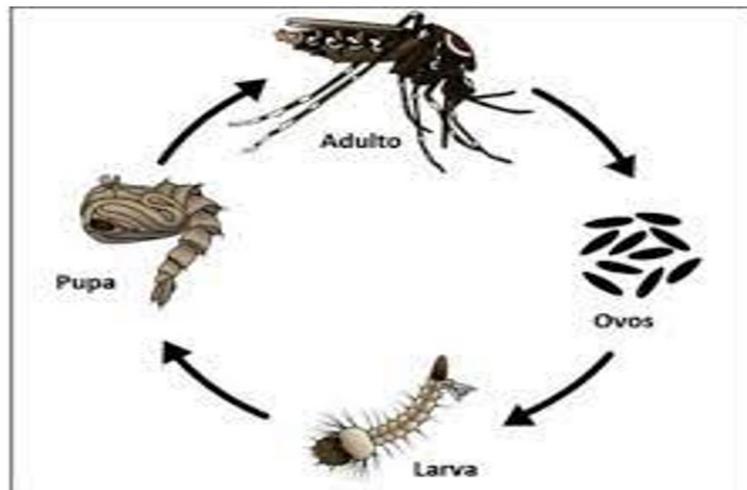
O Mosquito *Aedes aegypti* (Figura 2), mede menos de um centímetro, tem aparência inofensiva, cor café ou preta e listras brancas no corpo e nas pernas. Sua picada não é percebida pelo homem, devido a enzimas liberadas em sua saliva que a torna indolor e também não provoca coceira.

Figura 2 - Mosquito *Aedes aegypti*.



Fonte: <http://www.observatoriodoalgarve.com>

O ciclo de vida do inseto vetor (Figura 3) inicia com a postura dos ovos pela fêmea de *A. aegypti*. Uma fêmea pode ter a postura de até 300 ovos durante toda sua vida sendo que em cada uma das oviposições são lançados no meio de 40 a 60 ovos. A fêmea oviposita em diferentes locais (normalmente 2 ou 3), provavelmente no intuito de aumentar a possibilidade de sucesso na formação das larvas.

Figura 3 - Ciclo de vida do Mosquito *Aedes Aegypti*.

Fonte: <http://www.portalsaofrancisco.com.br>

A vida média de um *A. aegypti* é de 35 a 40 dias e um único acasalamento é suficiente para que a fêmea produza ovos para o resto de sua vida. Os ambientes mais procurados pela fêmea de *A. aegypti* para a oviposição, são aqueles com elevada umidade, protegidos da luz solar e com água parada e limpa. Essas condições são necessárias para a eclosão dos ovos e desenvolvimento das larvas.

Um fato interessante é o de que em torno de 5% das larvas de *A. aegypti* geradas por uma fêmea que já estava contaminada pelo vírus da dengue, também já nascem contaminadas; isto demonstra que o vírus não é transmitido apenas pela passagem de um vetor a um hospedeiro através da picada, mas também diretamente do inseto vetor a sua prole, através de processos reprodutivos. Esse fato acaba por aumentar ainda mais a incidência dos casos de dengue, pois cria uma nova forma de contaminação do inseto vetor, o que aumenta ainda a mais a morbidade da patologia (Zeidler *et al.*, 2008). A oviposição ocorre normalmente três dias após a ingestão de sangue pela fêmea. O desenvolvimento do ovo até o estágio adulto pode levar de semanas a anos, dependendo das condições ambientais. Sendo o mosquito *A. aegypti* um inseto holometábolo (Holo: todo Metábolo: várias fases) ele atravessa durante o seu desenvolvimento diferentes fases, cada uma com características e peculiaridades próprias.

MARCO METODOLÓGICO

A pesquisa a ser realizada será de cunho qualitativo, com enfoque analítico objetivamente importante para compreendermos a temática em questão, optamos por desenvolver uma abordagem que propiciasse a utilização de diferentes instrumentos de coleta. Segundo Creswell (2007, p. 184):

A investigação qualitativa emprega diferentes alegações de conhecimento, estratégias de investigação e métodos de coleta e análise de dados. Embora os processos sejam similares, os procedimentos qualitativos se baseiam em dados de texto e imagem, têm passos únicos na análise de dados e usam estratégias diversas de investigação.

Será feita ainda uma Pesquisa teórica bibliográfica com enfoque analítico, utilizando

referencial teórico de autores que discorrem sobre essa temática em estudo. Assim terá como foco “Brigadas Escolares contra o *Aedes aegypti*: Perspectivas pedagógicas das brigadas no âmbito das escolas Estaduais no Município de Coari Estado do Amazonas”. A pesquisa bibliográfica que segundo Ludke e André (1986) é uma análise, leitura e interpretação de livros, periódicos, documentos, manuscritos, etc. Trata-se de uma leitura atenta e sistemática que se faz acompanhar de anotações e fichamentos que, eventualmente poderão servir à fundamentação teórica do estudo.

Dessa forma, será elaborado um questionário com 12 questões, nas quais serão 09 objetivas e 03 subjetivas, sendo todas as subjetivas de caráter opcional. Com intuito de verificar a percepção dos docentes em relação ao tema dos aspectos pedagógicos envolvidos no processo de implantação das Brigadas contra o *Aedes aegypti* nas escolas estaduais no município de Coari – Amazonas – Brasil, no ano de 2019.

As informações coletadas serão analisadas através de um conjunto de dados com o objetivo de poder melhor verificá-los, dando-lhes ao mesmo tempo uma razão de ser uma solução de um problema e identificá-los para análise

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados esperados serão confirmados ou não ao final dessa investigação, onde será feito a sistematização dos dados através da pesquisa qualitativa. Além disso, a partir da divulgação dos resultados da pesquisa, espera-se que seja conhecida a relevância das “Brigadas Escolares contra o *Aedes aegypti*: implantação e perspectivas pedagógicas das Brigadas no âmbito das escolas”. A pesquisa também poderá despertar o interesse da comunidade escolar e da sociedade de um modo geral sobre a temática em evidência.

Após a coleta de dados, será utilizado o programa de planilha eletrônica Microsoft Excel© para armazenamento e análise dos dados. A análise bibliográfica será feita através de fichamento referentes a fontes materiais como: livros, revistas, artigos já publicados que abordem a temática em estudo.

As informações coletadas serão processadas e apresentadas no enfoque qualitativo dos resultados e discussões para as considerações e recomendações e conclusão do trabalho que será concretizado.

Os resultados esperados serão confirmados ou não ao final dessa investigação, onde será feito a sistematização dos dados através da pesquisa qualitativa. Além disso, a partir da divulgação dos resultados da pesquisa, espera-se que seja conhecida a relevância das “Brigadas Escolares contra o *Aedes aegypti*: implantação e perspectivas pedagógicas das Brigadas no âmbito das escolas”. A pesquisa também poderá despertar o interesse da comunidade escolar e da sociedade de um modo geral sobre a temática em evidência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da presente pesquisa será possível verificar as dificuldades na implantação das “Brigadas Escolares contra o *Aedes aegypti*: implantação e perspectivas pedagógicas

das Brigadas no âmbito das escolas. Este trabalho, vai procurar ainda constatar a os aspectos pedagógicos envolvidos no processo de implantação das Brigadas contra o *Aedes Aegypti* nas escolas estaduais no município de Coari – Amazonas – Brasil, no ano de 2019, buscando destacar a contribuição da educação no contexto mais amplo de enfrentamento do Mosquito. Destacará, também, as ações pedagógicas desenvolvidas a partir da implantação das brigadas contra o *Aedes aegypti* nas escolas estaduais no município de Coari – Amazonas – Brasil.

Sendo assim, o docente por sua vez deve enxergar a escola como espaço escolar para a promoção de saúde dos educandos, uma maneira de qualificar melhor as práticas pedagógicas e, que alguns aspectos são primordiais para uma aprendizagem significativa, favorecendo a participação e intervenção dos sujeitos na práxis pedagógica. Para isso não há modelos prontos a seguir, mas pode-se construir novos e distintos caminhos fundamentados na autonomia, na cooperação, na colaboração da comunidade escolar.

Portanto, há muitos caminhos para serem percorridos nestas descobertas, desse modo este projeto foi construído com o intuito de propor novas possibilidades pedagógicas para as “Brigadas Escolares contra o *Aedes aegypti*: implantação e perspectivas pedagógicas das Brigadas no âmbito das escolas, podendo sofrer modificações ao longo de sua realização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Fundação Nacional da Saúde – FUNASA**. Dengue: instruções para pessoal de combate ao vetor: manual de normas técnicas. 3ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2001.

BRASIL. Ministério do Planejamento. **Orçamento e Gestão**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Contagem Populacional. 2009. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em: 02 maio. 2020.

CIÊNCIA E SAÚDE. **Histórico da dengue no país e no mundo**. 11 abril 2008. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/ultnot/cienciaesaude/ultnot/2008/04/11/ult4477u519.jhtm>. Acesso em: 03 de julho 2020.

CRESWELL, John W.; TASHAKKORI, Abbas. **Diferentes perspectivas sobre pesquisa de métodos mistos**. Revista de pesquisa de métodos mistos , v. 4, pág. 303-308, 2007.

DONALISIO, Maria Rita. O dengue no espaço habitado. In: **O dengue no espaço habitado**. 1999. p. 195-195.

DURLAK, J. A. (1997). Basic concepts in prevention In: J. A. Durlak and A.M.Wew (Eds.) Successful prevention programs for children and adolescents (pp.1-25). New York:Plenum FEUERWERKER, L. M. & COSTA, H. **Intersetorialidade na rede Unida**.

LUDKE, M.; ANDRÉ, A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. Sao Paulo: EPU, 1986.

RANGEL, M. L. Dengue: educação, comunicação e mobilização do controle – RODRIGUES, C. R., ITABORAHY, C. Z., PEREIRA, M. D., GONÇALVES, T. M.C. **Prevenção e Promoção de Saúde na Escola**: Concepções e Práticas de Psicólogos Escolares. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2008.

RODRIGUES, C. R., ITABORAHY, C. Z., PEREIRA, M. D., GONÇALVES, T. M.C. **Prevenção e Promoção de Saúde na Escola**: Concepções e Práticas de Psicólogos Escolares. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2008.

Dimensão pedagógica e administrativa da gestão escolar: um trabalho participativo e democrático entre duas escolas no município de Coari nos anos 2019/2020

Pedagogical and administrative dimension of school management: participatory and democratic work between two schools in the municipality of Coari in the years 2019/2020

Marilza Ramos de Lima

RESUMO

O estudo tem conceito de gestão participativa, no âmbito escolar, implica em união de esforços e comprometimento conjunto dos membros da comunidade escolar no planejamento, organização e tomada de decisão na instituição Escolar, visando, principalmente, à melhoria do processo pedagógico. Objetivo Central Analisar Dimensão Pedagógica e Administrativa da Gestão Escolar: Um Trabalho Participativo e Democrático Entre duas Escolas no Município de Coari Nos Anos 2019/2020, o método de abordagem foi o qualitativo, como instrumentos de dados entrevista e participação direta no campo da investigação, os dados coletados e transcritos como relatos textuais. Como marco teórico e resposta das perguntas traz os principais autores Lück (2009, 2010, 2016); Paro (2000, 2011, 2018), entre outros autores como Libânio, Ferreira. Portanto como resultado a escola como espaço de contradições e diferenças, precisa ter espaço para o diálogo e respeito aos diferentes posicionamentos, favorecendo o trabalho coletivo e a troca de experiências, onde cada professor se reconheça como parte do grupo e motive-se a participar como autor da história da sua escola. Lück, (1998) a gestão precisa ser participativa e democrática. Capaz de saber compreender e optar por decisões maduras, dinâmicas,



consistentes e ideais para cada situação. Esta mudança já vem acontecendo, mas observa-se, nem sempre a instituição é totalmente independente e isenta das ações políticas educacionais.

Palavras-chave: gestão escolar. gestão participativa. dimensão pedagógica.

ABSTRACT

The study has a concept of participatory management, within the school context, which implies a union of efforts and joint commitment of members of the school community in planning, organization and decision-making in the school institution, mainly aiming to improve the pedagogical process. Central Objective Analyze the Pedagogical and Administrative Dimension of School Management: A Participatory and Democratic Work Between two Schools in the Municipality of Coari In the years 2019/2020, the approach method was qualitative, as data instruments interview and direct participation in the field of investigation, the data collected and transcribed as textual reports. As a theoretical framework and answer to questions, the main authors are Lück (2009, 2010, 2016); Paro (2000, 2011, 2018), among other authors such as Libâneo, Ferreira. Therefore, as a result, the school as a space of contradictions and differences, needs to have space for dialogue and respect for different positions, favoring collective work and the exchange of experiences, where each teacher recognizes himself as part of the group and is motivated to participate as author of the history of your school. Lück, (1998) management needs to be participatory and democratic. Able to understand and choose mature, dynamic, consistent and ideal decisions for each situation. This change has already been happening, but it is clear that the institution is not always completely independent and exempt from educational political actions.

Keywords: school management. participative management. pedagogical dimension.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, com o crescimento das demandas sociais e ações governamentais, que foram se tornando cada vez mais complexas diante da globalização, a dificuldade do Estado em corresponder às expectativas dos cidadãos passou a ser mais evidente. A crise da estrutura estatal no país levou a uma reestruturação o primeiro impacto administrativo, a reforma da gestão pública de 1995, questionando o papel do Estado, seu tamanho e funções que deveria assumir (Araújo; Pinheiro, 2010; Costin, 2010; Deus, 2018).

As transformações administrativas começam a aparecer, segundo os autores supracitados, foram percebidas em diversos países da América Latina, inclusive no Brasil, onde a evolução da Administração Pública foi influenciada até mesmo por modelos privados. As mudanças orientadas pela reforma gerencial iniciada na década de 90 afetaram a gestão pública brasileira, inclusive no que diz respeito à gestão da educação. “Tratava-se de tornar o Estado mais acessível ao cidadão de modo a atender com eficiência, eficácia e efetividade às suas demandas” Araújo; Pinheiro (2010, p. 7). Hora (2007) Soares, M. (2005) Freitas (1980) e Casassus (2002) deixam claro que afirmar a natureza específica da

escola, as suas relações de poder diferenciadas, o papel central dos professores na sala de aula impõe um esforço de compreensão da escola como produto de construções sócio-históricas e palco de disputa entre visões conservadoras e transformadoras.

O modelo gerencial, através da descentralização, facilita a incorporação de práticas do setor privado no setor público, incluindo a área da Educação. Com maior flexibilidade, a gestão educacional foi organizada para aprimorar recursos e a produtividade, através da participação e autonomia Castro; Neto, (2011). Durante anos, o modelo de administração adotado pelas escolas priorizava a centralização e a hierarquização das decisões. O conceito de gestão participativa, no âmbito escolar, implica em união de esforços e comprometimento conjunto dos membros da comunidade escolar no planejamento, organização e tomada de decisão na instituição Escolar, visando, principalmente, à melhoria do processo pedagógico sendo um estudo de caso da temática sobre a Dimensão Pedagógica e Administrativa da Gestão Escolar: Um Trabalho Participativo e Democrático entre duas Escolas no Município de Coari Nos Anos 2019/2020.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As concepções teóricas da gestão democrática e participativa no contexto educacional e administrativo

A democracia é um transcurso social originado na Grécia, em Atenas no século V a.C., baseado no primórdio da vontade popular, que não necessariamente dependa propriamente do coro popular, ou uma determinada quantidade de pessoas para que o processo democrático se estabeleça. Como mencionam os estudos de Ribeiro, no que se refere.

A palavra democracia vem do grego (demos, povo; kratos, poder) e significa poder do povo. Não quer dizer governo pelo povo. Pode estar no governo uma só pessoa, ou um grupo, e ainda tratar-se de uma democracia – desde que o poder, em última análise, seja do povo. O fundamental é que o povo escolha o indivíduo ou grupo que governa, e que controle como ele governa. (Ribeiro, 2013, p.09).

No Brasil alguns atos democráticos são obrigatórios. Escolhe-se: governador, deputado, senador, prefeito e presidente da República, os quais são importantes para consolidar a vontade popular. E em outras esferas como em instituições, escolas, presidentes de bairro e cooperativas, os representantes oficiais também são escolhidos por meio do voto, todavia em algumas esferas o voto é facultativo.

Acredita-se que ao se escolher um representante, este cumprirá as promessas de campanha, entretanto muitas metas e objetivos estipulados não são concretizados, o que indica a importância dos cidadãos se mobilizarem por seus direitos.

Assim sendo, o modo democrático em que a sociedade participa de maneira integrada, possibilitará uma junção entre o Estado e a vontade de todos para resguardar o direito à Educação, como manifesta Lima (2011, p. 10) ao nos alertar que “cabe ao Estado assegurar a garantia do direito à educação que cada cidadão tem e vincula a existência da democracia”. De tal modo, podemos afirmar que ao Estado, cabe o compromisso com a educação e com a sociedade em promover a democracia, não dissociando a própria

democracia do âmbito educacional. Conforme, Karsten e Beckman (2013, p. 22-23):

A marca da democracia é a de que o povo decide como a sociedade deve ser organizada. Em outras palavras, todos nós juntos decidimos sobre tudo o que nos diz respeito. O quão altos os impostos devem ser [...] como um dono de um bar deve gerenciar o seu bar e se seus clientes estão autorizados a fumar [...] assim sendo, a democracia é, por definição, um sistema coletivista. É o socialismo pela porta dos fundos.

Pelo viés do autor supracitado, pode-se acentuar que, a Democracia supõe a convivência e o diálogo entre pessoas que pensam de modo diferente e querem coisas distintas. Desse modo, o aprendizado democrático implica a capacidade de discernir, elaborar e aceitar regras coletivamente, assim como a superação de obstáculos e divergências, por meio do diálogo, para a edificação de propósitos comuns.

As transformações na Gestão Escolar na Ótica de Luck

A Gestão Escolar é substancial, importante na transformação da instituição escolar para que atenda as atuais exigências sociais, de uma sociedade que se designa democrática. Por este motivo, faz-se indispensável que os gestores enquanto responsáveis pela liderança escolar, não atuem como mero administradores escolares, posto que o termo gestão se relaciona com administração, pois,

Por administração, entendemos as atividades que se concentram na verticalidade, uma vez que podem ser determinadas de cima para baixo, ou seja, uns mandam, outros executam e, em muitos casos, nem questionam (Castro *et al.*, 2012, p. 26).

A administração escolar é uma atuação restrita as ações mais burocráticas, enquanto a concepção de gestão escolar extrapola as tarefas metódicas, abrangendo uma motivação coletiva, na qual a postura do gestor é de agente transformador. Segundo Lück (2009, p.22), nos relata que:

Os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente. Para tanto, cabe-lhes promover a abertura da escola e de seus profissionais para os bens culturais da sociedade e para sua comunidade. Sobretudo devem zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas, utilizando-as como circunstâncias de desenvolvimento e aprendizagem profissional.

Assim, compreendemos que a Gestão é o ato de gerir, ou seja, realizar ações que conduzam à realização dos objetivos e metas propostas. Abrange dimensões de trabalho pedagógico, político, financeiro, administrativo e também humano (relacional e de formação humana), dispendo de atribuições abrangentes para a mobilização coletiva da comunidade escolar. Nesse sentido:

Gestão seria um processo horizontal em que os envolvidos no processo comprovam sua existência desde a elaboração dos projetos até a consecução de seus objetivos, não sendo meros expectadores, mas atores na construção e constituição de algo, em nosso caso da escola (Castro *et al.*, 2012, p. 26).

Compartilhar a gestão com a comunidade escolar é tarefa primordial da liderança,

do gestor escolar que pauta suas ações no princípio de participação para que se estabeleça uma gestão democrática. Assim, a escola se estrutura na busca de soluções pertinentes a formação de seus alunos, superando às dificuldades destes e de suas famílias pela parceria e coletividade, ganhando assim, autonomia para definir seu projeto educacional.

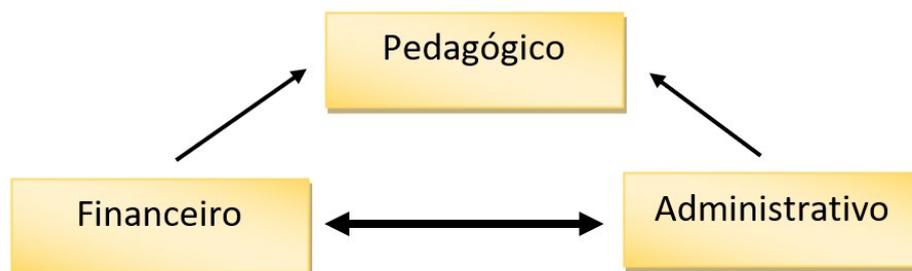
Percebe-se, portanto, que a gestão escolar se faz por meio das diversas atividades desenvolvidas pelo grupo de trabalho, sob a orientação do líder, neste caso do gestor, que requer boas relações interpessoais, para garantir a participação, para que a educação pública democrática se processe e efetive no interior da instituição de ensino, pois falar em gestão é deduzir participação.

A LDB 9394/96 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Quanto a prática de Gestão Escolar, conforme a figura 1 abaixo:

Figura 1- Prática de Gestão Escolar.



Fonte: próprio autor/2021

Mas quando falamos de gestão da escola, não estamos pensando apenas em uma determinada organização e na racionalização do trabalho escolar para alcançar determinados resultados, ou seja, na produção institucional da escola.

Dimensão Política e democrática na Gestão Escolar

Uma forma de compreender a gestão democrática é traduzi-la como mobilização, gerada pela ação conjunta de seus componentes, para que, por meio da participação se realize os objetivos de sua unidade de trabalho. Segundo Lück (2009,p.71):

Pode-se definir portanto, a gestão democrática, como sendo o processo em que se criam condições e se estabelecem as orientações necessárias para que os membros de uma coletividade, não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam os compromissos necessários para sua efetivação.

A gestão democrática é o processo político no qual a comunidade escolar discute, planeja e soluciona problemas. Deve ser um momento de transformação, amparada em atividades conjuntas, traduzidas pelo plano de ação do gestor e Projeto Político Pedagógico (PPP), com ênfase na promoção, formação e aprendizagem do aluno.

A gestão democrática não é só um princípio pedagógico. É também um preceito

constitucional, Brasil (1988). O parágrafo único do artigo primeiro da Constituição Federal de 1988, estabelece como cláusula pétrea que todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, consagrando uma nova ordem jurídica e política no país, com base em dois pilares: a democracia representativa e a democracia participativa (direta), entendendo a participação social e popular como princípio inerente à democracia. Conforme figura 2 abaixo:

Figura 2 – representatividade da democracia brasileira.



Fonte: [www. Google.com.br/2021](http://www.Google.com.br/2021)

Em seu artigo 206, a Constituição Federal estabelece os princípios do ensino, entre eles, no Inciso VI, a gestão democrática do ensino público, retomado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 Brasil (1996). Como princípio pedagógico e como preceito constitucional, a gestão democrática não se restringe à escola, mas, perpassa todos os sistemas sociais e de ensino. Desse modo, a gestão democrática não se limita apenas à educação básica, mas, se refere a todos os níveis e modalidades de ensino e no âmbito social assim configurado. Para Lück (2009, p.7):

A gestão democrática escolar é exercida tanto como condição criadora das qualificações necessárias para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas do aluno, como também para a criação de um ambiente participativo de vivência democrática, pela qual os alunos desenvolvem o espírito e experiência de cidadania, caracterizada pela consciência de direitos em associação a deveres.

A liderança escolar pautada na democracia, não se solidifica por uma ação isolada de eleição de gestor e de colegiados, se concretiza em atuações cotidianas e torna-se um processo que ainda não se realizou de modo pleno em nossa sociedade e escolas, trata-se de ações contínuas do fazer democrático.

De tal modo, o diretor não pode restringir-se apenas às questões administrativas, posto que a participação, a discussão coletiva e o diálogo, são práticas indispensáveis à gestão democrática. Como recomenda Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 454) “cabe-lhe ter uma visão de conjunto e uma atuação que apreenda a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais”. Partindo desse princípio a escola precisa rever o papel do líder, superando a função meramente de administrador, para oportunizar a gestão democrática como práxis mediadora do trabalho educativo. De acordo com Paro (2000, p.18-19):

Há pessoas trabalhando na escola, especialmente em postos de direção, que se dizem democratas apenas porque são liberais com alunos, professores, funcionários ou pais, porque lhes dão abertura ou permitem que tomem parte desta ou daquela decisão. Mas o que esse discurso parece não conseguir encobrir totalmente é que, se a participação depende de alguém que dá abertura ou permite sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza: não pode existir ditador democrático.

Percebendo em um padrão de escola, gestores e professores devem possibilitar um espaço de participação e diálogo, amparado no trabalho coletivo, em que as diferenças sociais, culturais e de pensamento não sejam negativas do exercício educativo coerente, mas que possibilite um ambiente para a construção de conhecimento e da reflexão do grupo.

De acordo com Castro *et al.* (2012, p. 209):

Não haverá possibilidade de ocorrência da gestão democrática sem a presença do diretor escolar com capacidade de exercer liderança educacional, atuando como professor de professores e agente dinâmico de mudança.

Imbuídos na garantia do trabalho coletivo da escola, se agênciam o fortalecimento da escola pública, assegurado pela participação em Conselhos Escolares e colegiados, promovendo a integração de professores, funcionários, alunos e pais, gerando a reestruturação administrativa das escolas públicas mediante a gestão escolar democrática, participativa e consistente.

Neste sentido, a implantação de um projeto de gestão democrática implica na quebra dos modelos tradicionais, de administração e sugere mudanças no âmbito das escolas e das técnicas de ensino. Destaca Castro *et al.* (2012, p. 211), que “Essa é a fórmula da democracia, não há como se fazer diferente, é a diversidade de opiniões e o diálogo que, juntos, sustentarão a autonomia da escola e garantirão voz e direitos a todos os que nela atuam ou dela dependem.” Neste contexto, cabe ressaltar que,

A construção da consciência e responsabilidade social sobre o papel de todos na promoção da aprendizagem e formação dos alunos (inclusive deles próprios com esse fim), constitui-se, pois em condição imprescindível para a construção de escola democrática e realização de gestão democrática (Lück, 2009, p. 71).

Para tanto, na vertente dos autores até aqui listados, a gestão democrática escolar passa, necessariamente, pelo entendimento de que gerir uma instituição escolar é orientar o caminho educacional assumido coletivamente, para que todos integrantes da comunidade escolar (docentes, alunos, pais, funcionários, administrativos e técnicos e comunidade local) trilhem e se apropriem do conhecimento e construam valores e isso só ocorrerá se houver liderança e participação.

A gestão democrática segundo Libâneo, Oliveira e Toschi, (2012), se concretizará na participação, portanto, se as decisões forem compartilhadas os membros da instituição escolar se sentirão parte da mesma e empenharam forças para a concretização de ações que garantam sua realização e alcance daquele objetivo traçado em grupo, gerando melhores resultados no trabalho educacional e assim, o alcance genuíno da participação, para a garantia da gestão democrática que se faz com todos e para todos os envolvidos no processo educativo.

MARCO METODOLÓGICO

Pesquisa “é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para reconhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 83). Segundo Gil, (2019, p.17) “pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”.

Este capítulo trata dos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, compreendendo sua definição, a revisão sistemática da literatura, a construção do arcabouço teórico e dos instrumentos de coleta de dados, o tratamento e análise dos dados.

A fim de compreender de que forma as ações implantadas na escola através da mantenedora, Secretaria Municipal de Educação do município (SEMED) repercutem na prática pedagógica em sala de aula, bem como no trabalho da gestão escolar optei pela metodologia de abordagem qualitativa. Tal escolha pautou-se nos estudos realizados por Duarte (2002, p. 140) segundo o qual a opção pela abordagem qualitativa nos oferece a possibilidade de refazer o caminho, avaliar com mais segurança as afirmações que fizemos. Segundo o autor, os métodos qualitativos fornecem dados muito mais significativos e densos, mas também muito difíceis de se analisarem (Duarte, 2002, p. 151).

Com base no acima exposto, a pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso, o qual teve como objetivo investigar a realidade de uma escola da rede Estadual de ensino, da qual faço parte do corpo docente. Este método de investigação busca elencar os dados individuais obtidos à realidade existente no local pesquisado, que nas palavras de André, afirma:

[...] os estudos de caso enfatizam a importância de contextualizar as informações e situações retratadas. Esse princípio se apoia no pressuposto de que a realidade é complexa e os fenômenos são historicamente determinados, daí a necessidade de que sejam levadas em conta todas as possíveis variáveis associadas ao fenômeno. É por isso que o estudo de caso focaliza o particular tomando-o como um todo, atendo-se aos seus componentes principais, aos detalhes e à sua interação (André, 1984, p.54).

Quanto ao percurso metodológico da pesquisa realizado, saliento que num primeiro momento realizei a revisão de literatura sobre o tema e concomitante a análise documental do Projeto Político Pedagógico da Escola. Na sequência, realizei a coleta de dados mediante a aplicação de questionários semiestruturados, os quais foram preenchidos por quatro professores, por membros da equipe gestora tanto da escola, quanto da mantenedora, em uma escola.

Cabe ressaltar que a realização da pesquisa contou com a colaboração e acolhida da equipe gestora e professores da escola pesquisada. Ao responder os questionários as professoras colocaram de fato, a forma que se sentem nos momentos ditos democráticos da escola, demonstrando satisfação ao serem questionadas sobre o assunto, nunca antes discutido na escola, como se fosse um início da reflexão acerca da gestão escolar instituída até o momento, objetivando mudanças.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante toda apresentação dos resultados vamos destacar dois pontos fundamentais: O primeiro deles é o que o autor caracteriza como paradigma do tipo A, que apresenta uma visão técnico-racionalista e linear de gestão e incorpora práticas desenvolvidas uma instituição de ensino e orientadas especialmente para a eficiência. O segundo é o paradigma de tipo B, fortemente qualificação de ensino por uma visão holística, não linear, centrada nas práticas que buscam a construção dialógica, as visões compartilhadas, as relações com os diversos atores sociais. Ainda que se posicione claramente a favor do paradigma do tipo B, Casassus, (2002) não exclui os aportes teóricos do paradigma A, bem como a necessidade de se separar a gestão dos sistemas escolares da gestão das escolas.

Após feito todo o processo da coleta e codificação dos dados a serem tabulados, a pesquisadora deu-se início a interpretação dos mesmos em forma de uma análise interpretativa e descritiva. Deu-se início pela tabulação, que ocorreu de forma manual, analisando as perguntas conformes as categorias criadas pela pesquisadora, registrando todas as respostas das perguntas abertas nos quadros.

Já as respostas fechadas foram postas em forma de quadro, e não esquecendo que a observação não participante foi de suma importância neste trabalho, para que se registra alguns fatos no universo da pesquisa.

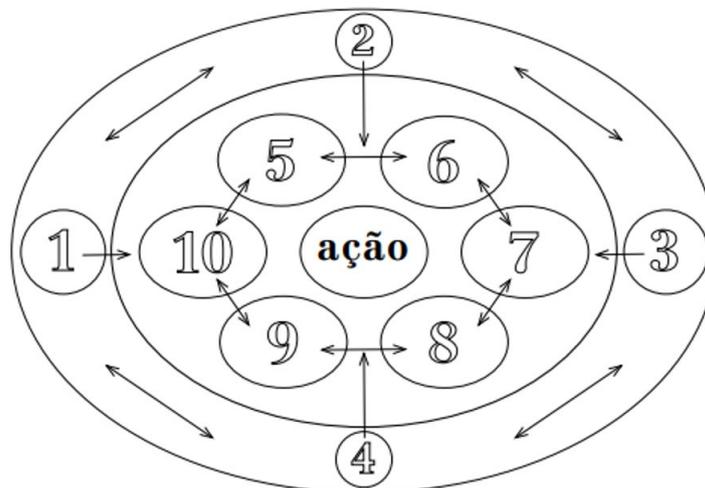
O avanço da pesquisa empírica deve, para ele, ser capaz de apontar quais aportes de cada um dos paradigmas melhores se adequam a cada uma das duas situações, conforme os objetivos.

Analisar os questionários de pesquisa utilizado perguntas paralelas ou de forma diferentes;

Estabeleceu procedimentos de registro sistemático nas anotações da pesquisa de campo na observação direta.

Transcreve todas as informações para que não haja omissão de dados (Cuevas, 2009). Dimensões de organização e implementação da gestão escolar

Figura 9 – Dimensões de organização e implementação da gestão escolar.



Fonte: Eloisa Luck/2009. Adaptado por Marilza/2021.

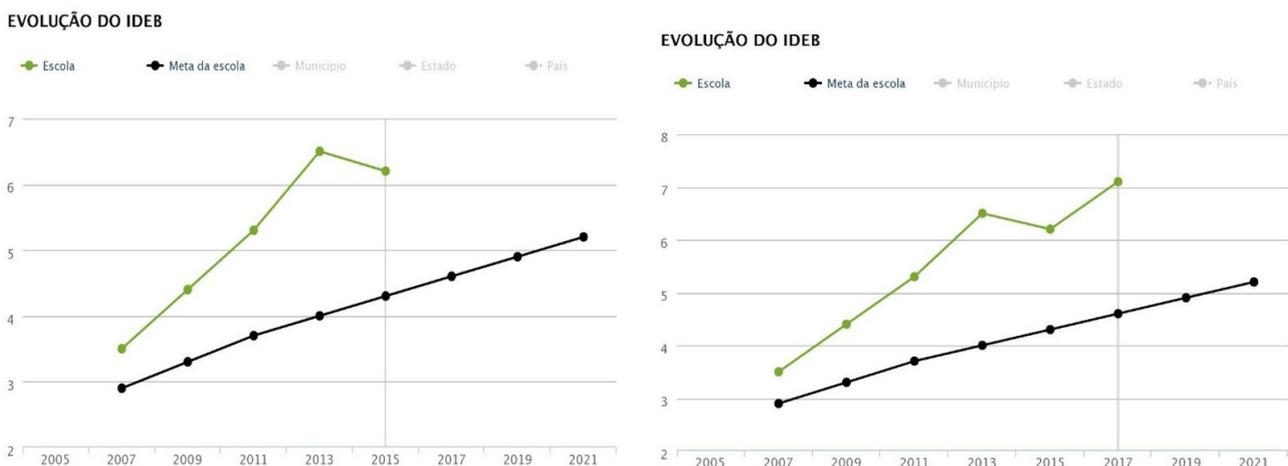
É importante ter em mente que essas áreas e dimensões da gestão escolar são apresentadas separadamente apenas para efeito de estudo, uma vez que as mesmas são de fato inter-relacionadas e são todas elas interdependentes com maior ou menor intensidade, conforme a situação envolvida. A sua efetivação no trabalho é, portanto, intimamente encadeada e conexas. Assim, uma determinada ação demandará a combinação de dimensões, tanto todas as de organização, como diversas das de implementação. A sua aplicação deve ser entendida como um processo dinâmico e interativo, em vista do que a sua aplicação isolada pode representar o empobrecimento das ações de gestão escolar. Cada uma delas tem importância como elemento de um processo global de gestão.

Gestão participativa na escola: motivações para a escolha do tema e percursos metodológicos

Neste enfoque, durante a observação direta na escola e pelos dados coletados no INEP e SADEAM através do portal educacional percebo que na escola a gestora busca efetivar a gestão democrática através do uso de diversos princípios como: participação, coletividade, descentralização do poder e autonomia. Todavia, no que tange ao princípio da autonomia, não raras vezes, as escolas acaba ficando engessadas pelas mantenedoras (tanto no âmbito federal, estadual e/ou municipal).

Ocorre que tais instâncias, acabam por implementar projetos e programas no âmbito das escolas sem levar em consideração os interesses e demandas das comunidades para as quais se destinam. Tais políticas acabam por se constituir enquanto políticas de governo e não de Estado, ou seja, são planejadas e implantadas na escola, sem ouvir ou discutir a opinião da gestão e dos professores, mais que pode elevar um ponto positivo nas avaliações de larga escala no rank nacional.

Gráfico 1- Evolução do IDEB entre 2015 a 2017.



Fonte: <https://www.qedu.org.br/>

A escola enfrenta novas demandas e novos desafios, principalmente na avaliação escolar, durante período de gestão escolar da Professora C.L, o gráfico 04, mostra desempenho da gestão frente a avaliação de larga escala no município de Coari, diante de uma sociedade que se democratiza e se transforma, gerando novos desafios à gestão escolar. Mudou-se a maneira de perceber a realidade e participar dela. Essa mudança é marcada por uma forte tendência às concepções e práticas interativas, participativas e

democráticas.

A sociedade cobra da escola o desenvolvimento de uma consciência global. A escola está no centro das atenções. Isso porque a sociedade reconhece que a educação é importante para o seu desenvolvimento e conseqüente melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Durante o período da entrevista com a gestão foi colocado o assunto em pauta sobre burocratização do sistema educacional em escala federal, estadual e municipal. A resposta foi:

No cotidiano, tais políticas de governo acabam por gerar desmotivação em toda a comunidade escolar e, em particular, nos profissionais que atuam no âmbito das escolas, os quais ficam desmotivados, cansados e doentes. A burocratização dos processos pedagógicos e a implementação de políticas educacionais sem a participação dos/as educadores/as gera um tensionamento, ou seja, não raras vezes, tais profissionais precisam escolher entre investir seu tempo pensando estratégias para que seus alunos avancem ou preenchendo documentos que a mantenedora institui e/ou ainda organizar painéis para casuais eventos para fins de promoção da política pública imposta. (Entrevistada/ gestora da Escola pesquisada/2019).

Nas palavras de Libâneo (2007) as escolas existem para promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos possibilitando-lhes sua participação nos processos de gestão escolar. Neste aspecto, o autor enfatiza que objetivo primordial da escola é:

[...] o ensino e a aprendizagem, que se cumpre pelas atividades pedagógicas, curriculares e docentes, estas, por sua vez, viabilizadas pelas formas de organização escolar e de gestão. Constituem-se, assim, dois campos de investigação, de práticas e de exercício profissional, articulados entre si pela correlação, numa instituição, entre fins e meios (Libâneo, 2007, p.1).

Para que a gestão democrática seja de fato efetivada, é necessário o uso de novos processos de organização e gestão baseados em uma forma de trabalho que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão. Nesse sentido, todos os envolvidos com a educação devem sentir-se responsáveis pela escola, em todas as esferas de trabalho.

Muitas vezes as decisões são tomadas individualmente pela equipe diretiva e apenas é “contada” ao grupo de professores, mascarando uma participação que na verdade não ocorreu.

O diretor - cidadão, educador e político – é a pessoa de maior importância e de maior influência individual numa escola. Ele é responsável por todas as atividades na escola e pelas atividades que ocorrem ao seu redor e afetam diretamente o trabalho escolar. É sua liderança que dá o tom das atividades escolares que cria um clima para aprendizagem, o nível de profissionalismo e a atitude dos professores e dos alunos. O diretor é, ainda, o principal elo entre a escola e a comunidade. [...] (Consed, *apud* Carvalho, 2005, p.163.)

A escola como espaço de contradições e diferenças, precisa ter espaço para o diálogo e respeito aos diferentes posicionamentos, favorecendo o trabalho coletivo e a troca de experiências, onde cada professor se reconheça como parte do grupo e motive-se a participar como autor da história da sua escola. Contextualiza esta forma de gestão ao afirmar que:

Esta modalidade de gestão se assenta no entendimento de que o alcance dos objetivos educacionais, em seu sentido amplo, depende da canalização e emprego adequado da energia dinâmica das relações interpessoais que ocorrem no contexto

da organização escolar, em torno de objetivos educacionais, entendidos e assumidos por seus membros, com empenho coletivo em torno da sua realização (Lück, 1998, p.1).

A escola entendida enquanto um espaço público e democrático precisa propiciar um ambiente de diálogo entre todos os envolvidos com a educação. Nesse aspecto, ao buscarmos construir na escola um processo de participação baseado em relações de cooperação, no trabalho coletivo e na descentralização do poder, devemos buscar o respeito às diferenças, garantindo que todos possam posicionar-se diante das decisões que serão tomadas. Tal entendimento vai ao encontro do que dispõe os estudos realizados por Lück (1998), a qual enfatiza a importância da participação da comunidade nos processos de tomada de decisões.

Segundo a autora:

O trabalho escolar é uma ação de caráter coletivo, realizado a partir da participação conjunta e integrada dos membros de todos os segmentos da comunidade escolar. Portanto, afirmar que sua gestão pressupõe a atuação participativa representa um pleonasmo de reforço a essa importante dimensão da gestão escolar. Assim, o envolvimento de todos os que fazem parte, direta ou indiretamente, do processo educacional no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, na proposição, implementação, monitoramento e avaliação de planos de ação, visando os melhores resultados do processo educacional, é imprescindível para o sucesso da gestão escolar participativa (Lück, 1998, p.1).

Todavia, mais que participar das decisões, na gestão democrática todos os envolvidos com a escola devem sentir-se parte de todo processo, da elaboração e execução de tudo que será trabalhado no espaço escolar, desde a elaboração do projeto político pedagógico até sua efetiva utilização em todas as instâncias que este documento representa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso é de autonomia, liderança compartilhada, entretanto, quando se chega à realidade, percebe-se que existe fragilidade e dependência. Isto precisa ser mudado. É então, perceptível, o valor e a importância das equipes gestoras entre as duas escolas. Os tempos atuais exigem uma gestão engajada nas propostas educacionais, que entenda que a escola não é apenas um espaço onde se “prepara para a vida”, mas um lugar onde se experimenta a vida através das relações, da aprendizagem, dos projetos, das vivências.

Desta forma, as contribuições da dimensão Pedagógico e Administrativa da Gestão Escolar, entre Duas Escolas um Trabalho Participativo e Democrática no Município de Coari, para isto as transformações estão ocorrendo e conforme Heloísa Lück, a gestão escolar é algo maior que apenas administrar, porque o processo que ocorre nas instituições escolares são muito mais complexas. Tem concepções que devem ser estudadas e que se tornam essenciais para se estabelecer a ordem e a qualidade do ensino. A construção do projeto político pedagógico é de máxima importância, porque é a partir deste documento que a instituição conhece sua realidade e planeja suas ações para atuar sobre ela, com vistas ao futuro tornando a escola mais fortalecida e independente. O conhecimento transforma e a escola tem, portanto, a função política e social de contribuir para a formação de cidadãos mais dinâmicos, cooperativos, responsáveis e construtores da sua própria história. O atendimento de qualidade na escola pressupõe o reconhecimento das demandas locais.

Esta deverá ser a base sobre a qual se fundará todo o projeto político da escola. Portanto, objetivo geral traz uma Análise da dimensão Pedagógico e Administrativa da Gestão Escolar no Município de Coari, Entre Duas Escolas um Trabalho Participativo e Democrático no Município de Coari nos anos 2019-2020, afirma a descentralização, a democratização, autonomia – são as palavras que um bom gestor deve almejar. Enfim, pode-se afirmar que uma gestão de qualidade é a responsável por ensino de qualidade e a confirmação de um futuro melhor para o nosso país. Ao longo da pesquisa podemos perceber desenvolver ações que democratizem a gestão, não é tarefa fácil, e a falta de compromisso de alguns profissionais que tem papel direto neste processo. Também foi um fator negativo identificado na pesquisa.

Por fim, reafirmamos nossa posição de que a escola para ser de boa qualidade precisa transmitir, construir e produzir conhecimentos vivos, dinâmicos e atuais, sem, contudo, deixar de considerar o conhecimento e o interesse dos seus educandos. Igualmente, deve, além de garantir a aquisição dos conteúdos sistematizados e atuais, garantir, também, a formação política e o despertar da consciência crítica dos educandos, formando cidadãos livres, autônomos, capazes de interferir em sua realidade e colocar-se.

A participação da comunidade escolar é necessária e implica nos processos de organização e gestão, para que esses sejam viabilizados com procedimentos administrativos adequados, com acompanhamento, avaliação coletiva e cobrança mútua das responsabilidades: Libâneo, (2013) destacou a importância dos pressupostos da gestão democrático participativa que não exime os participantes de terem responsabilidades definidas, porém, compartilhadas. Essa gestão seria um dos caminhos para alcançar as finalidades da Educação e, ao mesmo tempo, a melhoria das relações.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.E.D.A. **Estudo de Caso e seu potencial na educação**. Caderno de Pesquisa. PUC: Rio de Janeiro. n 49. p.51-54, 1984.

ARAUJO, Maria Arlete Duarte de; PINHEIRO, Helano Diógenes. **Reforma gerencial do Estado e rebatimentos no sistema educacional**: um exame do REUNI. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, v. 18, n. 69, p. 647-668, 2010.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9394/96**. Brasília, 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> acessado em 22/10/2015.

CASASSUS, J. **Problemas e la gestión educativa en América Latina**: la tensión enter los paradigmas de tipo A y el tipo B. Revista Em Aberto, Brasília, v.19, n.74, p. 49- 69, jul. 2002.

CASASSUS, J. **Problemas e la gestión educativa en América Latina**: la tensión enter los paradigmas de tipo A y el tipo B. Revista Em Aberto, Brasília, v.19, n.74, p. 49- 69, jul. 2002.

CASTRO, Raimundo Márcio M. de *et al.* **Aspectos Quali quantitativos da Gestão Recursos de Gestão para o Educador**. São Paulo: Pearson, 2012.

COSTIN, Cláudia. **Administração pública**. Elsevier, 2010.

DE DEUS, Sandra de Fátima Batista. A extensão universitária e o futuro da universidade. Revista Espaço Pedagógico, v. 3, pág. 624-633, 2018.

DUARTE, R. In: Pesquisa Qualitativa: **Reflexões sobre o Trabalho de Campo**. Cadernos de Pesquisa: São Paulo, n. 115, p. 139-154, março/ 2002.

FREITAS, Helana Célia. **Rumos da educação do campo**. Em aberto, v. 24, n. 85, 2011.

GIL, José Maria. **Lectoescrita como sistema neurocognitivo**. Educación y Educadores, v. 3, pág. 422-447, 2019.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola**. 14 ed. Campinas: Papirus, 2007. 144

KARSTEN, Frank; BECKMAN, Karel. **Além da democracia**. LVM Editora, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Concepções e práticas de organização e gestão da escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil**. Madrid, Espanha: 2007.

LIMA, João Francisco Lopes de. **Educar para a democracia como fundamento da educação no Brasil do século XX: a contribuição de Anísio Teixeira**. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n39/n39a15.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2017.

LUCK, Heloísa. **A dimensão participativa da gestão escolar**. *Gestão em Rede*, Brasília, n. 9, p. 13-17, ago. 1998.

LUCK, Heloisa. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências**. Ed. Positivo. Curitiba. 2009.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. **Fundamentos de metodologia científica**. Editora Atlas S. **São Paulo/Brasil**, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

RIBEIRO, Renato Janine. **A Democracia**. 3. ed. **São Paulo**: Publifolha, 2013. Disponível em: <<http://lelivros.bid/book/baixar-livro-a-democracia-renato-janine-ribeiro-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/>>. Acesso em: 12 out. 2019.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2005.

TOLBERT, Pamela S.; ZUCKER, Lynne G. **A institucionalização da teoria institucional**. In: CLEGG, Stewart R, HARDY, Cynthia, NORD, Walter R. (Orgs.).

O preconceito linguístico em aulas de língua portuguesa no 9º ano do ensino fundamental em uma escola municipal na cidade de Caapiranga-AM

Linguistic prejudice in portuguese language classes in the 9th year of elementary education in a municipal school in the city of Caapiranga-AM

Aldineia Marques Macena

Graduação em Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas Universidade Estadual do Amazonas –UEA. Mestre em Ciências da Educação (UNADES). <http://lattes.cnpq.br/9992212995402751>

RESUMO

A presente estudo tem como objetivo mostrar a existência do preconceito linguístico dentro do âmbito escolar, questionando quais os reais motivos que levam a essa realidade. O objetivo geral se destaca em Analisar de que maneira o preconceito linguístico está presente nas aulas de Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal em Caapiranga/AM – Brasil. Tendo como objetivos específicos: Avaliar como o preconceito linguístico afeta a vida dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental em uma escola municipal em Caapiranga/AM – Brasil. Reconhecer em que medida o preconceito linguístico decorre do uso das variedades linguísticas na sala de aula do 9º ano do ensino fundamental em uma escola municipal em Caapiranga/AM – Brasil. Verificar de que forma, o professor combate o preconceito linguístico nas aulas de língua portuguesa no 9º ano do ensino fundamental em uma escola municipal em Caapiranga/AM - Brasil. Essa sondagem foi realizada de forma abrangente acerca de ações recorrentes nas salas de aula. Essa pesquisa foi embasada em alguns teóricos: Tarallo (1994), Bagno(1999), Bortoni-Ricardo (2004). O enfoque da pesquisa é descrever as ocorrências do preconceito linguístico e assim, por sua vez conscientizar educandos e educadores a não se policiarem na famosa maioria dos radicais da língua gramaticada. Esta dissertação foi uma pesquisa de campo com uma proposta de apli-



cação de atividade a se realizar em sala de aula no Ensino Fundamental II com alunos dos 9º anos, foi proposto um questionário sobre o preconceito linguístico. Ao mesmo tempo, trata-se de uma pesquisa participativa no sentido de que os envolvidos, no caso os alunos e professores, atuaram de forma colaborativa para que os objetivos fossem alcançados.

Palavras-chave: língua. preconceito linguístico. ensino fundamental.

ABSTRACT

This study aims to show the existence of linguistic prejudice within the school environment, questioning the real reasons that lead to this reality. The general objective stands out in Analyzing how linguistic prejudice is present in Portuguese Language classes in the 9th year of Elementary School in a Municipal School in Caapiranga/AM – Brazil. Having as specific objectives: Evaluate how linguistic prejudice affects the lives of students in the 9th year of elementary school in a municipal school in Caapiranga/AM – Brazil. Recognize the extent to which linguistic prejudice arises from the use of linguistic varieties in the 9th year elementary school classroom at a municipal school in Caapiranga/AM – Brazil. To verify how the teacher combats linguistic prejudice in Portuguese language classes in the 9th year of elementary school in a municipal school in Caapiranga/AM - Brazil. This survey was carried out comprehensively regarding recurring actions in classrooms. This research was based on some theorists: Tarallo (1994), Bagno (1999), Bortoni-Ricardo (2004). The focus of the research is to describe the occurrences of linguistic prejudice and thus, in turn, raise awareness among students and educators not to police themselves in the famous majority of radicals in grammatical language. This dissertation was a field research with a proposal to apply an activity to be carried out in the classroom in Elementary School II with 9th grade students, a questionnaire on linguistic prejudice was proposed. At the same time, it is a participatory research in the sense that those involved, in this case the students and teachers, acted collaboratively so that the objectives were achieved.

Keywords: language. linguistic prejudice. elementary school.

INTRODUÇÃO

O tema escolhido para a produção deste artigo trata da diversidade sobre preconceito linguístico em aulas de língua portuguesa no 9º ano do ensino fundamental, pois temos um país dividido em regiões, com culturas diferentes, em que escolhemos coisas e objetos de forma diferente dependendo da região onde esse objeto está localizado. Seja encontrado. Exemplo: A mandioca (regiões sul e sudeste) às vezes é chamada de mandioca (Rio de Janeiro) ou mandioca (regiões norte e nordeste). Além disso, as pessoas podem se comunicar de várias maneiras, mudando palavras como “você” para “você”. Esse tipo de discurso, em muitos casos, resulta em redução da ortografia e complexidade para os professores utilizar em sala de aula. Daí a importância de práticas de ensino inclusivas que trabalhem a variação linguística do português. Geraldi (2011), nas conta que o ensino da diversidade linguística aparece como uma das revelações da língua além de significar o uso e aparecer como um ato de construção de significados, pois é também o campo do

homem pelo homem maneira pela qual ele comunica e transmite suas percepções de um determinado evento ou objeto. A variação linguística é uma forma pela qual a sociedade apresenta estilos de fala dependendo do tempo, lugar e uso diário. Com iniciativa e expressão. Segundo Bagno (2013), a variação linguística é heterogênea, ou seja, varia entre segmentos da população. Isto indica uma compreensão da língua materna na sua própria língua. Desta forma, a 3ª componente linguística da cultura que também se destaca do todo e com ela põe em ação fundamentalmente o intercâmbio cultural na sociedade e passa assim a acompanhar cada acontecimento cultural de duas formas: como efeito da cultura e como efeito da cultura meios para que essa cultura atue, que é a condição de sua existência. Assim, quando falamos em diversidade linguística, devemos compreender que a sua estrutura se apresenta no contexto da sociedade nas suas caracterizações da fala, através da sua linguagem não formal.

MARCO TEÓRICO

Variação linguística

O termo variação linguística vem sendo empregado com frequência desde a década de 1960, década em que se deu o surgimento da Sociolinguística variacionista nos Estados Unidos a partir de Labov. A corrente Sociolinguística tem por objetivo o estudo das mudanças e variações existentes na língua, podendo mudar com relação ao tempo, variar quanto ao espaço e ainda existirem variações com base na situação social em que o indivíduo se encontra (Bagno, 2004, p. 43). Conforme Mollica *et al.* (2003, p. 9-10):

A sociolinguística é uma das subáreas da linguística e estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais. [...] A Sociolinguística considera em especial como objeto de estudo exatamente a variação [...]

Por se falar em variação linguística, o que quer dizer o termo variação? Figueiredo (1945, p.2178) nos apresenta uma definição bastante esclarecedora a esse respeito e ainda a respeito do vocábulo variante, dois termos que possuem uma correlação entre si:

Variação - 1 ato ou efeito de variar.

2. Modificação, variante.

3. Mudança.

4. Inconstância ou variedade de princípios, de sistema etc. Variante –

[...] 2. Cada uma das formas diferentes por que um vocábulo pode apresentar-se.

3. Variação.

4. Diferença, diversidade, modificação.

Ou seja, trazendo a variação para o campo da língua, é a existência de mais de uma “língua” dentro de um único sistema linguístico, nesse caso, o da língua portuguesa. Representa a diversidade e também a diferença entre a fala dos indivíduos. Conforme Calvet (2002, p. 89) variação linguística é “a coexistência de formas diferentes de um mesmo significado”.

Concomitante à variação linguística, Cunha e Cintra (1985, p. 3) nos apresentam algumas formas das variações com base nas diferenças classificadas por eles como diferenças internas, sendo elas:

1º) diferenças no espaço geográfico, ou VARIAÇÕES DIATÓPICAS (falares locais, variantes regionais e, até, intercontinentais); 2º) diferenças entre as camadas socio-culturais, ou VARIAÇÕES DIASTRÁSTICAS (nível culto, língua padrão, nível popular, etc.); 3º) diferenças entre os tipos de modalidade expressiva, ou VARIAÇÕES DIAFÁSICAS (língua falada, língua escrita, língua literária, linguagens especiais, linguagem dos homens, linguagem das mulheres, etc.)

Ainda com relação aos tipos de variações linguísticas, Mollica (2003, p.11) apresenta a seguinte classificação:

No conjunto de variáveis externas à língua, reúnem-se os fatores inerentes ao indivíduo (como etnia e sexo), os propriamente sociais (como escolarização, nível de renda, profissão e classe social) e os contextuais (como grau de formalidade e tensão discursiva).

Geraldi *et al.* (1997, p.35) acrescenta que “a variedade linguística é o reflexo da variedade social e, como em todas as sociedades existe alguma diferença de status ou de papel, essas diferenças se refletem na linguagem”. Sendo assim, a língua é espelho da sociedade, e as mudanças que acontecem na sociedade, também acontecem na língua conforme a necessidade comunicacional. Como base justificativa para essa afirmação, temos em Cunha e Cintra (1985, p.3) que: “todas as variedades linguísticas são estruturadas, e correspondem a sistemas e subsistemas adequados às necessidades dos seus usuários”.

Porém, infelizmente, em nosso país ainda persiste a ideia da existência de uma única língua, desconsiderando a imensa diversidade do português. Isso se faz notável no contexto escolar, em que se perpetua um ensino de cunho tradicionalista, pautando-se no ensino da gramática prescritiva/norma padrão e suas regras maçantes, ao impor o seu ensino nas escolas como se fosse a única forma correta não levando em consideração as demais variantes.

Bagno (2006, p. 15) expõe alguns mitos a respeito da nossa língua, dentre eles, relacionado a esse assunto, destaca-se o mito nº1, “a língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”. Em que ele desenvolve uma observação de cunho crítico:

Esse mito é muito prejudicial à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização etc (Bagno, 2006, p.15).

O ideal para as escolas seria fazer um ensino de língua portuguesa pautando-se nas variedades linguísticas passando a vê-las pelo aspecto positivo, considerando-as como “riquezas”, pois permitem ao aluno um maior arcabouço linguístico no tocante a poder falar de diversas maneiras uma única coisa.

Nas palavras de Soares (2002, p. 32):

Me parece muito mais interessante estimular, nas aulas de língua, um conhecimento cada vez maior e melhor de todas as variedades linguísticas, para que o espaço da sala de aula deixe de ser o local para o estudo exclusivo das variedades de maior

prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos.

Dessa maneira, tem-se um estudo amplo e funcional a respeito da língua, dando sentido a esse ensino, valorizando todos os elos linguísticos que constituem o sistema da língua brasileira.

A variação linguística no contexto escolar

O tratamento que é dado ao fenômeno da variação linguística em sala de aula, nas diversas maneiras de falar do aluno, exige muitas reflexões por parte de todos os profissionais da escola, especialmente dos professores de língua materna, pois apesar dos estudos que vêm sendo desenvolvidos, não se conferiu a devida atenção à influência da diversidade linguística no processo educacional. Considerar essa influência requer uma percepção da língua como um conjunto sistemático e ao mesmo tempo heterogêneo, aberto, flexível, ou seja, como um conjunto de falares utilizado por grupos de falantes que criam e recriam os recursos linguísticos para interagirem uns com os outros, o que nos permite compreender seu caráter variável (Antunes, 2009, p. 22). Portanto, segundo a autora:

Em qualquer língua, de qualquer época, desde que em uso, ocorreram mudanças, em todos os estratos, em todos os níveis, o que significa dizer que, naturalmente, qualquer língua se manifesta num conjunto de diferentes falares que atendem às exigências dos diversos contextos de uso dessa língua.

Dessa forma, não podemos pensar em uma língua homogênea, que pode ser falada da mesma forma e em todos os lugares. A variação linguística é uma das questões relevantes e que merece destaque no campo da linguagem, estando sempre presente nas relações sociais em qualquer época. No entanto, foi somente a partir da década de 1960, com o avanço da sociolinguística nos Estados Unidos, que passou a despertar os interesses dos pesquisadores voltados principalmente para as questões sociais (Lopes, 2000). Segundo a autora, a divulgação dos estudos de comunicação, a necessidade de maior aproximação entre os povos, de melhor conhecimento da própria comunidade, a divulgação cada vez maior dos estudos de sociologia e linguística e o conhecimento mais aprofundado das obras de Sapir e Boas, precursores das teorias sociológicas da linguagem nos Estados Unidos, foram os motivos que despertaram o interesse dos estudiosos pela sociolinguística.

Esses estudos levam à noção de que uma língua, ao tempo em que é convencional e proporciona a interação entre os povos, não pode ser considerada homogênea. Dessa forma, Lopes (2000) destaca que as variações podem estar relacionadas às classes sociais, ao espaço físico que o falante ocupa, ao grupo profissional a que pertence, ao seu sexo, à modalidade de linguagem que utiliza para se comunicar e à situação da interação a que está exposto e que estas variações podem ser observadas em uma mesma comunidade.

Concordamos com Antunes (2009) ao mencionar que a heterogeneidade da língua faz dela um ponto de encontro entre nós e nossos antepassados. Ela possui relação direta com a nossa história, pois está dentro de nossa memória coletiva. A autora expõe que nossa língua demonstra de onde viemos, quem somos; ela nos apresenta aos outros, pela forma como falamos, pelos sons, pela entonação, pelo jeito. Assim, as variações linguísticas existem porque as línguas são fatos sociais que ocorrem num tempo e num

espaço concretos, e possuem funções definidas. Para Antunes (2007, p. 104) “a língua só existe em sociedade, e toda sociedade é inevitavelmente heterogênea, múltipla, variável e, por conseguinte, com usos diversificados da própria língua.” Nesse contexto, as diferenças não podem ser vistas como erro, cultura tão forte no espaço da escola e nas páginas e imagens da mídia que perpetuam o preconceito linguístico. Nesse sentido, Bagno (2002, p. 134) nos lembra que:

[...] é interessante estimular nas aulas de língua materna um conhecimento cada vez maior e melhor das variedades sociolinguísticas para que o espaço de sala de aula deixe de ser o local para estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos.

O papel da escola frente às diferenças sociolinguísticas é de fundamental importância, não podemos simplesmente ignorar as peculiaridades linguístico-culturais dos alunos e querer substituí-las pela língua da cultura institucionalizada. Pelo contrário, a variedade linguística desses alunos precisa ser respeitada e valorizada, sem que lhes seja negada a oportunidade de aprender as variantes de prestígio, pois a língua é um dos bens culturais mais importantes para a ascensão social. Como afirma Bortoni – Ricardo (2005, p.15):

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade.

A escola precisa ter como ponto de partida as variedades linguísticas utilizadas pelos alunos, levando em conta os contextos sociais em que estão inseridos; precisa considerar como assegura Berenblum (2003, p. 171) que essas diferentes variedades “[...] têm uma existência exterior (ou anterior) aos sujeitos e aos processos históricos, sociais e políticos, à identidade e à cultura que a linguagem veicula”, e, portanto, tudo isso precisa ser valorizado e respeitado. Assim, um dos problemas do ensino de língua materna estaria pelo menos, sendo amenizado, pois a questão da variação linguística é, sem dúvida, um dos fatores mais importantes que interferem nas relações em sala de aula e na qualidade de apropriação do saber.

A Variação Linguística nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa PCNs

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, de um modo geral, constituem uma das ações institucionais que vem sendo implementadas com o objetivo de oferecer aos professores novas concepções teóricas e ajudá-los a tornar a escola mais eficiente, contribuindo assim, para a atualização profissional e para o planejamento das aulas das diferentes disciplinas do currículo. No que se refere aos parâmetros curriculares de língua portuguesa para o ensino fundamental, um dos principais motivos de sua consolidação foi a necessidade de reestruturação do ensino dessa disciplina evidenciada pelas dificuldades da escola em ensinar a ler e a escrever. Assim, essas diretrizes soam como uma espécie de síntese em torno da produção científica sobre questões que envolvem o ensino e aprendizagem da língua nas últimas três décadas antes de sua publicação. (Brasil, 1997). Para Antunes

(2003), uma das novidades trazidas pelos PCNs é que as concepções teóricas subjacentes ao documento já privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo na sociedade.

Muitos estudos acerca do ensino de língua portuguesa, especialmente nas escolas públicas, têm revelado a necessidade de reorientação da prática pedagógica em virtude dos resultados do insucesso escolar manifestada pelas dificuldades de leitura que provocam certas barreiras na aprendizagem de outras disciplinas, pelas dificuldades de interpretação, da produção escrita dos alunos e das manifestações orais que exigem a utilização de um estilo mais monitorado de linguagem. Acrescenta-se a isso as altas taxas de repetência e evasão assinalando que os que entram na escola ou não aprendem ou não conseguem permanecer (SOARES, 2006). Tudo isso tem ainda uma consequência mais grave; a de provocar nos alunos a crença de que são linguisticamente incapazes e, portanto, não podem participar ativamente das decisões da sociedade (Brasil, 1997).

Diante deste quadro desanimador, muitos estudiosos, dentre eles: Suassuna (1995), Batista (1997), Antunes (2003), Bortoni-Ricardo (2005), Mollica (2007), tem-se voltado para reflexões que buscam motivar uma transformação dessa prática a partir da compreensão de que o mais importante não é saber analisar uma língua dominando conceitos e classificações e sim, dominar suas habilidades de uso em situações concretas de interação, compreender e produzir enunciados orais e escritos. (Antunes, 2003). Além destes estudos, uma série de ações institucionais, como por exemplo, o trabalho empreendido pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que desde 1990 vem realizando testes de compreensão de leitura e das habilidades matemáticas com alunos de 4º e 8º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio (Bortoni-Ricardo, 2008); bem como o trabalho realizado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, ainda, a produção e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – vem sendo implementadas com o objetivo de oferecer aos professores novas opções teóricas para a reorientação de sua prática pedagógica.

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (Brasil, 1997, p. 23).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais reconhecem a importância da participação do aluno na construção do conhecimento e a necessidade de intervenção do professor nesse processo. Nesse documento, a noção de conhecimento não é abordada como produto acabado, mas em sua dimensão de complexidade e provisoriamente. Dessa forma, um dos principais objetivos educacionais é o desenvolvimento da capacidade do aluno, enquanto um processo em que os conteúdos curriculares devem atuar não como fins em si mesmos, mas como meios para que os alunos possam adquirir essas capacidades, de modo que professor e aluno possam ser sujeitos (Visioli, 2004).

Nesse aspecto, o ensino e aprendizagem da língua devem proporcionar ao aluno autonomia no uso da linguagem sem prendê-lo a estudo de orações e frases desconexas que não dão conta da realidade da língua. Portanto, como assinala Geraldini (2002), o

que é preciso é saber usar a língua, dominar suas habilidades em situações concretas de interação, isto é, ampliar as formas de interação através da linguagem. Considerando, como afirma Suassuna (1995, p. 89), “[...] que inter supõe social, histórico, dialógico e ação supõe inquietação diante do mundo”.

Partindo dessas concepções os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa propõe a organização dos conteúdos dessa disciplina em função do eixo uso-reflexão-uso, o que significa que o ensino de língua deve partir e ter como objetivo a produção e a compreensão dos discursos sejam eles orais ou escritos. Nessa perspectiva, a língua é considerada um sistema de signos histórico e social, através do qual o homem pode reinterpretar o mundo e a realidade. Essa concepção corrobora com a Sociolinguística que considera a variação da língua no tempo e no espaço. “Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (Brasil, 1997, p. 24).

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos de ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (Brasil, 1997, p. 23).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais é reconhecida a atual realidade brasileira, em que a profunda estratificação social e a desigual distribuição de renda têm sido consideradas obstáculos para que uma parte da população possa reclamar seus direitos e interesses fundamentais, ou seja, tornem-se verdadeiros cidadãos. E, como afirma Bortoni-Ricardo (2005), a estratificação social é claramente indicada pelo comportamento linguístico, pois os grupos sociais são diferenciados, isto é, reconhecidos pelo uso da língua. Em sociedades como o Brasil, em que a distribuição desigual de renda perpetua, perpetuam-se também a injusta distribuição de bens culturais, dentre eles, das formas valorizadas de falar. (Bortoni-Ricardo, 2005).

A partir desse enfoque o documento considera que a escola tem fracassado na missão de desenvolver as habilidades de leitura e escrita, “[...] por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o final da oitava série.” (Brasil, 1997, p.19). Desta forma, reconhece que tal deficiência perpassa exatamente pelo fato de a escola desconsiderar os antecedentes culturais e linguísticos do educando, o que, segundo Bortoni-Ricardo (2005), é uma das consequências desastrosas do ensino da “língua culta” à grande parte da população que tem como língua materna variedades populares da língua, pois contribui para desenvolver nesse educando um sentimento de insegurança, além de não ser ensinada de forma eficiente a “língua-padrão”. (Bortoni-Ricardo, 2005, p.15).

Para Soares (2006), essa deficiência reside no fato de que a escola, por meio dos professores, difunde sua mensagem através da linguagem “legitimada”, desconsiderando a heterogeneidade linguística presente na escola. Essa linguagem utilizada na escola é a das classes dominantes adquirida pela interação do seu grupo social, enquanto as camadas populares adquirem por familiarização outra linguagem, que não é considerada “legítima”, portanto, não compreendem nem se expressam através da linguagem utilizada na escola,

o que tem como consequência o fracasso escolar.

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da interação comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido. (Brasil, 1997, p. 32)

MARCO METODOLÓGICO

Abordaremos aspectos considerados essenciais para realização desta dissertação: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo de cunho qualitativo. No primeiro momento faz-se necessário utilizamos a pesquisa bibliográfica, pois a mesma é imprescindível em qualquer ação científica. Por intermédio deste elemento metodológico, analisaremos documentos e fragmentos escritos de grandes intelectuais com ideias direcionadas ao tema proposto. É comum nos estudos o uso de levantamento bibliográfico, e muitas pesquisas são desenvolvidas exclusivamente com fontes bibliográfica. Silva (2010). Assim, a pesquisa será sustentada por teorias de renomados teóricos como: Marcos Bagno, José Luiz Fiorin, Stella Maris Bortoni-Ricardo, Fernando Tarallo, Paulo Freire, Marta Scherre e Sírío Possenti etc.

Na opinião de Silva (2005, p.40), “a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, consiste no esforço do pesquisador em realizar um levantamento bibliográfico sobre o tema a ser investigado.”

Esta pesquisa será de cunho qualitativo, uma vez queremos investigar participando em busca de uma compreensão da realidade escolar. Como afirma Bagdan Biklen (1994, p. 51), o processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e o respectivo sujeito dados estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra.

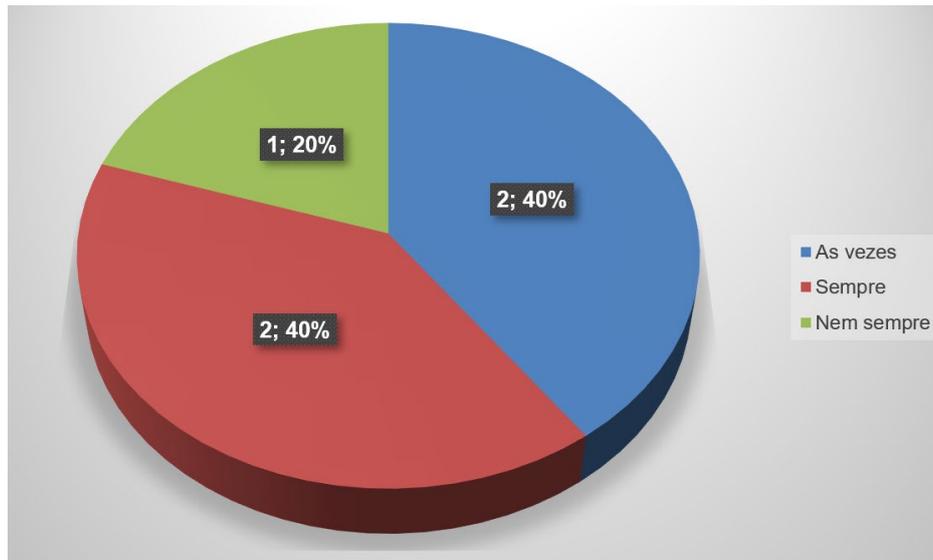
RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente dissertação foi realizada numa abordagem qualitativa de natureza descritiva, observada, registrada e analisado os fatos sem haver qualquer manipulação. Para Goldengerg (2000, p. 53) “Os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos.” Buscando uma compreensão do que se pretende estudar, focando a análise dos fatos pesquisados. Conforme Rapazzo (2012, p.58), na pesquisa qualitativa todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio. Procura-se compreender a experiência que todos os “sujeitos” têm.

Após a coleta dos dados foi realizado a tabulação dos resultados para averiguar e formatar o diagnóstico do problema levantado.

Meus entrevistados aqui identificados nome fantasia A, B, C, D e E

Gráfico 1 - De que maneira você procura corrigir o modo de falar dos seus alunos, sem que seja praticado de alguma forma o preconceito linguístico?

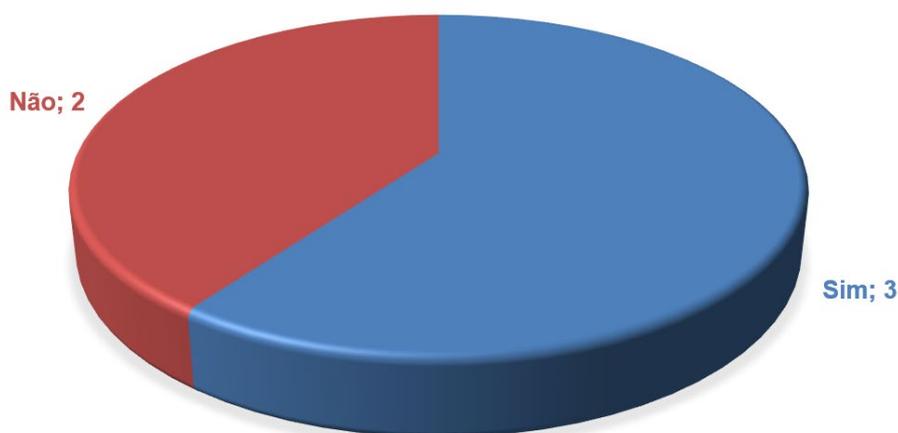


Fonte: A pesquisadora (2023).

Os entrevistados, respondendo à questão levantada, corroboram para dar ênfase nos problemas relacionados, à distorção da linguagem dos sujeitos pesquisados. Trata-se da correção dos professores referentes a maneira “errada” de falar dos alunos, **A e B** responderam, que fazem correções “às vezes” quanto a forma de falar dos alunos. Já **C, D**, disseram que “sempre” os corrigem quando falam “errado”. Porém o **E**, respondeu que “nem sempre”, por que esse fenômeno pode trazer consequências negativas na vida dos alunos, pois se tratando dessa problemática, que por mais que seja censurada por diversas pessoas, ainda é presente e provoca uma situação desagradável a quem é sofrida.

Como são previsíveis, os dialetos fazem parte da vida escolar e ignorar esse fato é menosprezar a capacidade cognitiva do aluno e acima de tudo, ainda, é uma ação preconceituosa. A língua padrão é apenas um alicerce para o aluno entender e compreender essa formalidade, pois, a mesma faz jus à comunidade estudantil. O que a escola não deve desconsiderar é a cultura, a situação social e o espaço onde o aluno está inserido. Isso seria como afirma Possenti (2008), um crime contra os discentes e sua cultura.

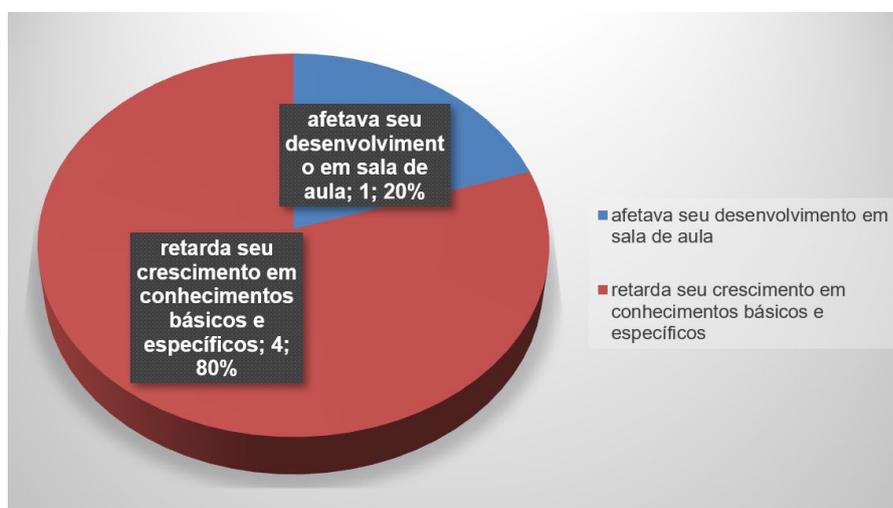
Assim sendo, o problema do preconceito disseminado na sociedade e na escola, principalmente, em relação às variações “deve ser enfrentado como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença” (Brasil, 1997, p. 31). A verdade não é a questão de falar certo ou errado mais saber qual a forma da fala a ser utilizar em determinados contextos, um determinado individuo estiver num jogo de futebol, por exemplo, veementemente fará o uso de uma linguagem totalmente diferente do que um juiz fará num julgamento. Certamente o jogador de futebol vai se utilizar de recursos linguísticos adequados para aquela situação e vice-versa. Portanto, cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem nas mais diversas situações comunicativas sejam elas formais ou informais. “A tese de natureza político-cultural diz basicamente que é uma violência, ou uma injustiça, impor a um grupo social os valores de outro grupo”. (Possenti, 2008, p. 18)

Gráfico 2 - Na sala de aula, existe bullying, quanto a forma de falar dos alunos?

Fonte: A pesquisadora (2023).

Os entrevistados **A B e C** disseram que sim, devido alguns alunos não conseguirem dominar direito a língua portuguesa, muitos deles erram algumas palavras, já o **D e E**, disseram que não, acham que esses alunos não se sentem aptos a exercer com segurança uma atividade tão básica, que é a sua fala. Norma, não é língua, Bagno (2007, p.105) diz “é construto sociocultural, portadora de uma ideologia linguística, muito mais até do que um guia normativo para se falar e escrever corretamente”. A fala é a prática empírica que se obtém no contexto social, através da língua materna e afirma que se trata de praticidade, dependendo de seu empenho quanto à língua. No entanto, esse errar ou acertar depende do ponto de vista adotado, no caso, o ponto de vista é o da gramática normativa, a qual tem servido de parâmetro quase que único para a fala ensinada nas escolas.

Conforme Possenti (1995), as crianças falam de acordo com o lugar onde nascem e vivem, logo falam seus dialetos, e logo sabem falar. Se em uma determinada situação, em um lugar, sua fala é dada como errada, na sua experiência de vida, não. Portanto, elas sabem falar de acordo com seu crescimento social linguístico usando a língua materna.

Gráfico 3 - De que forma o preconceito linguístico afeta o desenvolvimento do aluno na sala de aula?

Fonte: A pesquisadora (2023).

O entrevistado A, afirmou que a questão em pauta se refere ao desrespeito com o modo de falar do aluno e como afetava seu desenvolvimento em sala de aula, e a resposta dos demais foi unânime, na medida que todos tiveram a mesma opinião no sentido positivo ao desleixo no progresso dos alunos. Desde então confirmando o que já se imaginava, o preconceito linguístico embarça todo avanço cognitivo do educando, retarda seu crescimento em conhecimentos básicos e específicos da vida como todo. Bagno (1999, p.133) esclarece que existe uma confusão em relação à língua falada e escrita. Que professores e alunos devem diferenciar uma da outra, no que se trata de falar não existe maneira correta, mas sim entendida. Que esse tipo de acontecimento, ou seja, a repreensão à forma de falar do aluno e cidadão de uma sociedade “interrompe o fluxo natural da expressão e da comunicação, cuja consequência inevitável é a criação de um sentimento de incapacidade e incompetência” Todo e qualquer tipo de preconceito conduz a um deserto sombrio, no qual a vítima se sente sozinha e sem salvação. Buscando entender o porquê da sua diferença no mundo, acaba que se exclui de qualquer contexto social.

Gráfico 4 - Como o preconceito linguístico pode prejudicar o aluno na forma de falar?



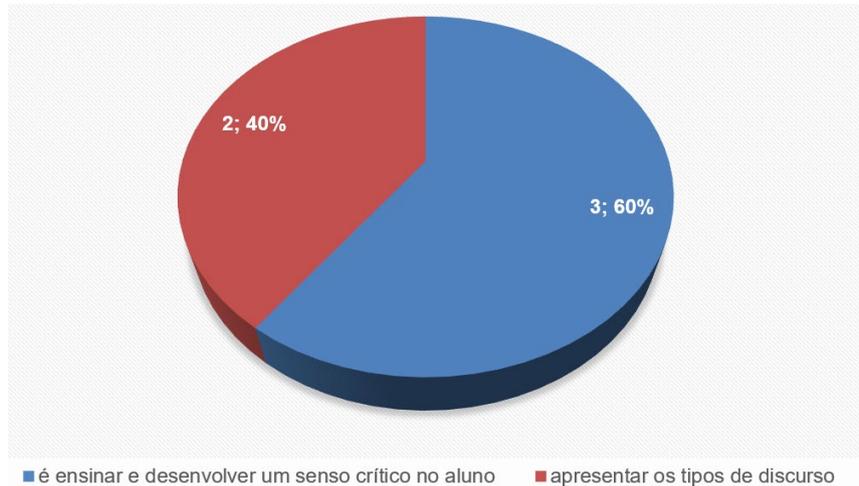
Fonte: A pesquisadora (2023).

Usando o exemplo a seguir “medo de se expressar diante dos colegas da turma”, os entrevistados disseram que isso significa dizer que o preconceito quanto a forma de falar pode levar a graves resultados negativos no desenvolvimento educacional do aluno. Esse acontecimento corrobora com a problemática da pesquisa, a qual confirma que ainda existe esse tipo de prática dentro de sala e atrapalha a vida do estudante em suas carreiras acadêmicas e sociais. Marcuschi (2001, p.25) afirma que a fala é “uma prática social interativa para fins comunicativos” que acontece “desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de uso”. Muitos até não conseguem acompanhar os conteúdos por medo de se expressar, e levam suas dúvidas para casa sem ter com quem contar. A participação ativa do aluno na sala, não é só necessária, mas também possui uma extrema importância no seu desenvolvimento intelectual. Bagno (1999 p.122) ainda reforça que “ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna, assim como ninguém comete erros ao andar ou ao respirar”, usar sua fala é natural tanto quanto viver.

Em virtude desse processo de “falhas” da linguagem, percebe-se a grande

contribuição da linguística no ato de fala dos sujeitos entrevistados, visto que essa ciência visa colaborar com os padrões da língua falada, mostrando desta maneira que não existe erro na linguagem quando se trata de interação social. Em busca de mais esclarecimento a respeito do tema proposto, os professores das turmas citadas da rede de ensino passaram por uma entrevista dando suas opiniões acerca dos traumas causados pelo preconceito existente no âmbito escolar.

Gráfico 5 - Qual seu papel em relação ao ensino da língua portuguesa em sala de aula?



Fonte: A pesquisadora (2023).

Os docentes **A, B e C**, responderam que seu papel “é ensinar e desenvolver um senso crítico no aluno, fazendo com que o mesmo aprenda a ser um bom leitor, ter uma boa escrita e uma fala correta”. Já os docentes **D e E**, falaram em “apresentar os tipos de discurso, tornar os alunos capazes de identificá-los e utilizá-los em suas vidas”.

O impacto que o aluno sofre, ao ser apresentado a uma forma de linguagem planificadora, em determinadas condições, pode levar a um retrocesso na apropriação das múltiplas possibilidades da língua. Superar esse problema, todavia, demanda um esforço que, além de intelectual, precisa ser ético.

Todos esses desafios, dificuldades e problemas para que possam começar a ser enfrentados, precisam, entre outras coisas, ser motivo de reflexões e indagações dos docentes de língua portuguesa que, como já mencionado no início desta dissertação, precisam saber qual a concepção de linguagem assumem e como desempenham a sua prática docente, que tipo de ensino almejam desenvolver em suas aulas e, principalmente, quais são os objetivos a serem alcançados por meio de suas aulas (Marine e Barbosa, 2017, p. 190).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação buscou alcançar seus objetivos os questionários foram feitos para ajudar no questionamento das hipóteses levantadas pela professora, na busca de maior relevância do fenômeno preconceito linguístico na escola onde a participação dos mesmos é de suma importância na educação dos alunos.

Esse pequeno recorte das observações realizadas em sala de aula de Ensino Fundamental e da entrevista com os professores forneceu subsídios para afirmar que é preciso acontecer na escola um trabalho mais sistemático em relação à variação linguística,

pois este fenômeno está presente na língua e em decorrência de vários fatores: geográficos, sociais e culturais. Também deve fazer parte do cotidiano do professor conscientizar os alunos de que não deve haver discriminação ou preconceito em relação à variedade utilizada pelo outro.

As questões levantadas nesta pesquisa deram ênfase a essa dissertação que enfatizou a necessidade de identificar o preconceito linguístico na sala de aula. Neste sentido descobriu-se que o preconceito traz impacto direto na vida dos alunados, devido aos traumas emocionais, físico, psicológico e social que causam grandes prejuízo no aprendizado desses discentes.

O preconceito linguístico está presente nas diversas variações linguísticas como por exemplo, os sotaques e as gírias, que são diferentes falas de um determinado grupo, e que muitas vezes não se dá o devido respeito a essa variação linguística. Porém, os objetivos alcançados nessa pesquisa mostraram que podemos combater o preconceito linguístico utilizando diversas dinâmicas na sala de aula contando com a criatividade do professor.

É importante destacar que o preconceito linguístico está bastante presente dentro da sala de aula, principalmente em decorrência de muitos alunos serem de outras localidades do interior por exemplo. Este tipo de preconceito está muito ligado a questão cultural e social devido há alguns falantes não reconhecerem o caráter dinâmico da língua de um determinado grupo.

Entretanto, podemos afirmar que as hipóteses levantadas estão confirmadas, e que a língua utilizada deve ser considerada valor cultural e não um problema.

Conclui-se, portanto, diante de tudo o que fora abordado nesta dissertação, que o preconceito linguístico apresenta interferência na aprendizagem dos alunos do ensino fundamental, inibindo- os com relação a suas falas, participação ativa durante as aulas de língua portuguesa e desenvolvimento na aprendizagem, pois sendo vítimas do preconceito linguístico, os alunos são acometidos de sentimentos e sensações negativas que diminuem sua autoestima e motivação para querer aprender e participar das aulas, se transformando em indivíduos com complexo de inferioridade, o que pode atrapalhar no crescimento intelectual e profissional dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irlandé. **Muito Além da Gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho**. São Paulo, Parábola. 2007.

ANTUNES. **Língua, Texto e Ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009

BAGNO (ORG.), Marcos. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004.

_____(ORG.), Marcos. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004.

_____, Marcos, **A língua de Eulália**. Cidade: São Paulo, contexto, 2006.

_____, Marcos. **Português ou brasileiro?** Um convite à pesquisa. 4.ed. São Paulo:

Parábola, 2002.

_____, Marcos. **Português ou brasileiro?** Um convite à pesquisa. 4.ed. São Paulo: Parábola, 2004.

_____, Marcos. **Preconceito Linguístico:** o que é, como se faz. São. Paulo: edições Loyola, 1999.

_____, Marcos. **Preconceito Linguístico:** o que é, como se faz. São Paulo: edições Loyola, 2007.

_____, Marcos. **Preconceito linguístico:** o que é, como se faz? 45.ed. São Paulo: Loyola, 2006.

_____, Marcos. **Preconceito linguístico:** o que é, como se faz? 45.ed. São Paulo: Loyola, 2006.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de português:** discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BERENBLUM, A. **A invenção da palavra oficial:** identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BORTONI- RICARDO. **Nós chegemos na escola,** e agora? Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

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

CALVET, Louis- Jean. Sociolinguística: **uma introdução crítica.** São Paulo: Parábola, 2002

CUNHA, Celso; CINTRA, Luíz F. Lindley e. **Nova gramática do português contemporâneo.** 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FIGUEIREDO, Candido. **Dicionário da língua portuguesa.** 10.ed. Lisboa, 1945.

GERALDI, J. V. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI *et al.* (org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2002.

LOPES, Iveuta de Abreu. **Varição linguística e ensino de língua portuguesa:** alguns Pressupostos básicos. In: COSTA, Catarina de Sena S. M. (Org.). **Linguística e Ensino de língua portuguesa:** sensibilidade cultural e interação didático-pedagógica. Teresina: EDUFPI, 2000.

MARINE, T.; BARBOSA, J. B. Em busca de um ensino sociolinguístico de Língua Portuguesa no Brasil. [s. l.], **Signum: estudos da linguagem**, [S.l.], v. 19, n. 1, p. 185-215, jan. 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/23161>. Acesso em: 15 mar. 2021.

MOLLICA, Maria Cecília de Magalhães. **Fala, letramento e inclusão social.** São Paulo: Contexto, 2007.

MOLLICA, Maria Cecília. **Da linguagem coloquial à escrita padrão .** 7 Letras, 2003.

POSSENTI, Sírio. **Porque (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, SP: Coleção Leituras no Brasil, 1996

SOARES. **Linguagem e escola** – Uma perspectiva social. 17 ed. São Paulo: Ática, 2006, p. 49.

SUASSUNA, Lívia. **Ensino de língua portuguesa**: uma abordagem pragmática. Campinas: Papyrus, 1995, p. 89, 153.

VISSIOLI, Ângela Cristina Calciolari. **Política de ensino de língua portuguesa e prática docente**. Disponível em <http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/accvisioli.pdf>. Acesso em 30/07/2010.

A alfabetização na perspectiva do letramento: o papel do professor nesse processo de aprendizagem significativa

Vitória Maria Rodrigues dos Santos

Professora e Mestre em Educação

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso, traz como tema a alfabetização e letramento, e foi elaborado a partir da necessidade de entender como o professor pode atuar nesse processo, uma vez que, sabe-se que letramento e alfabetização é considerado uma dicotomia, onde um está ligado ao outro, com perspectivas diferentes. A vista disso, determinou-se o seguinte objetivo geral, que se trata de mostrar as contribuições do professor no processo de alfabetização e letramento do estudante na contemporaneidade. A metodologia utilizada foi de cunho bibliográfico, com abordagem qualitativa. Os resultados obtidos, apontam que a literatura traz o letramento como termo mais imponente e veio substituir a alfabetização, criando, assim, uma espécie de inovação no processo de aprendizagem da leitura e da escrita da criança. Há aqueles, ainda, que consideram alfabetização e letramento como sinônimo, assim como o professor do século XXI, deve ser aquele profissional mediador, capaz de perceber as habilidades e as capacidades dos alunos e motivar seu desenvolvimento. A conclusão mostra que a formação do professor não se dissipa após o curso de graduação, mas, deve ser considerada uma proposta contínua, onde os maiores beneficiados são os alunos, a escola e a sociedade.

Palavras-chave: alfabetização. letramento. papel do professor.

INTRODUÇÃO

Com o advento tecnológico, as pesquisas se fizeram pertinentes, no que se refere a alfabetização na perspectiva do letramento. Inúmeros são os profissionais que se debruçam em mostrar a importância do ler e escrever no contexto de práticas sociais de leitura e escrita, pois a leitura e a escrita não se fazem somente pelo convívio com os textos.

O objetivo geral da pesquisa é mostrar as contribuições do professor no processo de alfabetização e letramento do estudante na contemporaneidade. Diante disto, busca-se os seguintes objetivos específicos: Trazer conceitos de alfabetização e letramento; abordar breve histórico da Alfabetização no Brasil e analisar o papel do professor como



formador de alfabetizados e letrados.

Segundo Adler (2012, p. 76), “boa parte dos atos do professor na sua rotina de trabalho não está sob o controle da razão e da escolha deliberada”. Embora o fazer pedagógico seja até certo ponto consciente, apresenta também um caráter arbitrário que constituiu a reprodução coletiva, assimilada individualmente.

Segundo as teorias a seguir apresentadas, a alfabetização é um grande desafio para o professor. Nas últimas décadas está sendo objeto de estudo e pesquisas pelos professores, psicólogos, e pedagogos que veem a alfabetização como processo complexo que vai muito além de um processo mecânico, mas sobretudo, oportunizando o aluno a desenvolver-se em todas as suas dimensões, seja cognitiva, social e cultural.

A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa. Assim sendo, utiliza-se de dados informativos de teóricos que já pesquisaram, analisaram e publicaram. Para nortear a referida pesquisa, foi necessário buscar fundamentação teórica em Adler (2012); Foucambert (2017); Freire (2017); Lois (2013); Soares (2016), em sites especializados na temática, entre outros.

Para melhor compreensão, este trabalho está organizado em cinco capítulos conforme segue: o primeiro capítulo traz a introdução, o segundo capítulo aborda o conceito de alfabetização e letramento. O terceiro capítulo versa sobre breve histórico da alfabetização no Brasil. O quarto capítulo aponta o papel do professor como formador de alfabetização e letramento e o quinto capítulo discorre o percurso metodológico e os resultados da pesquisa.

Justifica-se esta investigação, cujo tema vem sendo abordado nas mídias e no ambiente escolar, como paradigma a ser superado, haja vista que, a alfabetização, letramento, leitura e a escrita fazem parte da evolução do ser humano. As teorias da aprendizagem vêm sendo discutidas e ampliadas em todo universo escolar, como forma de elevar o desenvolvimento dos alunos através das diversas metodologias utilizadas pelos professores. Deste modo, faz-se saber a relevância da formação pedagógica do professor na atual transição das etapas que vem se apresentadas, para melhorar a compreensão do ensino e aprendizagem dos alunos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Processo conceitual de Alfabetização e Letramento

Durante décadas a alfabetização era entendida como o simples ato de saber ler e escrever, muito diferente do que hoje nos leva a compreensão de que alfabetização e letramento são conceitos indissociáveis, pois os mesmos se completam e através destes, prepara o aluno para exercer sua cidadania neste mundo complexo e competitivo.

Letramento foi o nome apropriado para diferenciar de alfabetização, pois seu domínio vai além do ler e escrever, conforme Soares (2016, p. 19):

O domínio precário de competências de leitura e de escrita necessárias para a participação em práticas sociais letradas e as dificuldades no processo de aprendizagem do sistema de escrita, ou da tecnologia da escrita – são tratados de forma independente, o que revela o reconhecimento de suas especificidades e uma relação de não causalidade entre eles (Soares, 2016, p. 19).

As diferenças se fazem a partir de que tanto a leitura quanto a escrita, precisam fazer parte do seu cotidiano como pilares da vida social do ser humano. Essas diferenças só foram percebidas, a partir da utilização das novas didáticas aplicadas na educação. Métodos novos foram sendo aperfeiçoados, assim como pesquisadores influenciaram na aquisição e construção de práticas elaboradas.

Segundo Ferrero (2013, p. 99), “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola é que não termina ao finalizar a escola primária”. Desta forma, entende-se que alfabetização é uma prática a ser desenvolvida paulatinamente, levando-se em consideração a importância da leitura, da escrita como prática social.

Alfabetizar é o desempenho da leitura e da escrita, é decifrar o código alfabético. Neste sentido, foram aplicados inúmeros métodos para que as crianças aprendessem a ler e escrever como parte final do processo. Esclarecendo melhor sobre alfabetização, e com base em teóricos como Albuquerque (2017, p. 98), “alfabetização trata-se de um processo da aprendizagem inicial da leitura e escrita”. Assim, conforme o autor, basta que o estudante domine a leitura e a escrita para considerar-se alfabetizado.

No processo de alfabetização, a leitura e a escrita estão presentes como parte integrante da ação. Isto posto, identifica-se a leitura, que para Infante (2020, p.57) “é o meio de que dispomos para adquirir informações e desenvolver reflexões críticas sobre a realidade”. A tarefa de aprender a ler nem sempre foi tão fácil. Basta buscar na literatura metodologias empregadas na aquisição da leitura através da memorização, que tem como característica a sonoridade da palavra e não sua força transformadora. Nesta prática, a leitura serve para reproduzir o ‘*status quo*’, e não para tornar o indivíduo atuante, questionador e crítico.

Através da leitura, o estudante constrói seus próprios mundos e destes, consegue criar vínculos para compreender o mundo dos adultos, ressignificando e reelaborando acontecimentos que estruturam seus esquemas de vivências, sua diversidade de pensamentos e sentimentos. A leitura exerce diversas formas de desenvolvimento, além do cognitivo, o emocional, social e intelectual.

A alfabetização concebida por meio de uma visão crítica, prepara o indivíduo não apenas para identificar os códigos da língua, mas auxilia-o no processo de apreensão destes, desenvolve habilidades de leitura e escrita possibilitando ao indivíduo inserir-se e consequentemente modificar a sua realidade.

Soares (2016, p. 88), informa que:

O letramento possui duas dimensões, sendo eles, de certa forma, paradoxais, a **dimensão social e a dimensão individual**. Na dimensão social, o letramento é visto como um fenômeno cultural, enquanto que na dimensão individual, o letramento é tido no âmbito pessoal. (grifo do autor)

Estas duas dimensões, trazem em seu bojo, o ler e escrever como fenômeno de habilidades para o conhecimento nos processos envolvidos com a aprendizagem. No entanto, é preciso esclarecer que, o letramento é algo que vai além da alfabetização, da leitura e escrita. Desta forma, o letramento envolve as percepções individualistas, restritiva e cognitivistas.

Para Lois (2013, p. 34), “o conceito de letramento tem como objetivo a organização da subjetividade do leitor em formação”. A complexidade da leitura requer atenção, uma vez que não se trata somente de juntar letras e formar palavras, mas, de um processo de amadurecimento e da compreensão dos significados, até atingir seu limite de abstração, entendimento e seus significados.

A realização da leitura de textos literários para os alunos, desperta sentimentos mais profundos, singelos e sinceros, como também, o interesse pelo aprendizado, pelo enredo, pela fantasia, pelo desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da criatividade, da expressão de ideias, do prazer pela leitura e pela escrita de forma concreta, oportunizando situações significativas, nas quais as crianças passam a interagir positivamente buscando construir conhecimentos nos diversos contextos sociais, isto denomina-se letramento. (Ferreira, 2014).

Sobre alfabetização, a evolução do conhecimento é um processo contínuo, construído a partir da interação ativa do sujeito com o meio físico e social, por meio de esquemas mentais”. Os esquemas mentais a qual o autor se refere, estão organizados nos quatro estágios do desenvolvimento cognitivo, que são sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal, onde cada um destes funciona individualmente, mas de forma similar. No entanto, o modelo de desenvolvimento de cada fase, vai refletir o meio ambiente que a criança está inserida.

BREVE HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

O limiar do novo século, trouxe a inquietação por mudanças em todos os segmentos sociais. O avanço tecnológico e o processo da globalização portaram no seu bojo, uma série de mudanças na educação. Referidas reformas aconteceram em diferentes países do continente ocidental, e tem ocasionado significativas transformações na estruturação curricular. Neste sentido, há uma severa preocupação a um modelo de ensino apropriado para este novo século.

Sabe-se que, através de registros históricos que a invenção da escrita surgiu da necessidade dos homens se comunicarem uns com os outros, mais a criação de um sistema de escrita levou junto a preocupação em decifrar e entender o código. a essa decifração e leitura é que chamamos de alfabetização, assim, a alfabetização nasceu junto com a invenção da escrita.

Segundo Cagliari e Rojo (2010, p. 15) “a curiosidade era o que levava a pessoa a aprender a ler para lidar com negócios, comércios e até mesmo para ler as obras religiosas ou obter informações culturais da época”. Nessa época, a alfabetização não era ainda tarefa da escola. Quem sabia ler ensinava os outros. As crianças eram instruídas pelos pais ou por alguém que era contratado pela família para atender a essa tarefa.

Nesse sentido, Nucci (2015, p.15), ressalta que, “as mudanças políticas, sociais

e econômicas, decorrente da revolução industrial, as pessoas começaram a sentir cada vez mais o poder da comunicação por meio da palavra e escrita”. É necessário trazer à luz do nosso conhecimento uma abordagem sobre a trajetória histórica da alfabetização por que, afinal, será considerando as transformações histórico-sociais do passado que compreendemos as necessidades de mudanças do tempo atual.

A história da alfabetização, como em geral a da educação, só adquire sentido a partir de uma perspectiva comparada que requer, por sua vez, a acumulação prévia de investigação geográfica e temporalmente indicada sobre fontes e com métodos e enfoques não muitos diferentes.

Leão (2018, p. 76), em sua análise sobre perspectiva histórica da alfabetização brasileira afirma que, “é um desafio dar conta de forma breve, da situação e das características que definem as instituições atuais sobre a história da alfabetização”. Nessa análise, os termos que primeiro vêm à mente, são os de ruptura e abertura, desagregação e até mesmo explosão.

O marco dessa mudança tem sido o deslocamento do foco da atenção do analfabetismo para a alfabetização como processo para suas instâncias ou agentes, evolução e difusão, meios de procedimentos, objetivos e consequências, práticas e usos.

Para Lima (2011, p. 76):

A história da alfabetização na antiguidade nasce em conjunto com a escrita, a qual auxiliou no desenvolvimento das sociedades, pois por meio delas os cidadãos não somente se comunicavam, mas principalmente realizavam seus negócios.

Para as autoras citadas, no início a alfabetização estava ligada aos interesses da classe dominante, a qual divulgava o crescimento intelectual e econômico dos alfabetizados. Porém, a real intenção era instruí-los ao mínimo, para no futuro trabalharem nas grandes indústrias, assim, disponibilizando da mão-de-obra barata sem criticar o meio em que estavam inseridos.

No Brasil, desde o final do século XIX, especialmente com a proclamação da república, a educação ganhou destaque como uma das utopias da modernidade. Assim, a escola por sua vez, consolidou-se como lugar necessariamente institucionalizado para o preparo de novas gerações, com vista a atender aos ideais do estado republicano.

De acordo com os pesquisadores, esse crescimento do homem se deu porque mesmo antes da escrita o seu desejo de conhecimento já era bem intenso, por um bom tempo a alfabetização foi considerada apenas como um processo mecânico, fundamentado em cartilhas tradicionais que se baseava na decodificação e memorização letras que compõe o alfabeto.

Segundo Ferreira (2013, p. 43), “a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo complexo que envolve diversos sistemas e habilidades, tais como: linguísticas, perceptuais, motoras e cognitivas”. Sabe-se que o conceito de alfabetização no Brasil envolve duas dimensões: o letramento, que é a habilidade de ler e escrever diferentes gêneros com coerência e compreensão crítica, e o numeramento, definido como a capacidade de construir raciocínios e usar a matemática para atender às demandas cotidianas.

Ressalta Ferreiro (2013, p. 46), que:

Uma alfabetização de qualidade é a base para a trajetória de aprendizagem dos alunos por toda a vida escolar. As dificuldades encontradas nessa etapa se acumulam ao longo dos anos letivos e podem deixar as crianças desmotivadas e sem conseguir acompanhar o ritmo das aulas, levando até mesmo ao abandono escolar.

Deste modo, é na etapa da alfabetização que as crianças aprendem a interpretar o mundo à sua volta e se comunicar com as outras pessoas. Além disso, uma pessoa alfabetizada tem maior capacidade de se informar e adquirir consciência sobre seus direitos e deveres como cidadão. A alfabetização inicia-se muito antes do que se imagina, transcorrendo por diversos caminhos, onde o professor utiliza-se de métodos e metodologias para que o sujeito busque a melhor maneira da aquisição do conhecimento.

Diante dessa nova realidade, a escola toma responsabilidade à educação do ensinar a ler e a escrever para as crianças. A alfabetização nos dias atuais persiste na repetição excessiva de exercícios visando à memorização de letras, sílabas para formação de palavras, frases e textos, e a assimilação da criança, de há uma ligação correspondente entre fala e escrita. Alfabetização é muito mais que decodificação e codificação de códigos, a alfabetização é a relação entre aluno e seu conhecimento de mundo.

Ainda segundo Ferreiro (2019, p. 63), “a alfabetização é uma aventura excitante, repleta de incertezas, com muitos momentos críticos, nos quais é difícil manter ansiedade sob controle”. Desta forma, o processo de alfabetização se inicia muito antes da criança entrar na escola, pois antes disso ela já possui contato com seu meio social, que lhe permite adquirir conhecimentos como a própria linguagem verbal, entre outros.

Sabe-se que para ler e escrever são essenciais uma boa alfabetização, mas precisa-se analisar de forma coerente o que vem ser leitura, o que é escrita. Nesse processo de ler e escrever é de suma importância também que a criança tenha interação com o meio em que vive, pois, a alfabetização é crescimento e permeia por fatores distintos que vão desde o aspecto emocional, social, econômico, cultural, além da linguagem do grupo social vivido por ela.

Na fase silábica, a criança tem noção de que a silábica corresponde a uma letra. No silábico alfabético a criança precisa negar o nível anterior, pois ela passa a prestar mais atenção ao valor sonoro. E por fim vem o nível alfabético, onde a criança constrói o sistema linguístico e compreende a sua organização, por isso a importância de conhecer o aluno a sua verdade, para que aos poucos ele consiga criar sua própria história e desenvolva o verdadeiro sentido da leitura e escrita que fazem parte do seu mundo.

Para Kock (2019, p. 77):

É possível perceber que a alfabetização em si mudou bastante, não só na sua definição, mas também no modo como ela era conduzida, levando em consideração os materiais didáticos, a mudança de técnicas de memorização e métodos empregados, além, é claro, dos fatores sociais, econômicos e políticos.

O processo histórico da Alfabetização, vem se transformando gradualmente com a transformação social e cultural. O mundo exige que o cidadão se posicione socialmente, politicamente e para isso, precisa dominar sua dimensão cognitiva através da perspectiva de saber interpretar a partir de um contexto plausível. Essas ideias advêm pelo viés,

oportunizado pelo conjunto de saberes mediante o letramento.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO FORMADOR DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Sendo a educação instrumento imprescindível de transformação social, a escola transita como local de significativas mudanças tanto dos alunos quanto do professor. Neste sentido, a prática pedagógica configura importante modelo de ação mobilizadora na formação de alunos leitores.

Assim, cabe ao professor buscar práticas que criem esse elo entre a escola e o meio social, mesmo que esse ambiente não privilegie a leitura, nem possua muitos leitores. O professor deve propor situações nas quais a leitura e a escrita sejam trabalhadas de maneira diversificada, despertando no aluno a vontade de compreendê-las e utilizá-las em seu dia a dia.

Nessa questão, a formação do professor e a utilização de novas práxis, são indispensáveis como forma de metodologia de ensino, buscando aproximar a realidade escolar da realidade social do aluno. A reelaboração de novas ações da leitura como prática de letramento. Para Bamberger (2020, p. 32) enuncia que:

A leitura impulsiona o uso e o treino de aptidões intelectuais e espirituais, como fantasia, o pensamento, a vontade, a simpatia, a capacidade de identificar etc. Difere, naturalmente, a situação de interpretação temporária, ou seja, de identificação das letras sem assimilação. Esta compreensão do que é lido, evidencia o letramento.

Desse modo, a leitura auxilia no desenvolvimento da capacidade de sintetizar e analisar criticamente, assumindo substancial importância no processo de letramento, que significa dizer que surgiu a aprendizagem. A leitura de um texto tanto pode representar uma simples ideia, como gerar outros conhecimentos, a depender da capacidade de interpretação de cada leitor. A sua função formal é levar, ou receber informações, entretanto, esta vai além da imposição científica.

O papel social do professor, vem se revertendo no cotidiano da sala de aula. As experiências adquiridas na academia, são mediadas com os fatos históricos e sociais do ambiente em que acontece o processo ensino aprendizagem. Isto, segundo Aranha (2014, p. 45), “a educação não pode ser compreendida fora de um contexto histórico-social concreto, sendo a prática social o ponto de partida e o ponto de chegada da ação pedagógica.” Parafraseando a citada autora, sendo a prática pedagógica uma ação voltada para a aprendizagem dos alunos, o professor precisa ressignificar tal prática em todo seu processo educacional. É a prática que define tudo que buscamos na teoria.

No atual contexto social e político, faz-se imprescindível que os professores estejam comprometidos com a literatura, que também tenham ou adotem o salutar hábito da leitura, pois como afirma Foucambert (2017, p. 158): “É lendo que nos tornamos leitores”. Então, que leiam por prazer e acompanhem o desenvolvimento dos seus alunos, incentivem o pensamento reflexivo e crítico, capacitando-os a reconhecer os valores subjacentes nas relações sociais, culturais, políticas e econômicas da sociedade, descritas, muito provavelmente, nas entrelinhas da maioria dos bons livros.

Quando a criança adentra à escola, a mediação do professor através de suas práticas deve propor atividades em que a interação da família seja imperiosa. Portanto, atividades como leitura, contação de histórias, desenho, devem ser ações do cotidiano familiar e escolar. Através destas condutas, o professor consegue aproximar o aluno da leitura.

Geraldi (2019, p.36), afirma ainda que:

Durante as práticas diárias de leitura em sala de aula, o professor deve usar estratégias como a leitura de forma silenciosa, individual, coletiva e em grupo, deixando claras as diferentes modalidades de leitura e os procedimentos que elas requerem do leitor.

Nessa perspectiva, o professor tem o imprescindível papel de proporcionar aos alunos, tarefas que visam promover o acesso a diferentes modos de leitura. Além disso, a criança precisa saber desde cedo a importância de ser alfabetizada. Pois, sendo a escola espaço apropriado para partilhar saberes, a criança necessita da intercessão do outro para sistematizar suas aprendizagens.

Para tanto, as crianças precisam se envolver em um processo de leitura que lhes possibilite ver estratégias de compreensão do texto em ação em uma situação significativa e funcional, e neste dinamismo, surge a criança alfabetizada e letrada.

O professor do século XXI, deve ser aquele profissional mediador, capaz de perceber as habilidades e as capacidades dos alunos e motivar seu desenvolvimento. Concordando com essa fala, Freire, (2017, p.81), destaca que:

O educador, que aliena a ignorância, se matem em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca.

Neste sentido, é possível que não somente a prática educativa seja uma constante no trabalho do professor, mas o exercício da reflexão, da autoavaliação, de uma investigação que implique no uso de metodologias ativas. O desempenho do professor libertador, deve ser vinculado com a educação dialógica, nas relações homens-mundo. Respeito à individualidade do aluno é hoje essencial para uma convivência amistosa.

Desde a fundação da escola, a leitura se faz essencial para o desenvolvimento social e cultural do aluno. A função do professor está simbioticamente ligada à formação de leitores. Salienta-se, contudo que, nem sempre essa relação foi amistosa, uma vez que alfabetizar deveria seguir “padrões” preestabelecidos a cada época. A experiência da docência vem mostrando que não basta recomendar a leitura, mas verificar a qualidade dos textos e a categoria que estão especificados.

No entanto, é pertinente lembrar que, ler requer disposição, interesse, concentração, etc. Segundo Teberosky (2013, p. 43):

Estamos a cada dia evidenciando nas escolas a importância de trabalhar bem as crianças no seu processo de alfabetização, pois, uma vez alfabetizada, esse pequeno estudante terá grandes chances de obter êxito nos seus estudos, contudo, mesmo sabendo dessa responsabilidade, quando se pergunta sobre o que é uma criança alfabetizada ainda surgem dúvidas até mesmo daqueles que são responsáveis pela aquisição desse processo, e, mais grave que isso, muitas vezes um professor

acredita ainda ter alfabetizado uma criança pelo fato de conseguir ajudá-lo a juntar sílabas e formar palavras, ignorando outros elementos importante dessa etapa.

A ideia de prontidão para a alfabetização está presente em várias práticas. Por um lado, há a crença de que o desenvolvimento de determinadas habilidades motoras e intelectuais, necessárias para aprender a ler e escrever, são resultado da maturação biológica, havendo nesse caso pouca influência externa. Ainda há os que advogam a existência de pré-requisitos relativos à memória auditiva, ao ritmo, a discriminação visual que devem ser desenvolvidas para possibilitar a aprendizagem do que foi lido pelas crianças.

Em outra perspectiva, a aprendizagem da leitura se inicia na educação infantil por meio de um trabalho com base na cópia de vogais e consoantes, ensinando uma de cada vez, tendo como objetivo que as crianças relacionem sons e escritas por associações, repetição e memorização das sílabas.

A prática em geral realiza-se de forma supostamente progressiva: primeiras vogais e depois as consoantes, em seguida as sílabas, até chegar às palavras. Esse processo de leitura é demasiadamente prejudicial na formação do aluno leitor, pois este não aprende decodificando as palavras, ou seja, não aprende pronunciando as letras.

PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia utilizada neste trabalho foi a pesquisa bibliográfica, que segundo Severino (2017, p.122), “é aquela que se realiza a partir do registro, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.”. Ou seja, utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Sendo que o pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos, constantes nos textos.

Recorreu-se também a uma arguição descritiva, com abordagem qualitativa, que de acordo com Minayo (2013, p. 13), é aquela que: “se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Deste modo, é aquela que trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes”.

Resultados da pesquisa

A alfabetização se ocupa da aquisição da escrita pelo indivíduo ou grupos de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo.

Segundo Ferrero (2016, p. 30), “em muitos momentos da literatura, o termo letramento é confundido com a alfabetização”. Neste sentido, é pertinente que o professor que lida com a alfabetização, saiba fazer essa diferenciação, sem, contudo, afastá-lo, pois há uma convergência entre ambos.

A literatura traz o letramento, como termo mais imponente e veio substituir a alfabetização, criando, assim, uma espécie de inovação no processo de aprendizagem

da leitura e da escrita da criança. Há aqueles, ainda, que consideram alfabetização e letramento como sinônimos.

Soares (2016, p. 66), esclarece que: “o termo letramento, é bastante recente e carece de divulgação para que se possam dirimir as dúvidas e confusões a seu respeito”. A autora, faz aqui um recorte, lembrando que os termos vão surgindo com a necessidade de ampliação dos seus significados. E cada termo surgido, vem acrescentado novas perspectivas no avanço da compreensão e da aprendizagem. E que o termo letramento não veio substituir o termo alfabetização, e sim trazer uma amplitude, onde possibilita agregar impacto em outras dimensões, tais como a social.

Os resultados da presente pesquisa, aponta também que o professor vem se apresentando a partir de uma formação mais libertadora e crítica, onde o ensinar está prontamente ligado as necessidades básicas dos estudantes, em uma relação de compartilhamento de saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização deve se desenvolver em um contexto de letramento como início da aprendizagem da escrita, como desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes de caráter prático em relação a esse aprendizado; entendendo que a alfabetização e letramento, devem ter tratamento metodológico diferente e com isso alcançar o sucesso no ensino aprendizagem da língua escrita, falada e contextualizada nas nossas escolas.

O roteiro de busca através dos teóricos que delinea esta investigação, aponta para a necessidade de professor alfabetizadores buscar formação através de pesquisas, leituras, compartilhamento de conhecimentos em múltiplos caminhos de construção de saberes pertinentes. Mas, foi possível evidenciar que os professores na atualidade, vem contribuindo significativamente no processo de alfabetização e letramento dos alunos.

A pesquisa possibilitou evidenciar que o letramento permite ao indivíduo envolver-se em diversas práticas sociais de leitura e escrita. Sendo assim, letramento e alfabetização são processos que devem caminhar juntos, porém não devem ser confundidos, pois cada um tem a sua especificidade. A falta de entendimento destes termos, gera uma grande confusão na sua teoria e prática.

Por conseguinte, entende-se que, a alfabetização na perspectiva do letramento requer mudanças no papel do professor. É necessário ir além do ensino mecânico da leitura e escrita, proporcionando aos alunos oportunidades de ler e escrever de forma crítica e reflexiva, utilizando a língua de maneira significativa em seu contexto social. Dessa forma, o professor se torna um mediador entre os estudantes e o conhecimento, possibilitando uma formação integral dos alunos

A conclusão desta pesquisa se deu através da visão compartilhada entre autores, que promoveu elaborar e traçar alguns paralelos entre o tema elencado e seus objetivos propostos. Desta forma, foi possível determinar que, o papel do professor vem sendo cotidianamente ampliado através de didáticas contemporâneas, oferecendo melhor qualidade de ensino para que os estudantes possam exercer sua cidadania com autonomia.

REFERÊNCIAS

- ADLER, M. **Aristóteles para todos**. São Paulo: É Realizações, 2012.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges de. **Fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- ARANHA, M. L. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2014.
- BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito da leitura**. 2ª Ed. São Paulo: Ática, 2020.
- CAGLIARI, Luiz Carlos; REJO, A. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2010.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 6ª Ed, Curitiba: Posigraf, 2014.
- FERREIRO, Emília. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI, 2010. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacaoainicial/> . Acesso em 15 de setembro de 2023.
- _____. **Psicogênese da Língua escrita**. Tradução de Diana M. Linchestein e outros. Porto Alegre: Artes Médicas, 2013.
- _____. **Com todas as letras**. Trad. Maria Zilda da Cunha Lopes. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2019.
- FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 63ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- GERALDI, João Wanderley. **A leitura na sala de aula: as muitas faces de um leitor**. 2019. Disponível em: <http://www.pdf-search-engine.com/o-texto-na-sala-de-aula-wanderley-geraldi-2009-pdf.html>. Acesso em 05 de setembro de 2023.
- INFANTE, U. **Texto: Leitura e escritas**. São Paulo: Scipione, 2020.
- KOCH, Ingdore V. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2019.
- LEÃO, Deusmaura Vieira. **Aquisição da linguagem escrita manuscrito: efeitos significantes**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2018.
- LIMA, Paulo Gomes. **Fundamentos teóricos e práticas pedagógicas**. Engenheiro Coelho/SP: Centro Universitário Adventista de São Paulo, 2011.
- LOIS, Lena. **Teoria e prática da formação do leitor: Leitura e literatura na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- NUCCI, Leandro Picoli. **O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor): desafios na implementação do regime de colaboração em Mato Grosso do Sul**. / Leandro Picoli Nucci. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, 2015.

MINAYO, M. C. S. **Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias**. Revista Pesquisa Qualitativa, n. 7, p. 1-12. 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização**. São Paulo: Global, 2016.

TEBEROSKY, A. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

As contribuições das tecnologias ativas no processo de aprendizagem de aluno com Transtorno Espectro Autista - TEA

Zilma Chaves de Assunção

Professora universitária, Psicopedagoga e Mestre em Ciências da Educação

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso, tem como objetivo geral é mostrar a importância das tecnologias no ambiente escolar na perspectiva do aluno com TEA, assim como os seguintes objetivos específicos: trazer conceitos de TEA e de Tecnologias; descrever alguns direitos da pessoa com autismo e apontar a atuação do professor no Atendimento Educacional Especializado (AEE) com aluno autista. A partir da metodologia bibliográfica, foi possível identificar a importância das tecnologias no ensino e aprendizagem de alunos com Transtorno Espectro Autista. O percurso deste trabalho, também pautou nas iniciativas voltadas para o acesso e permeância de alunos com necessidades especiais a partir da inclusão escolar na escola regular com assistência através do Atendimento Educacional Especializado – AEE, onde o aluno é assistido no contraturno da escola formal. O mote da pesquisa, proporcionou identificar algumas leis que aborda marcos importantes no processo histórico do autismo e sua evolução. É relevante mencionar que os recursos tecnológicos tem como escopo, auxiliar o professor no desempenho de alunos com autismo, ampliando desta forma, as capacidades de uma aprendizagem significativa. Com o advento da inclusão, a escola detém uma visão horizontalizada, onde a sala de aula passa a ser território de pertencimento do aluno, com ou sem deficiência. Diante desta perspectiva, é alusivo mencionar que, as tecnologias vêm sendo incorporadas não somente nas escolas, mas, em todos os segmentos da sociedade. Referente ao uso no espaço escolar, vem sendo relevante para o que o aluno alcance sucesso na aprendizagem. No entanto, alerta-se que, para que haja bom aproveitamento, é adequado que o professor delinear seu planejamento e tenha sempre à disposição os objetivos pretendidos.

Palavras-chave: tecnologias. autismo. AEE.

INTRODUÇÃO

A motivação desta pesquisa, está pautada em verificar como a situação da educação básica tem causado discussão nos espaços escolares, uma vez que muitas escolas precisam se adaptar as novas



realidades, como a utilização de mais espaços para o emprego de recursos apropriados que favoreçam tanto a inclusão como a aprendizagem de alunos com algum tipo de dificuldade de aprendizagem.

O Transtorno do Espectro Autista – TEA, pode ser conceituado como um conjunto de condições comportamentais caracterizadas por prejuízos no desenvolvimento de habilidades sociais, da comunicação e da cognição. O aparecimento dos sintomas se dá nos primeiros anos de vida. Essas condições podem se apresentar de diversas formas, compreendendo um universo de possibilidades sintomatológicas, cada caso apresentando suas particularidades que merecem cuidados e intervenções individualizadas. Neste sentido, ressalta-se a importância da utilização de tecnologias no processo de aprendizagem de alunos que apresenta alguma característica do TEA.

Deste modo, levanta-se a seguinte problematização: Como as tecnologias podem contribuir na didática do professor para o desenvolvimento das aprendizagens de aluno com Transtorno Espectro Autista – TEA? A escola precisa elaborar espaços adequados incluindo a utilização de meios tecnológicos como tablet, computador. Outra questão a ser levada em consideração é a formação do professor, não somente na área pedagógica, mas também entender e saber manusear as tecnologias assistivas, consideradas recursos que promove de forma qualitativa o protagonismo de alunos com algum tipo de deficiência, participando nas etapas do processo de aprendizagem seja na ampliação da comunicação, física ou interação social.

O objetivo geral desta pesquisa é mostrar a importância das tecnologias no ambiente escolar na perspectiva do aluno com TEA. Elenca-se também os objetivos específicos: trazer conceitos de TEA e de Tecnologias; descrever alguns direitos da pessoa com autismo e apontar a atuação do professor no Atendimento Educacional Especializado (AEE) com aluno autista.

A metodologia aqui utilizada foi uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa. De acordo com Vergara (2017, p. 66), a pesquisa bibliográfica é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral. Com isso, serão delineadas variantes científicas alicerçadas em extensas revisões bibliográficas, que tem o objetivo de demonstrar a tamanha importância das metodologias ativas para o progresso do ensino. Para elaboração desse trabalho, serão averiguados livros, artigos, jornais, revistas e estatísticas dos últimos 10 anos (2013-2023).

Espera-se que esta pesquisa seja relevante para mostrar que no ambiente escolar a tecnologia traz benefícios, colaborando com o professor no processo de ensino aprendizagem de modo a melhorar seu desempenho a partir de práticas pedagógicas que possam oportunizar a inclusão de alunos em sala de aula.

Sabe-se que a construção de saberes está indissociável do processo de ensino e aprendizagem em áreas complexas de conhecimentos. Tais ações abrangem diferentes metodologias, onde envolve o trabalho da escola, alunos e professores, auxiliados por recursos que auxiliam no desenvolvimento escolar e social do estudante.

TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA – TEA: PROCESSO CONCEITUAL

Para melhor compreensão do assunto elencado no tema, neste capítulo será levantado alguns conceitos de TEA, sob a perspectiva de traçar paralelo entre autores que versam sobre esta temática. Será levantado o processo histórico do autismo e sua evolução através dos DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mental, bem como sobre alguns direitos adquiridos através de leis significativas para pessoa com autismo.

Para Cunha (2015, p. 87), “o Transtorno do Espectro Autista pode ser entendido como um conjunto de condições comportamentais caracterizadas por prejuízos no desenvolvimento de habilidades sociais, da comunicação e da cognição”. O aparecimento dos sintomas se dá na primeira infância. Essas condições podem se apresentar de diversas formas, compreendendo um universo de possibilidade sintomatológicas, cada caso apresentando suas particularidades que merecem cuidados e intervenções individualizadas.

Conforme Grandin & Panek (2015, p. 76), “o referido termo é caracterizado por um distúrbio neurológico afetando o comprometimento social, comunicação verbal e não verbal e um comportamento restrito e repetitivo principalmente em crianças que o possuem”. A maioria das crianças nascem sem nenhuma disfunção, mais ao passar do tempo, provavelmente entre os cinco anos ela vai mostrando os sinais do transtorno através principalmente da não socialização, ou seja, interação com outras pessoas, estranhos comportamentos de não falarem, se comunicarem e a questão da alienação em relação ao mundo em sua volta.

Assevera Galdino (2013, p. 25), que: “o autismo diferente de muitas outras doenças ou distúrbios, traz consigo muita complexidade, pois, quase nada se sabe sobre suas causas”. Isto posto, a indeterminação de fatores comprobatórios do autismo vem sendo objeto de estudo que permeia em todo campo científico. Ele é determinado apenas, por conta de mínimos sintomas e características que vão surgindo ao longo do tempo. Como ainda não há total clareza a respeito do autismo, muitos cientistas e estudiosos de todo o mundo tentam buscar esses fatores causadores do mesmo.

Em termos conceituais, o autismo segue dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), onde as características são diferenciadas em torno de um grupo de espectros de variantes, seguem a partir de comportamentos diversos a sintomas de pouca percepção. Desta forma, este transtorno apresenta-se com múltiplas características, afetando o indivíduo em suas dimensões tais como cognitiva, afetiva, social e psicológica

Ainda segundo Orrú (2017, p. 70):

Este transtorno também conhecido como é uma condição neurológica que afeta o desenvolvimento da comunicação, interação social e comportamento. Ele se manifesta de maneira variada em diferentes indivíduos e é caracterizado por padrões repetitivos de comportamento, interesses restritos e dificuldades na comunicação verbal e não verbal.

Deste modo, o autismo é considerado um “espectro” porque engloba uma ampla gama de sintomas e níveis de gravidade. Cada pessoa com autismo é única e apresenta características específicas que podem impactar sua vida de maneira diversa.

São muitas as incógnitas para encontrar de fato a causa do autismo, pois ainda não

se sabe como passou a surgir. Há relatos de que apesar de tantas pesquisas científicas serem feitas, continua não sendo plausível explicar com precisão como passou a ocorrer o autismo. Mesmo conhecendo sua história e concepções de outros pensadores sobre o tema, há somente suposições.

Segundo Olivier (2013, p. 87), “o distúrbio está relacionado a uma disfunção na região parietal da lateral do cérebro, com falha na atenção, e no processamento do estímulo”. Deste modo, a obtenção da resposta, torna-se mais lenta, causando dificuldade na resposta por parte do sujeito. Os distúrbios causam déficits nas habilidades, linguagem e comportamental.

A aprendizagem dos alunos e seu desenvolvimento ocorre em processos sociais, lentamente, e é preciso o envolvimento entre alguns elementos básicos. Ao professor cabe o papel de comunicador, caracterizando-o como pessoas que vai socializar um determinado conhecimento, mediador do processo de aprendizagem, com o propósito de transmitir uma mensagem de forma clara, objetiva e compreensiva ao aluno.

Segundo Praça (2011, p. 25), “o termo Autismo é de origem grega que significa ‘próprio’ ou de ‘de si mesmo’, e é utilizado para denominar comportamentos humanos voltados para o próprio indivíduo”. O autismo surge como uma combinação de fatores biológicos e ambientais, o processo é iniciado com a combinação múltipla de genes, mas é desencadeado de acordo com o ambiente em que o indivíduo é inserido quando nasce.

Breve histórico do Autismo

O percurso histórico do autismo vem evoluindo concomitante com a evolução social. Desde 1953, com a elaboração do primeiro Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM - I), pela Associação Psiquiátrica Americana (APA), a manifestação do autismo vem se diversificando. Diante disto, Gómez e Téran (2014, p. 77), alude que:

Leo Kanner foi o primeiro estudioso da área da Psiquiatria que conseguiu elaborar a nomenclatura “autismo”, como sendo um transtorno apresentado por indivíduos com comportamentos específicos, afastados do mundo externo, com tendências a criar seus próprios espaços.

O estudo continuo e intenso nesta área, vem sendo traduzido positivamente, com grandes expectativas para que a criança venha a ter uma vida social e escolar e de qualidade. Desta forma, entende-se que a ciência vem nomeando outras possibilidades a serem observadas na pessoa com autismo, onde cada espectro se apresenta de uma maneira com suas características específicas.

O entendimento e a percepção do autismo passaram por várias fases ao longo da história. Cita-se estão alguns marcos importantes no processo histórico do autismo, onde os avanços vêm caminhado a largos passos, sempre buscando traduzir uma compreensão dos seus significados, conceitos e tratamento. (Laurent, 2014).

Vale mencionar alguns marcos importantes no processo histórico do autismo, conforme Bosa (2017, p. 44):

- Década de 1940: Leo Kanner e Hans Asperger, independentemente, descrevem pela primeira vez o que hoje é conhecido como autismo. Kanner descreveu o

“autismo infantil precoce” como um distúrbio caracterizado por dificuldades na interação social e comunicação. Enquanto isso, Asperger descreveu um grupo de crianças com dificuldades de interação social e interesses restritos, que posteriormente foi chamado de Síndrome de Asperger.

- Década de 1960: O termo “autismo” começou a ser amplamente utilizado para se referir a um espectro de transtornos relacionados. Nessa época, surgiram abordagens comportamentais para o tratamento de crianças com autismo, incluindo a Terapia Comportamental Aplicada (ABA).
- Década de 1970: Surgiram abordagens educacionais mais centradas na criança, como o modelo de Intervenção Precoce e Intensiva (EIBI) e o método de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA).
- Década de 1980: O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) começou a incluir o “Transtorno Autista” como uma categoria diagnóstica. Isso ajudou a padronizar critérios de diagnóstico.
- Década de 1990: A noção de um “espectro” de transtornos do autismo ganhou reconhecimento mais amplo, com a inclusão de subtipos como Síndrome de Asperger e Transtorno Desintegrativo da Infância no DSM-IV.
- Década de 2000: O DSM-V, lançado em 2013, unificou os subtipos de autismo sob o termo “Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Essa mudança reflete a compreensão de que o autismo é uma condição diversificada e complexa.

Atualmente, o entendimento do autismo continua a evoluir, com pesquisas focando em causas genéticas, fatores ambientais e abordagens de tratamento mais personalizadas. A conscientização sobre o autismo aumentou, levando a um esforço contínuo para promover a inclusão e compreensão das pessoas no espectro. (Bosa, 2017).

No entanto, é preciso ressaltar que a formação de professores se faz urgente, pois sem tais conhecimentos, torna-se difícil lidar com os invariáveis transtornos ocorridos em sala de aula. Destarte, o acompanhamento se faz presente a partir de uma equipe multidisciplinar, onde cada especialista reelabora suas propostas a serem executadas mediante o diagnóstico prescrito. Os conhecimentos sobre autismo, vem sendo amplamente divulgados, permitindo melhor acompanhamento e intervenção pela família e escola.

Outras situações que vem preocupando professores, estão relacionadas as dificuldades de aprendizagem de uma parcela de alunos, e nesse percentual, alguns nem estão comprovadamente laudados. Muitos desses alunos, vem de outra escola, ou mesmo passaram pelo Ensino Fundamental sem que fosse tomada as devidas providencias

O papel social do professor vem sendo acrescido cada vez mais, o alunado apresenta-se dentro de um contexto complexo, onde o professor precisa se fazer presente a cada situação. A formação acadêmica não é suficiente, haja vista que, as mudanças de paradigmas são reais e afetam a todos: escola, professores, alunos e familiares. Referindo-se ao aluno com autismo, Santos (2018, p.30), declara que:

O nível de desenvolvimento da aprendizagem do autista geralmente é lento e gradativo, portanto, caberá ao professor adequar o seu sistema de comunicação a cada aluno. O aluno deve ser avaliado para colocá-lo num grupo adequado, considerando a idade global, fornecida pelo PEP-R, desenvolvimento e nível de comportamento. É de responsabilidade do professor a atenção especial e a sensibilização dos alunos e dos envolvidos para saberem quem são e como se comportam esses alunos autistas.

Diferentes autores através de suas pesquisas, vem se debruçando sobre uma compreensão alusiva ao Transtorno do espectro Autista. No entanto, a cada dia, mais dúvidas são expostas em relação a uma complexidade de informações referente as características, ao comportamento, a linguagem da pessoa com autismo. Aquele conceito preliminar de autismo, já não se encaixa nas variantes que hoje temos vivenciados nos espaços escolares e sociais.

LEIS E DIREITOS DA PESSOA COM AUTISMO

A carência de recursos e instituições públicas destinadas ao amparo dos autistas e seus familiares fez com que alguns pais se engajassem no empreendimento de iniciativas próprias, como a criação de grupos de divulgação de conhecimentos e ajuda mútua, aos moldes de experiências similares encontradas na Europa e nos Estados Unidos (Mello, 2015).

Os debates sobre Autismo vem sendo uma constante no meio social e escolar. Algumas políticas públicas estão sendo desenvolvidas em prol desse grupo de pessoas com TEA. Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, através do artigo 208:

Prevê que o dever do Estado com a educação será efetivado, entre outras, mediante a garantia de atendimento ao educando no ensino fundamental através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 1988, s.p.).

Este artigo aponta que a escola precisa se adequar para o cumprimento das observações sobrepostas no que se refere ao atendimento especializado onde os alunos possam ter acesso e permanência na escola como meio legal e de direito para alunos com necessidades especiais na escola regular.

Diz a Constituição Federal da República Federativa do Brasil (1988), na seção que determina a educação como direito de todos, enfatiza no Cap. III, Art. 208 assegura que, o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: [...].

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. E que em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (Brasil, 1988, Cap. III, Art. 208).

Conforme as orientações da LDB - Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), em seu art. 59, está descrito que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...]

III - Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (Brasil, 1996).

A publicação das leis é importante, pois ampara legalmente todo e qualquer tipo de arbitrariedade, dentre outros benefícios. Diante de tal respaldo legal, é reafirmado o direito do indivíduo autista à educação em escolas da rede regular de ensino, bem como, também que o mesmo pode fazer uso de um profissional mediador com as devidas especialidades para seu apoio quando necessário.

As políticas públicas voltadas para atendimento da pessoa com autismo vem sendo paulatinamente se formando, conforme Gaiato (2018, p. 65), uma importante iniciativa deu origem a seguinte lei:

Lei nº 12.764/2012, da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, foi promulgada em 2012, e passou a ser conhecida como 'Lei Berenice Piana', em homenagem à mãe que lutou dedicadamente para que ela existisse, ou simplesmente Lei do Autismo (Gaiato, 2018, p. 65).

A aprovação da referida Lei vem sendo considerada uma das grandes conquistas para as famílias que buscam a ampliação de direitos para pessoas com autismo, assim como estabelecer atendimento na rede pública de saúde e melhoria na inclusão escolar dos filhos com Transtorno Espectro Autista (TEA).

Outra importante ação popular que resultou na Lei 13.977/2020, conhecida como Lei Romeo Mion, que possibilitou a criação da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno Espectro Autista (CIPTEA), cujo objetivo é a identificação da pessoa com autismo nos mais variados locais para atendimento prioritário, tais como: vaga em estacionamentos, atendimentos em bancos, supermercados, farmácias, etc., sem a necessidade de permanência em fila. (Melo, 2015).

Vale citar também a Lei 13.146 de 2015 que traz no seu texto o seguinte:

- Art. 1º: É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (Brasil, 2015).
- Art. 2º: Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2015).

Percebe-se que o arcabouço legal para a escolarização do aluno com TEA é bastante significativo, priorizando um campo institucional e educativo que desenvolva a autonomia do sujeito, viabilizando sua interação e socialização nas mais variadas instâncias

da sociedade. Fase ao exposto através das Leis vigentes, o aluno com deficiência, pode ingressar em qualquer instituição escolar de ensino, seja pública ou privada, contendo os mesmos direitos ao aprendizado.

AIMPORTÂNCIADASNOVASTECNOLOGIASNO DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS COM AUTISMO

O referido capítulo, vem dissertando sobre conceito de tecnologia, assim como a sua utilização para o desenvolvimento cognitivo de alunos com Transtorno Espectro Autista (TEA). Versa também sobre a atuação do professor através da formação na área de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O uso das tecnologias a cada dia vem se fazendo necessário como ferramenta pedagógica, uma vez que possibilita despertar no aluno interesse pelos conteúdos, assim como a evolução na aprendizagem dos alunos. Informa Moran (2018, p. 88): “educação e tecnologia caminham juntas, mas unir as duas é uma tarefa que exige preparo do professor dentro e fora da sala de aula”. Neste sentido, cada professor elabora seu planejamento, levando em consideração o nível de compreensão dos alunos, e, portanto, adequando conforme as necessidades, sempre respeitando o nível de cada um.

Com o advento da Inclusão escolar a partir da Declaração de Salamanca em 1994, as escolas vêm tentando elaborar ferramentas a serem introduzidas em sala de aula para melhorar o desempenho de alunos com necessidades especiais, seja física ou intelectual. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), vem sendo uma se sobressaindo como espaços de acesso e oportunidades para o desenvolvimento cognitivo, social e psicológico dos alunos.

No cotidiano escolar, observa-se que há necessidade básica da utilização das tecnologias por parte dos professores de alunos com necessidades especiais. Seja ela física ou intelectual. De acordo com Assali (2016, p. 101):

Existe a possibilidade de aprendizagem nessas crianças, uma vez que possuem ilhas de inteligência preservadas que ficariam ameaçadas se não houvesse alguém para dar significado. Assim, mesmo que não haja possibilidade de grandes avanços, para poder conservar as capacidades cognitivas já existentes, a escola e tudo que vem associado a ela, como por exemplo, o laço com as crianças e adultos, as leis, as regras, a possibilidade do interesse por tudo que tem a ver com o aprendizado são essenciais.

Nesta perspectiva, professores de alunos com autismo, precisam elaborar seus recursos didáticos. Existe atualmente, inúmeras maneiras da utilização dessas tecnologias, seja através de ferramentas elétricas ou manuais. O importante é que estas contribuam para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem desses alunos. Vale lembrar que, o aluno com autismo prioriza os recursos visuais, pois o ver para o autista é mais significativo que o ouvir.

Em 2007, a Secretaria Especial de Direitos Humanos do Brasil, no uso das atribuições legais, através da Portaria 142, instituiu o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), onde disponibiliza:

- I - Elaborar e aprovar o Regimento Interno e o Plano de Ação do Comitê de Ajudas Técnicas;
- II - Monitorar o cumprimento das ações e medidas constantes no Plano de Ação do Comitê de Ajudas Técnicas;
- III - Apresentar propostas de políticas governamentais e parcerias entre a sociedade civil e órgãos públicos referentes à área de ajudas técnicas;
- IV - Estruturar as diretrizes da área de conhecimento;
- V realizar levantamento dos recursos humanos que atualmente trabalham com o tema;
- VI - Detectar os centros regionais de referência em ajudas técnicas, objetivando a formação de rede nacional integrada;
- VII - Estimular nas esferas federal, estadual, municipal, a criação de centros de referência em ajudas técnicas;
- VIII - Propor a criação de cursos na área de ajudas técnicas, bem como o desenvolvimento de outras ações com o objetivo de formar recursos humanos qualificados na área;
- IX - Propor a elaboração de estudos e pesquisas relacionados com o tema de ajudas técnicas. (Brasil, 2007).

Essas atribuições legais disponibilizadas, tem por objetivo contribuir para que as escolas possam desempenhar com mais eficiência seu trabalho com alunos com deficiência no que se refere a acessibilidade, compatibilidade de oportunidade e ajuda técnica, sempre com a finalidade de incluir o aluno no ambiente escolar, e desta forma, oferecendo condições de aprendizagem.

Diante do enunciado, Tecnologia Assistiva classifica-se como:

Uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba recursos e serviços, atrelado a metodologias, estratégias e práticas que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (CAT, 2007, n.p.).

Deste modo, entende-se que os recursos competem aos itens como equipamentos usados que possa melhorar a acessibilidade dos alunos. Entre os mais utilizados destaca-se os softwares e hardwares adaptados, brinquedos, dispositivos para mobilidade manual, equipamentos de comunicação, que por sua vez vem alavancando o desenvolvimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem afetado por transtornos ou distúrbios.

Já os serviços são determinados por profissionais que fazem parte da equipe multidisciplinar para assistir pessoas com deficiência, através dos seus conhecimentos específicos tais como: Psicopedagogo, neuropsicopedagogo, psicólogo, fonoaudiologia, terapeuta ocupacional, pedagogia, medicina, entre outros. (Brasil, 2007).

Assim sendo, a pessoa com Transtorno Espectro Autista (TEA), pode vir a

desenvolver-se através das múltiplas tecnologias hoje disponíveis no ambiente escolar. Para isto, é necessário a determinação e comprometimento da escola através da disponibilização de recursos apropriados, e do professor mediante sua formação pedagógica, pesquisa e leitura no que se refere a utilização dos recursos pertinentes.

Atuação do professor no Atendimento Educacional Especializado (AEE) com aluno autista

As atuais fases vivenciadas na pedagogia horizontal, vem despertando nos professores a busca de novas práticas pedagógicas, cuja intenção é sempre de elaborar conhecimentos que possam levar os alunos a reconhecer-se como sujeito de empoderamento no seio familiar, escolar e social, através do processo histórico relacionados com o passado e o presente.

“A escola precisa ver o aluno como um sujeito capaz. Quando essa capacidade está imbuída de alguma dificuldade, por determinação de alguma deficiência, vale recorrer aos diferentes meios para sua inclusão e aprendizagem”. (Mantoan, 2016, p. 58). Ainda que a alfabetização da criança com autismo seja diferente em sua construção diária, o processo de produção escolar não deve ser sacrificado ou refutado, por conclusões negativas de que a criança autista não aprende.

Muitos professores ainda se deparam com grandes desafios relacionados as atribuições pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), como por exemplo, na identificação, elaboração, produção e organização dos recursos didáticos, pois os mesmos devem considerar os aspectos e as especificidades de cada aluno. Desta forma, informa Brasil, através da Lei nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que decreta através do Art. 1º: O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

- I - Garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II -Aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - Não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV -Garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - Oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - Adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII - Oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
- VIII - Apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial;

§ 1º Para fins deste Art., considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. (Brasil, 2011).

A partir deste entendimento, a lei garante a todo estudante brasileiro, da Educação Infantil ao Ensino Superior, o acesso e permanência na escola, oferecendo ensino de qualidade, por meio do AEE através do contraturno, reforçando os conhecimentos adquiridos na sala de aula regular de ensino.

É pertinente mencionar que, segundo a lei referenciada acima, traz no seu bojo, que o Atendimento Educacional Especializado, deveria ser ofertado na própria escola do aluno, no entanto, a maioria das escolas não dispõem de salas de recursos apropriados para este atendimento. O AEE, conforme Mantoan (2016, p. 69), trata-se “de um serviço da Educação Especial para atender aos alunos que possuem necessidades educacionais especiais durante sua vida escolar”. Portanto, este serviço é de grande importância, pois dentre tantos objetivos, inclui-se melhorar o procedimento de escolarização dos alunos com alguma deficiência, incluindo os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), assim como para altas habilidades.

Mantoan (2016, p. 88), esclarece que, “para incluir aluno com Transtorno de aprendizagem, é necessário a utilização de metodologias que promova o interesse do aluno”. Portanto, uma boa sugestão para que as aulas se tornem mais dinâmicas e estimulantes, além de despertar a criatividade, é a utilização da educação lúdica como recurso metodológico.

Diz Gomes & Mendes (2014, p. 77), “o novo milênio, tem ocorrido um aumento significativo da inserção escolar de alunos com Autismo, embora os percentuais de matrícula ainda não correspondem com a realidade”. Algumas hipóteses devem ser levantadas, tais como: a falta de diagnóstico, a não apresentação do diagnóstico nas escolas por parte dos pais ou responsáveis, ou mesmo a omissão da escola em buscar mais informações da vida escolar do aluno.

O processo evolutivo do professor na atualidade, vem sendo permeado de saberes. Como lidar com uma parcela de alunos que mesmo frequentando a escola encontra-se com dificuldade de articulação dos conhecimentos básicos como leitura, escrita, cálculo, etc. A busca por melhores expectativas para o desenvolvimento do aluno, pode ser através da didática utilizada em sala de aula, ou em espaços que tem por mote o desenvolvimento do aluno com autismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso das tecnologias vem sendo gradativamente auxiliando no processo de ensino e aprendizagem como estratégia para o desenvolvimento escolar de alunos com Transtorno Espectro Autista – TEA. Este campo de conhecimento, favorece a didática do professor, bem como contribui para o desenvolvimento do aluno.

A presente pesquisa foi significativa, pois, a partir desta, foi possível responder a problematização levantada, uma vez que, através de diferentes didáticas, o professor é

capaz de contribuir para que alunos com TEA se desenvolva, tanto na parte acadêmica, quanto na social. Vale mencionar que, para que isto aconteça, é necessário que a escola disponibilize múltiplos recursos, tanto tecnológicos como humano.

O escopo deste trabalho, discute também o uso das tecnologias no contexto da inclusão escolar, através do atendimento Educacional Especializado, que tem como mote, ressignificar a atuação pedagógica do professor, tornando-a mais eficiente, possibilitando a eliminação das barreiras que tanto dificulta o acesso e permanência de alunos com necessidades especiais.

É concernente apontar que, muitos professores vêm enfrentando sérios desafios quanto ao processo de inclusão de alunos com autismo, pois não se pode desconsiderar as dificuldades na elaboração, produção e organização dos recursos didáticos, pois os mesmos devem considerar os aspectos e a *expertise* de cada aluno. Os meios tecnológicos não são utilizados de maneira massificada, muitas escolas não dispõem de ferramentas apropriadas junto as atividades dos alunos.

Portanto, conclui-se que, as discussões referentes as contribuições das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem de alunos com TEA, vem sendo pautada em todos os seguimentos sociais, seja público ou privado. Face a isso, encontra-se disponibilizado algumas leis e serviços cujo objetivo é melhorar a vida acadêmica e social de pessoas com Transtorno Espectro Autista.

REFERÊNCIAS

- ASSALI, A. M. **Inclusão escolar e acompanhamento terapêutico**: possibilidade ou entrave. In Proceedings of the 6th Psychanalyses, Educação e Transmission, 2016.
- BOSA, C. A. **Autismo**: Avaliação Psicológica e Neurológica. São Paulo: Ed. Hogrefe, 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)** . Brasília, DF: Senado Federal, 1994.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Brasília, DF: UNESCO, 1994.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/ **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**.- Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.
- BRASIL. DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011 – **Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dá outras providências**. Brasília: Presidência da República, 2011.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Departamento de Ações Programáticas Estratégicas**. Linha de Cuidado para a Atenção às Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.
- CUNHA, E. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. 2ª ed. RJ: Editora Wak, 2015.

DONATI, G. C. F. **Programa de educação familiar a distância em linguagem e comunicação suplementar e alternativa** 2016. Grace Cristina Ferreira Donati. – Marília, SP: Disponível em: <https://rbeducacaobasica.com.br/transtorno-do-espectro-autista-e-alfabetizacao>. Acesso em: 02 de outubro de 2023.

GAIATO, Mayra. **Autismo**: Guia completo para entender o Transtorno Espectro Autista. Sumaré, SP: Ed. Nversos, 2018.

GALDINO, M. J. **A inclusão educacional de um aluno com autismo em uma escola de ensino fundamental do município de Arapiraca**. Arapiraca: Ed. Dialética, 2013.

GOMES, C. G. S. & MENDES, E. G. **Escolarização Inclusiva de Alunos com Autismo na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte**. In: Revista Brasileira de Educação Especial, Universidade Estadual Paulista. v.16, 3, pp.375-396, 2014.

GÓMEZ, A. M. S. & TERÁN, N. E. **Transtornos de aprendizagem e autismo**. São Paulo: Cultural S.A, 2014.

GRANDIN, T. & PANEK, R. **Cérebro autista: pensando através do espectro**. Rio de Janeiro, Record, 2015.

LAURENT, E. **A batalha do autismo**: da clínica à política. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

MANTOAN, M. T. E. **A hora da virada na Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília: v. 1, n. 1, p. 24-28, 2016.

MELLO, A.M. **Retratos do autismo no Brasil**. São Paulo: Associação dos Amigos do Autista, 2013.

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Porto Alegre: Ed. Penso, 2018.

OLIVIER, Lou de. **Transtornos de comportamento e distúrbio de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

ORRÚ, S.E. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

PRAÇA, E. T. P. de. O. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) Universidade Federal de Juiz de Fora. 2011. Instituto de ciências exatas. Pós-Graduação em Educação Matemática, Juiz de Fora: Disponível em: www.ufjf.br/mestrado_edumat/files/2011/05/Dissertação-Elida.pdf. Acesso em: 10 de outubro de 2023.

SANTOS, Ana Maria Tarcitano. **Autismo**: um desafio na alfabetização e no convívio escolar. São Paulo: CRDA, 2018.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

O uso de imagens no Ensino de História: representações dos negros, da Princesa Isabel e da abolição da escravatura na pintura “Libertação dos Escravos” de Pedro Américo, de 1889

Edlene Oliveira Silva

Departamento de História (Universidade de Brasília /UnB). <http://lattes.cnpq.br/7786936638508354>

RESUMO

Este estudo apresenta algumas propostas pedagógicas para o uso da pintura histórica “*Libertação dos Escravos*”, de 1889, de Pedro Américo, no ensino de temas/conteúdos da História do Brasil Império, como as representações dos negros, da Princesa Isabel e da abolição da escravatura. Essa é uma das obras mais citadas nos livros didáticos brasileiros para tratar do tema da abolição, o que justifica sua análise. Além disso, a pintura histórica ocupou um papel de destaque no projeto político do Segundo Reinado e na formação de uma identidade nacional baseada em valores monárquicos. Nessa pintura, evidencia-se que as pessoas negras são retratadas de forma pejorativa e as ações e protagonismo pela abolição são atribuídas apenas a Princesa Isabel, o que exige do/da docente refletir historicamente acerca de tais representações, pois essas contribuem para a ausência dos protagonismos e atuações das pessoas negras na história e para a exclusão, a inferiorização e diversas violências contra os negros no Brasil.

Palavras-chave: fontes imagéticas. ensino de história. Brasil império. negros. Princesa Isabel.

INTRODUÇÃO

Apresentam-se, neste estudo, algumas orientações teóricas e metodológicas para o uso de imagens no Ensino de História. Na primeira parte, encontram-se reflexões sobre as fontes imagéticas como recurso didático no Ensino de História. Na segunda, discutem-se possibilidades de utilização da pintura “*Libertação dos Escravos*”, de 1889, de Pedro Américo, no ensino de temas/conteúdos da História do Brasil Império,



como as representações dos negros, da Princesa Isabel e da abolição da escravatura. As orientações metodológicas propostas se fundamentam nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e nos estudos da área de Ensino de História que tratam do uso de imagens em sala de aula (Molina, 2007; Bittencourt, 2004; Schmidt & Cainelli, 2004; Litz, 2009; Perreira, 2022).

No Brasil, desde o século XIX, gravuras, pinturas, mapas e ilustrações têm sido utilizados como recurso pedagógico no Ensino de História. Conforme Circe Bittencourt, “os livros didáticos de História, já em meados do século XIX, possuíam litogravuras de cenas históricas intercaladas aos textos escritos, além de mapas históricos”. (Bittencourt, 2004a, p.69).

Atualmente, a importância das imagens como material didático está consolidada na Educação Brasileira. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), os professores e as professoras devem, “trabalhar com documentos variados como sítios arqueológicos, edificações, plantas urbanas, mapas, instrumentos de trabalho, objetos cerimoniais e rituais, adornos, meios de comunicação, vestimentas, textos, imagens e filmes”. (Brasil, 1998, p.77). Ainda de acordo com os PCN's, “todo material, que no acesso ao conhecimento tem a função de ser mediador na comunicação entre o professor e o aluno, pode ser considerado material didático [...] [pois] são utilizados pelo professor para criar situações de ensino”. (Brasil, 1998, p.79).

No entanto, as fontes visuais devem ser interpretadas pelo/a professor/a, o que, muitas vezes, não ocorre. Humberto Pereira da Silva ressalta que os/as estudantes têm dificuldades em fazer análises das imagens que estão nos livros didáticos. Para ele:

Mesmo as imagens estando ali ao lado do texto, os alunos não conseguiam associar texto à imagem. Isso, no meu ponto de vista, é uma questão que pode ser trabalhada em sala e um ponto fundamental para uma sociedade que é cada vez mais bombardeada por imagens: comerciais, propagandas, “memes”, charges, fotografias etc. (Silva, 2021, p.18).

Ana Heloisa Molina (2007, p.24) pontua que os professores e as professoras também possuem dificuldades em interpretar fontes visuais, utilizam-nas, simplesmente, como ilustrações e/ou confirmações de uma determinada realidade histórica. Marcos Silva afirma ser comum “a presença, em livros didáticos ou obras com pretensões mais eruditas, de reprodução da imagem como evidências sobre personagens e acontecimentos”. (Silva, 2000, p.254). Corroborando essa ideia, Schmidt e Cainelli asseveram que, na escola, na maioria das vezes, utilizam-se as imagens como prova para reforçar, dar legitimidade ao texto [...]. Determinadas imagens [...] ao serem utilizadas sistematicamente, para comprovar narrativas didáticas, tornaram-se canônicas, ou seja, indicadoras de como o passado realmente aconteceu. (Schmidt & Cainelli, 2004, p. 92).

Dessa maneira, na escola, um dos maiores desafios para o trabalho com documentos visuais ou qualquer outra fonte histórica é romper com a ideia de que são indicadores de como o passado realmente aconteceu e compreendê-los como construção do passado, representação do real. Portanto, todas as fontes históricas, o que inclui, “as mais diversas obras humanas produzidas nos mais diferentes contextos sociais e com objetivos variados” (Brasil, 1988, p.83), precisam ser analisadas e avaliadas cuidadosamente pelos professores e pelas professoras. Ainda requer dos/das docentes “conhecer e distinguir algumas

abordagens e tratamentos dados às fontes por estudiosos da História” (Brasil, 1988, p.83) com o objetivo de demonstrar ao aluno e a aluna como a história é escrita, fator que se refere ao trabalho com fontes históricas. Logo, todos documentos históricos, escritos e imagéticos, não devem ser concebidos pelo professor e pela professora como depositários de verdades indiscutíveis, tampouco considerados como prova dos acontecimentos do passado. (Brasil, 1988, p. 85).

Imagens diversas produzidas pela capacidade artística humana “nos informa sobre o passado das sociedades, sobre suas sensações, seu trabalho, suas paisagens, caminhos, cidades, guerras”. (Bittencourt, 2004b, p. 353). Porém, não são os registros de uma história tal qual aconteceu, mas representações do que aconteceu, pois “a imagem enquanto representação do real estabelece identidade, distribui papéis e posições sociais, exprime e impõe crenças comuns, instala modelos formadores, delimita territórios, aponta para os que são amigos e os que se deve combater”. (Meireles, 1995, p.101). As imagens podem:

Ser fruto de uma criação intencional, principalmente quando são fabricadas para retratarem o Estado, seus governantes e fatos, ou momentos históricos. Muitas dessas imagens são construídas e, por isso, contêm implícita uma narrativa dos seus fabricantes ou de seus idealizadores. Em grande parte, elas imprimem uma concepção de poder e hierarquia e têm função de perpetuar uma ideia do passado para as sociedades futuras, ou ainda como o idealizador deseja que um determinado momento ou acontecimento seja lembrado no futuro. (Silva, 2021, p. 27).

Em vista disso, o documento visual deve “ser encarado como produto da sociedade que o fabricou, de acordo com determinadas relações de poder [...] [sendo] visto à maneira de indício, testemunha do passado” (Schmidt & Cainelli, 2004, p. 94), que nos informa sobre certa sociedade e sua visão de mundo e não como ilustração ou reprodução da realidade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) enfatizam que as fontes históricas estão impregnadas:

Tanto nos seus conteúdos, como nas suas formas, de valores, padrões, divergências culturais, estilos artísticos, visões de mundo produzidas por grupos sociais determinados. E as produções humanas deveriam ser dimensionadas nos contextos em que foram elaboradas e nos contextos em que foram recriadas e reutilizadas. (Brasil, 1988, p.85).

Isso ressalta a importância para o/a docente de compreender e ensinar alguns procedimentos de pesquisa histórica (Brasil, 1998, p.81), tais como a identificação do autor e da época em que o documento foi elaborado, da ideia que está sendo defendida, dos argumentos construídos para sustentá-la, dos sujeitos e dos eventos históricos destacados, bem como dos valores atribuídos aos fatos e sujeitos. Litz (2009, p.17) sugere algumas questões para a análise de um documento imagético:

1) **Procedência:** Por quem foi elaborado? Onde? Quando? [...] Existe alguma inscrição em seu corpo (no caso de fotografias, esculturas, pinturas...)? 2) **Finalidade:** Qual seu objetivo? Por que e/ou para quem foi feito? Qual sua importância para a sociedade que o fez? Em que contexto foi feito? Com quais finalidades? [...] 3) **Tema:** Possui título? Existem pessoas retratadas? Quem são? Como se vestem? Como se portam? Percebe-se hierarquia na representação? Que objetos são retratados? Como aparecem? Que tipo de paisagem aparece? Qual é o tempo retratado? Há indícios de tempo histórico na representação? É possível identificar práticas sociais no objeto iconográfico retratado? 4) **Estrutura formal:** Qual é o material utilizado: papel, pedra, tela, parede, mural, cartão, fotografia? Quais foram as técnicas e os materiais utilizados? Como se estrutura sua composição? Qual o estilo adotado?

Percebe-se relação/aproximação com a realidade da sociedade ou período retratados? 5) **Simbolismos:** É possível identificar simbolismos? Quais? Permitem várias interpretações? Como se articulam os simbolismos com o tema? Seria possível aos contemporâneos da imagem identificarem algum simbolismo? (Grifo meu).

Por fim, como assevera Bittencourt, “fazer os alunos refletirem sobre imagens que lhes são postas diante dos olhos é uma das tarefas urgentes da escola e cabe ao professor criar as oportunidades, em todas as circunstâncias”. (Bittencourt, 2004a, p.89).

Libertação dos Escravos (1889)



Pedro Américo de Figueiredo e Mello. *Libertação dos Escravos* (estudo). 1889. Óleo sobre tela. 140,5 x 200 cm. Palácio dos Bandeirantes, São Paulo.

A pintura “*Libertação dos Escravos*” é uma das imagens mais presentes nos livros didáticos de História no Brasil para tratar da abolição da escravatura (Silva, 2021), o que demonstra a relevância de sua análise no Ensino de História. Essa obra permite inúmeras perguntas e possibilidades de diferentes leituras. Contudo, neste artigo, analisaremos, especificamente, como essa fonte pode ser utilizada, em sala de aula, para a compreensão de conteúdos/temas do Brasil no Segundo Império como as representações das pessoas negras, da Princesa Isabel, do Império e da abolição da escravidão.

Um primeiro passo para preparar os/as estudantes para a compreensão das condições de produção da obra é tratar da autoria, ou seja, trazer informações sobre a vida/obra de Pedro Américo de Figueiredo e Melo. Assim, o professor/a professora pode apresentar um pequeno resumo da biografia de Américo ou solicitar que os/as estudantes façam uma pesquisa prévia sobre a vida/obra do pintor. Silva destaca que “o trabalho com biografia em sala de aula se justifica por duas razões principais: o forte apelo que esse gênero exerce sobre o público leigo e o papel que a biografia pode desenvolver como representação do contexto histórico ao qual pertence o biografado.” (Silva, 2010, p.17). Assim, a autoria ajuda a compreensão de uma obra e da época no qual foi produzida.

O artista nasceu na Paraíba em 1843 e morreu em Florença em 1905. É considerado um dos maiores pintores do Segundo Império brasileiro, deixando obras de impacto nacional, reconhecido internacionalmente, referência obrigatória na história das artes plásticas, e objeto de sucessivos estudos. (Silva, 2011, p.129). Estudou em academias importantes na época como a Academia Francesa de Belas Artes e a Academia Imperial Brasileira de Belas-Artes, nas quais arrebatou vários prêmios. (Silva, 2011, p.135-136). A fama levou à sua introdução ao ambiente da Corte Imperial, ao apoio político e financeiro do Imperador D. Pedro II (Silva, 2011, p.136) e à entrada no “cobiçado e restrito grupo de intelectuais brasileiros, responsável por elaborar as representações capazes de dar sustentação ideológica ao poder imperial”. (Silva, 2011, p.137-138). Realizou inúmeras pinturas históricas que permanecem contemporaneamente no imaginário coletivo da nação e que são frequentemente replicadas em livros escolares de história de todo o país, como “Batalha de Avaí”, “Fala do Trono”, “Independência ou Morte!” e “Tiradentes Esquartejado”.

Após um breve resumo bibliográfico, é recomendável que o/a docente lembre aos/às estudantes que a pintura é uma narrativa imperial, concebida por um artista oficial da monarquia. Desse jeito, as representações das pessoas negras, da Princesa Isabel, do Império e da abolição da escravidão, não devem ser entendidas como retratos fiéis da realidade, pois reproduzem concepções eurocêntricas, colonialistas e imperiais sobre esses personagens e evento. Por isso, é preciso questionar as concepções inferiorizantes e depreciativas das pessoas negras na tela, pois estas contribuem para a valorização e superioridade dos europeus e dos brancos, bem como para o silenciamento da ação e o protagonismo negro na história.

Outra etapa da análise consiste no debate sobre o contexto histórico da obra, isto é, seu espaço e tempo de produção. “*Libertação dos Escravos*” foi concebida durante o Segundo Reinado, quando o Imperador D. Pedro II passou a financiar a Academia Imperial de Belas-Artes (AIBA) e seus artistas, como Pedro Américo, para que fizessem um conjunto de imagens oficiais da história do Brasil na perspectiva monárquica. (Schwarcz, 1998, p.145-146). “O Estado brasileiro organizava-se politicamente e necessitava de um passado que legitimasse a sua constituição”. (Brasil, 1998, p.20). Então, a Coroa, como estratégia para sua legitimação política, utilizou a arte para contar uma História do Brasil, na qual a monarquia era responsável “pela condução do Brasil ao destino de ser uma ‘grande nação’”. (Brasil, 1998, p.20). Dessa forma, “o Imperador passou a distribuir prêmios, medalhas, bolsas para o exterior e financiamentos” (Schwarcz, 1998, p.145) para os artistas da AIBA. “Produtora, a partir de então, de todas as imagens oficiais do Império, a Academia ditará não só estilos como temas: o motivo nobre, o retrato, a paisagem e a pintura histórica”. (Schwarcz, 1998, p.146). O quadro “*Libertação dos Escravos*” é considerado uma pintura histórica, estilo que consagrou a carreira de Américo.

Castro (2005, p.340) salienta que a pintura histórica era o gênero artístico abalizado mais nobre e completo da época, dentre outros motivos, por abordar, em suas telas, as cenas apregoadas mais virtuosas da história brasileira. Por conseguinte, a pintura histórica configurou-se uma das fontes principais do projeto civilizatório do Segundo Reinado.

Sendo assim, a arte tornou-se primordial na consolidação de valores morais e a pintura história, como seu gênero mais elevado, revestiu-se de uma função didática. A pintura histórica configurou-se um dos carros-chefes do projeto civilizatório do Segundo Reinado, à medida que inspiraria virtudes como ordem, patriotismo e civildade, tão caras a uma nação em construção. (Castro, 2005, p. 340).

Américo dedicou grande parte de sua carreira para atender às encomendas da Coroa por pinturas históricas que retratassem os momentos avaliados como grandiosos do Império na história da nação, a fim de criar uma identidade nacional com base em valores monárquicos. Então, é de relevância que o/a professor/a enfatize que essa pintura implicou uma propaganda imperial para rememorar os momentos tidos como de glória do Império e engrandecer a monarquia e que tinha como objetivo exaltar/estimular sentimentos de patriotismo, apagando da narrativa/memória oficial tudo aquilo que ferisse os ideais monárquicos. Sendo assim, a obra deve ser compreendida como um retrato da abolição a partir de um ponto de vista eurocêntrico.

O/a docente deve enfatizar que a tela “*Libertação dos Escravos*” começou a ser elaborada em 1886 num momento de crise do Império diante das chamadas questões religiosa e militar, e da ascensão de movimentos abolicionistas em grande parte de sua extensão territorial e da pressão internacional, sobretudo inglesa, para o término da escravidão no Brasil. A tela continuou sendo pintada no ano da assinatura da Lei Áurea em 1888 pela Princesa Isabel, regente do Império, e quando ocorreu a Proclamação da República, em 1889, foi interrompida. Devido à eclosão do regime republicano, “a versão final desta tela nunca foi pintada, fazendo com que ela seja considerada um estudo em esboço”. (Departamento de pesquisa e cultura ABRA, s/d).

Um fato relevante sobre a obra é que Américo começou a esboçar “*Libertação dos Escravos*”, em 1886, dois anos antes da assinatura da Lei Áurea.

No entanto, isso indica que a ideia do Estado era lançar essa pintura no mesmo período. Essa temática abolicionista tornou-se recorrente especialmente nos anos de 1880, quando os movimentos pelo fim da escravidão tomavam as ruas. Dessa forma, muitos eram os artistas que pintaram sobre o assunto naqueles anos (Departamento de pesquisa e cultura ABRA, s/d).

A descrição dos elementos da tela é um momento essencial. Então, seria proveitoso o/a docente solicitar ao/à estudante que a descreva. A proposta consiste em permitir ao/à estudante associar o que está vendo às informações que já possui, considerando, portanto, seus conhecimentos prévios. A descrição dos elementos da pintura pode, ainda, fornecer ao/às estudantes uma ideia da cena retratada.

No centro do quadro, no piso inferior, observam-se três pessoas negras: um homem e uma mulher ajoelhados e uma criança sentada. A criança está totalmente nua. A mulher negra está seminua e ambos, ela e o homem, possuem manchas de sangue nas costas, causadas por chicotadas. Estão em posição de agradecimento a uma mulher imponente de pele clara, usando vestimentas greco-romanas, uma túnica branca, elmo, armadura dourada, espada na cintura que segura com a mão esquerda uma corrente rompida. Ao lado das pessoas negras, está uma figura de um diabo negro morto, caído no chão.

No centro da tela, no piso superior, uma mulher branca está majestosa sentada num trono, veste um manto verde e, por cima dele, uma *murça* (indumentária imperial) amarela, apoiando um cetro com a mão direita. Sua posição é a mais elevada das personagens

exibidas na pintura. Mais acima à direita do quadro, anjos pairam sustentando uma cruz reluzente que ilumina toda a tela.

Após essa etapa, seria interessante abordar a evocação de elementos greco-romanos, como a arquitetura que lembra um anfiteatro grego e os trajes (túnicas) das personagens. O Neoclassicismo era uma tendência artística da época, ensinado como norma em todas as academias de arte europeias e marca de Pedro Américo. “Na História das artes brasileiras o período monárquico (1822-1889) é caracterizado pela importação do Neoclassicismo, tal como cultivado nas academias de belas artes europeias”. (Durand, 1989, p.03). Esse estilo artístico procurava evocar o período antigo, por meio da imitação das obras de arte da Grécia Antiga, classificada “o berço da civilização”, cujos valores eram considerados superiores, sendo julgada como o ideal de sociedade. No Neoclassicismo, as obras gregas “não eram apenas vistas como as coisas mais belas do mundo, mas como a própria ideia de belo”. (Hartog, 2003, p.127). Caberia, então, ao/a docente indagar aos/as estudantes por que os ideais gregos eram considerados superiores e deviam ser imitados? Qual a relação entre essa ideia e o eurocentrismo? Assim, podem-se interpretar discursos que valorizam a cultura e a história europeia associadas aos valores gregos, e inferiorizam outras culturas e histórias não europeias alicerçadas em concepções eurocêntricas. “Após a Independência, com a preocupação de criar uma ‘genealogia da nação’, elaborou-se uma ‘história nacional’, baseada em uma matriz europeia e a partir de pressupostos eurocêntricos”. (Brasil, 1998, p.19).

As representações da Princesa Isabel no quadro são eurocêntricas. Na tela, pode-se evidenciar que a mulher com traje guerreiro rompendo as correntes da escravidão representa a libertação dos negros. Mas, apesar de ocupar um lugar de protagonismo, não é a autora da ação, mas uma testemunha e responsável simbólica pela ação, a libertação dos escravizados, que se passa à sua frente. A verdadeira responsável pelo ato de libertação é a figura central que ocupa o lugar mais elevado em relação aos outros personagens; a mulher sentada no trono, com um manto verde, uma *murça* amarela e um cetro na mão, simbolizando a Princesa Isabel.

Os símbolos do poder imperial merecem análise, como os personagens e seus lugares, o manto, a *murça*, o cetro e as cores, pois os símbolos políticos nos informam sobre os valores, significados, representações, modos de vida de uma determinada sociedade e nos ajudam a compreendê-la. O lugar que um personagem ocupa em uma pintura é bastante revelador sobre os valores de uma época: ele está numa posição central ou periférica? está em primeiro plano? está localizado na parte superior ou inferior do quadro? A Princesa Isabel ocupa a posição mais elevada na pintura, o que lhe confere o papel mais importante, principal e único — desempenhado na abolição.

A presença do cetro é significativa, pois estudos relativos à significação dos símbolos afirmam que a coroa e o cetro são complementos que situam o rei/o imperador em relação ao seu meio, identificando o personagem monárquico/imperial (Ribeiro, 1995, p.86). Além disso, o cetro é o modelo de comando, de chefia, de autoridade, de poder e simboliza a continuidade dinástica. (Ribeiro, 1995, p.86).

O manto verde e a *murça* amarela, por sua vez, marcantes na vestimenta da Princesa, buscavam um apelo nacional. O verde e o amarelo eram as cores do Império

e são praticamente onipresentes desde o palácio do soberano até a loja do comerciante. (Ribeiro, 1995, p.87). A escolha do verde para a cor do manto imperial brasileiro resulta de sua ligação com a natureza brasileira. A *murça* amarela confeccionada com penas de papo de tucano é uma referência aos povos indígenas do Brasil e era “quase um cocar da realeza”. (Schwarcz, 1998, p.141). As referências indígenas nos símbolos e cerimônias imperiais cumpriram a função de criar uma identidade nacional com base em um passado mítico e autêntico como estratégia de legitimar o monarca. (Schwarcz, 1998, p.140 e 142).

Representando a imagem ideal o indígena encarnava não só o mais autêntico como o mais nobre, no sentido de se construir um passado honroso. Por oposição ao negro, que lembrava a escravidão. O indígena permitia indicar uma origem mítica e unificadora. (Schwarcz, 1998, p.140).

Aqui, é tarefa do/da docente evidenciar que o quadro “*Libertação dos Escravos*” serviu à glorificação da Princesa Isabel como “a redentora dos negros”, responsável pelo fim da escravidão. Esse termo, a redentora, foi cunhado e disseminado estrategicamente pelo Império, e replicado por diversos meios de comunicação como jornais e revistas da época, tendo, inclusive, ressonância no estrangeiro, o que contribuiu para consolidar a imagem da abolição como uma dádiva da regente. Lilia Schwarcz e Heloisa Starling destacam como a abolição foi compreendida na época:

Comemorada no estrangeiro como uma vitória do governo imperial, a Lei de 13 de maio foi recebida no Brasil, após a explosão inicial de júbilo, com muita expectativa, e se constituiu no ato mais popular do Império. Joaquim Nabuco — nessa época chamado de Príncipe da Abolição — escreveu em 23 de maio de 1888: “Está feita a abolição! Ninguém podia esperar tão cedo tão grande fato e também nunca um fato nacional foi comemorado tanto entre nós. Há vinte dias vive esta cidade um delírio [...]. A monarquia está mais popular do que nunca...”. Estava e não estava certo o famoso parlamentar. De um lado, há quem diga que a ausência de d. Pedro do país fora proposital, e que ele pretendia dar a Isabel a autoria do ato popular e pavimentar sua passagem segura para o Terceiro Reinado no Brasil. E a imagem pública de Isabel seria mesmo muito valorizada com a lei, sendo ela lembrada como “a redentora dos negros”. A própria maneira como a abolição foi apresentada oficialmente — como um presente e não como uma conquista — levou a uma percepção equivocada de todo esse processo marcado pelo envolvimento decisivo dos próprios escravizados na luta. A estratégia política implicava divulgar que eles haviam sido “contemplados” com a lei, recebido uma dádiva, e mais: precisavam mostrar apenas gratidão pelo “presente”, assim como ampliar e consolidar antigas redes de dependência. (2015, p.310 *apud* Pincerati, 2018, p.163).

Segundo Eliane Perreira (2022, p. 50):

Jornais do dia seguinte comunicaram que a princesa Isabel fora aclamada por cerca de 5 mil manifestantes que se reuniram em torno do Paço Imperial [...] Os jornais comunicavam também que ficaria exposta na sede do jornal *O Paiz*, [...] a pena de ouro com que a regente assinou o decreto, incrustada com 48 brilhantes e com a inscrição “*D. Isabel, a redentora, o povo agradecido*” e no lado oposto o número e a data da Lei Áurea.

A imagem do/da escravizado/a em agradecimento à Princesa Isabel pela abolição em “*Libertação dos Escravos*” deve ser problematizada pelos/as docentes, pois era um discurso hegemônico no período, inclusive gravado na inscrição da pena de ouro com a qual a princesa assinou a Lei Áurea. Para o Departamento de Pesquisa e Cultura da Academia Brasileira de Artes (ABRA, 2018):

O fato de os negros agradecerem de forma submissa pela conquista da liberdade, passa a impressão de que a abolição fosse uma espécie de dádiva dada aos escravizados e eles tivessem um papel apenas passivo neste curso. Tal avaliação ignora as muitas lutas violentas que ocorreram durante o período e os muitos mártires que morreram por essa liberdade.

A ideia da abolição como uma “benção divina” aos escravizados, simbolizada pelos anjos e pela cruz etérea e estes agradecendo à Igreja pela libertação retratada em *“Libertação dos Escravos”*, deve ser desconstruída. Isso porque a Igreja teve participação central no projeto colonial e, dentre outras funções, cumpriu a da conversão forçada dos escravizados ao cristianismo. “Sob a alegação de que as práticas religiosas eram demoníacas, utilizaram o batizado para libertar os negros do poder do demônio e dar-lhes uma alma, que os aproximasse do Deus dos brancos”. (Silva, 2011, p. 83).

A imagem do diabo negro que jaz morto na pintura requer debate, pois ele é retratado como o algoz da escravidão. Representar a escravidão na forma do diabo seria uma maneira de demonstrar a posição da Coroa perante as opiniões a respeito da escravidão na época. Com o movimento abolicionista, os movimentos de resistência negra e a pressão internacional para o fim da escravidão, a Coroa se vale do imaginário cristão de luz contra trevas, anjos contra demônios, para deixar clara sua visão relativa ao bem (a *libertação dos escravos*) e ao que, a partir de então, considera o mal (a escravidão). O/a docente deve questionar como a questão das cores e do imaginário, “luz e trevas” reforça, no quadro, a noção do branco como “bom” e do preto como “mau”. Pincerati (2018, p.60-61) sublinha a necessidade de problematizar a relação branco/negro na obra. De acordo com ele, o que o fez escrever um artigo sobre *“Libertação dos Escravos”* foi:

Justamente a composição das cores, a oposição de cores, o modo como os tons branco e negro desenham – pintam – delineiam os corpos. [...] No plano central está a corte igualmente branca, mais a Liberdade, que, como que descendendo, pousasse no quadro, na sua parte inferior, onde estão os negros: um homem, uma mulher, uma criança e um anjo caído (Pincerati, 2018, p.60-61).

A ideia da abolição como dádiva imperial ou como instrumento de uma vontade divina deve ser desnaturalizada porque, em primeiro lugar, insere a imagem da Coroa como protetora dos escravizados e altruísta em suas atitudes, quando suas ações se limitaram a táticas políticas. Em segundo, retira dos negros a ação e o protagonismo na luta abolicionista e na pressão política que obrigou a Coroa a decretar a abolição. Em terceiro, ao representar pessoas negras como submissas e pessoas brancas como salvadoras, o quadro reforça o mito do “salvador branco”, aquele que sempre aparecerá para tirar o negro de suas mazelas, já que ele não teria autonomia e precisaria ser tutelado. O fato de as pessoas negras no quadro de Américo não possuir face configura uma desumanização dos negros que ratifica o discurso de que os negros não são sujeitos históricos.

Esse silenciamento da ação e protagonismo negro na história da abolição precisa ser rompido. Por conseguinte, o/a docente pode demonstrar como esse silêncio é parte de um projeto de nação que não incluía os negros como cidadãos e os inferiorizava por preconceitos raciais e ainda trazer a existência de diversas revoltas e rebeliões escravas “nos quilombos ou área urbana, como a revolta dos Malês, deflagrada em 1835, em Salvador (BA), entre outros atos de resistência liderados por escravos ou negros libertos que exigiam o fim da escravidão” (Brito, 2018). Pode-se discutir a atuação de famílias e irmandades negras, além do trabalho intenso de advogados, escritores e jornalistas negros

que utilizaram a imprensa e outros meios de expressão para defender a abolição (Brito, 2018). Então, caberia indagar aos/as estudantes: por que a atuação e protagonismo negro na abolição e na história foram silenciadas? Esse silenciamento permanece atualmente? No presente, quais as consequências desse silenciamento na vida da população negra brasileira?

Questionar, juntamente aos/as estudantes, como a abolição deixou um legado doloroso para a população negra é urgente e necessário, pois “livres no papel, os negros recém-libertos enfrentaram o desafio do desemprego, falta de moradia, acesso à saúde, Educação e outras políticas públicas” (Brito, 2018). Dessa forma, é preciso problematizar como as imagens que exaltam a princesa Isabel e silenciam a atuação e protagonismo negro no processo de abolição na tela de Américo ainda povoam o imaginário social brasileiro e fundamentam práticas e representações de exclusão, hierarquização e marginalização contra a população negra na nossa sociedade. Desse modo, selecionar eventos e sujeitos históricos, e estabelecer entre eles relações entre o passado e presente implicam:

Sensibilizar e fundamentar a compreensão de que os problemas atuais e cotidianos não podem ser explicados unicamente a partir de acontecimentos restritos ao presente. Requerem questionamentos ao passado, análises e identificação de relações entre vivências sociais no tempo. (Brasil, 1998, p.45).

É tarefa do Professor/da Professora criar situações de ensino para os/as estudantes,

Favorecendo a construção, pelo aluno, de noções de diferença semelhança transformação e permanência [...] dos elementos próprios deste tempo e dos específicos de outros tempos históricos; das continuidades e descontinuidades das práticas e das relações humanas no tempo. (Brasil, 1998, p.34).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As propostas presentes nesse estudo permitem a compreensão de que as fontes imagéticas precisam ser interpretadas, pois estão repletas de significações, representações, valores e ideologias diretamente ligadas à época e à sociedade em que foram produzidas. Contribuem ainda para romper com a noção tradicional de que os documentos visuais são depositários de verdades indiscutíveis diretamente relacionada com o real. Ajudam também para que o/a estudante reflita historicamente sobre as relações entre o passado e o presente e que conheça e domine procedimentos de como interrogar obras humanas de seu tempo e de outras épocas. Favorecem, desse modo, a compreensão da realidade atual em perspectiva histórica.

Nesse sentido, a interpretação da pintura “*Libertação dos Escravos*”, em sala de aula, possibilita desconstruir representações das pessoas negras, da Princesa Isabel e da abolição que contribuem para a ausência dos protagonismos e atuações das pessoas negras na história e romper com esse silenciamento que marcou, e ainda marca, a exclusão, a inferiorização e diversas violências contra os negros no Brasil.

REFERÊNCIAS

AMANCIO, Kleber Antonio de Oliveira. **A representação visual do negro na primeira república.** XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: conhecimento histórico e diálogo social. Natal/RN, 22 a 26 de julho de 2013. Disponível em: https://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364939709_ARQUIVO_Onegronaartebrasileiradaprimeirarepublica_2.pdf. Acesso em: 29. set. 2023.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. _____ (org). **O Saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2004a, p.69-90.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2004b.

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

BRITO, Débora. **Especialistas destacam protagonismo negro pelo fim da escravidão. Bem antes da assinatura da Lei Áurea, negros já lutavam pela abolição.** AGÊNCIA BRASIL. Publicada em 13 mai. 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-05/especialistas-destacam-protagonismo-negro-pelo-fim-da-escravidao>. Acesso em: 07jan. 2024.

CASTRO, Isis Pimentel. **Pintura, memória e história: a pintura histórica e a construção de uma memória nacional.** Revista de Ciências Humanas. Florianópolis: EDUFSC, n.38, outubro de 2005, p.335-352. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/18260/17132>. Acesso em: 20 nov.2023.

DEPARTAMENTO de pesquisa e cultura abra. **Academia Brasileira de Arte (ABRA).** Libertação dos Escravos: a obra ambígua de Pedro Américo. Disponível em: <https://abra.com.br/artigos/libertacao-dos-escravos-a-obra-ambigua-de-pedro-americo/>. Acesso em: 05 jan. 2024.

DURAND, J. Carlos. **Arte, privilégio e distinção.** São Paulo: Perspectiva, 1989.

HARTOG, François. **Os Antigos, o passado e o presente.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

LITZ, Valesca Giordano. **O uso da imagem no ensino de História.** Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação Departamento de Políticas e Programas Educacionais Coordenação Estadual do PDE. Instituto de Ensino Superior, Universidade do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-6.pdf>. Acesso em 11 nov. 2023.

MEIRELLES, William Reis. História das imagens: uma abordagem, múltiplas facetas. **Pós-História**, Assis/São Paulo, n. 3, 1995, p.93-103.

MOLINA, Ana Heloisa. **Ensino de História e imagem: possibilidades de pesquisa.** Domínios da Imagem. Londrina/PR, Ed. UEL (Universidade Estadual de Londrina) vol 1, n. 1, nov. de 2007, p.15-29. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2237-9126.2007v1n1p15>. Acesso em: 20.nov. 2023.

PERREIRA, Eliane Aparecida. **Imagens e história: uma proposta de leitura de telas de Pedro Américo para o ensino de história do Brasil**. Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História, Florianópolis, 2022.

PINCERATI, Walker Douglas. **Silêncio na pinacoteca: estudo para libertação dos escravos no campo dos discursos**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.21, n.2, jul./dez. 2018, p. 159-167.

RIBEIRO, Maria Eurydice. **Os símbolos do poder: cerimônias e imagens do Estado monárquico no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004. (Pensamento e ação no magistério).

SILVA, Humberto Ferreira da. "Lectio Imago": **Ensino de História por meio de pinturas históricas**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). São Cristóvão, SE, Universidade Federal de Sergipe, 2021.

SILVA, Marcos A. da. **Pintura Histórica: do museu à sala de aula**. Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História. São Paulo (20). Abril. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/10817>. Acesso em: 20.nov.2023.

SILVA, Silvano Alves Bezerra da. **Uma batalha em forma de biografia: memória e emoção estética na conformação da imagem do pintor Pedro Américo**. CAMBIASSU –Revista Científica do Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. São Luís - MA, Janeiro/Junho de 2011 - Ano XIX - Nº 8. Disponível em: <https://www.cambiassu.ufma.br/cambi2011.1/alves.pdf>. Acesso em: 29.set.2023.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou ? por que mudou?** Salvador: Edufba, 2011.

SILVA, Kalina Vanderlei. Biografias. PINSKY, Carla Bassanezi (org). **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Editora Contexto, 2010, p.13-29.

Organizadora

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (2005). Mestra em Educação – Universidad de Los Pueblo da Europa – UPE e Unidade de San Lourenço-PY. Doutora em Ciência da Educação pela Unversidad de San Lourenço – Asución-PY. (2018) Reflito nesta frase de Anísio Spínola Teixeira “A educação não é um privilégio, mas um direito de todos.

Índice Remissivo

A

- abandono escolar 42, 44, 45, 49, 52, 53, 56
- abordagem 12, 19, 35, 95, 113, 130, 141, 151, 165, 170, 181, 186
- alfabetização 68, 94, 105, 117, 119, 171, 179, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 227, 228, 229
- alfabetização digital 105
- alunos 12, 13, 14, 16, 17, 20, 21, 23, 24, 25
- ambiente escolar 12, 13, 16, 24, 43, 45, 49, 53, 54, 58, 94, 114, 116, 120, 130, 149, 170, 193, 221, 232, 233, 240, 241
- aplicativos 13
- aprendizado 16, 17, 36, 37, 38, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 67, 69, 70, 71, 77, 81, 83, 84, 90, 91, 99, 110, 118, 120, 121, 129, 137, 144, 147, 149, 152, 154, 160, 163
- aprendizagem 13, 14, 16, 17, 24, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 46, 47, 49, 52, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 72, 76, 80, 81, 83, 84, 85, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 110, 111, 113, 116, 117, 119, 120, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 134, 136, 137, 138, 141, 142, 145, 147, 148, 151, 156, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 178, 179, 180, 188, 193, 194, 196, 200, 201, 209, 210, 217, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 229, 232, 233, 235, 236, 237, 239, 240, 241, 242, 243, 244
- artístico 249, 251
- aspectos pedagógicos 113, 181, 187, 188
- autismo 57, 58, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 242, 243, 244

B

- brigada escolar 181
- busca ativa 41, 42, 43

C

- caráter genético 72
- ciências 126, 131, 134
- comunicação 19, 32, 34, 59, 60, 61, 65, 66, 67, 77, 87, 88, 101, 104, 105, 106, 109, 112, 113, 114, 116, 126, 129, 151, 157, 168, 183, 189, 208, 212, 215, 224,

233, 234, 236, 237, 240, 244, 246, 252
constituição 193, 249
cultura lúdica 140

D

democrática 17, 46, 54, 84, 94, 149, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 199, 200, 201, 203
democrático 25, 95, 109, 142, 190, 192, 193, 195, 196, 201, 202
dengue 182, 183, 184, 185, 186, 188
desafios 13, 14, 57, 61
desenvolvendo 18, 51, 119, 128
desenvolvimento 13, 14, 15, 16, 18, 19, 24, 25, 27, 30, 32, 33, 34, 35, 39, 42, 48, 49, 52, 54, 58, 59, 60, 61, 65, 66, 67, 70, 72, 76, 89, 92, 93, 98, 99, 101, 106, 108, 109, 113, 117, 118, 120, 121, 124, 128, 129, 130, 138, 139, 140, 142, 144, 147, 148, 153, 156, 158, 160, 161, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 186, 193, 195, 200, 210, 214, 215, 216, 217, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 233, 234, 235, 237, 239, 240, 241, 242
desenvolvimentos 104, 106
dificuldade 34, 49, 54, 62, 77, 96, 116, 136, 138, 145, 149, 152, 163
dimensão pedagógica 191
direito à educação 43, 192
dispositivos 13
diversas violências 245, 254
diversidade 16, 45, 49, 57, 60, 63, 64, 81, 119, 139, 140, 176, 196, 205, 206, 207, 208

E

educação 12, 13, 14, 15, 16, 17, 23, 26, 27, 29, 31, 32, 33, 34, 36, 39, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 55, 56, 57, 58, 59, 64, 65, 67, 68, 71, 76, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 109, 111, 113, 114, 115, 117, 118, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 133, 134
educação pública democrática 194
ensino 12, 13, 14, 15, 16, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 39, 55, 44, 46, 47, 48, 49, 51, 52,

53, 54, 55, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71,
76, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93,
94, 95, 96, 98, 99, 101, 102, 103, 105, 110, 111,
113, 114, 115, 116, 119, 120, 124, 126, 127, 128,
129, 130, 131, 132, 134, 136, 137, 138, 139, 141,
142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151
ensino a e aprendizagem 116
ensino de história 245, 256
ensino e aprendizagem 30, 32, 35, 39, 52, 85, 103,
111, 113, 126, 127, 132, 134
ensino educacional 131
ensino fundamental 12, 24, 28, 29, 38, 48, 53, 69, 71,
86, 119, 127, 129, 130, 134, 136, 138, 150, 152,
154, 165, 167, 169, 171, 173, 178, 179, 204, 205,
209, 210, 211, 217
equipe pedagógica 143, 149
escola 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 24, 25, 27,
29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40
escolarização 35, 43, 44
escolas públicas 80, 134, 138, 142, 143
esporte 13, 17, 23, 24
estratégia 59, 121, 183, 242, 249, 252
estratégias 43, 52, 60, 61, 64, 70, 84, 92, 96, 97, 99,
110, 111, 119, 123, 124, 129, 137, 141, 142, 149
estratégias pedagógicas 141
estratégicos 90, 141

F

ferramenta 13, 14, 17
ferramenta inovadora 13, 14
ferramentas 14, 111, 117, 118, 119, 131, 168, 173
fontes imagéticas 245, 254
formação 13, 14, 16, 17, 18, 21, 22, 24, 25, 26, 31, 32,
35, 39, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 56, 63, 64, 67, 71, 80,
81, 83, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 98, 101, 102, 103,
104, 106, 110, 111, 113, 120, 122, 123, 125, 126,
128, 129, 130, 132

G

geografia 119, 136, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149,
150
gestão 41, 84, 90, 94, 100, 105, 110, 149, 190, 191,

192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203
gestão democrática 84, 149, 192, 194, 195, 196, 199, 200, 201
gestão escolar 100, 190, 191, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203
gestão participativa 190, 191, 192
gestão pública 191

H

habilidades 14, 15, 17, 23, 24, 31, 33, 37, 49, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 70, 91, 105, 119, 129, 141, 146, 154, 167, 169, 170, 171, 177, 178, 195, 210, 211
habilidades sociais 233, 234

I

inclusão 17, 44, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67
infrequência 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 53, 54, 55
instituição escolar 33, 34, 43, 92, 170
instituições 31, 32, 35, 43, 48, 58, 60, 62, 83, 89, 90, 98, 104, 108
instrumento pedagógico 143
instrumentos 19, 70, 78, 82, 118, 130, 144, 181, 186, 190, 197
interação social 59, 61, 65, 216, 233, 234, 236, 244
intérprete de libras 86, 87

L

leitura 67, 76, 78, 83, 108, 116, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 128, 144, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166
letramento 116, 179, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 228, 229
libras 86, 87, 88, 98
língua 103, 154, 155, 174, 175, 180, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219
linguagem não formal 206
literatura infantojuvenil 167, 169, 171, 178, 179

ludicidade 136, 138, 140, 148, 149
lúdico 18, 136, 137, 139, 143, 146, 147, 148, 149, 150

M

metodologias 13, 81, 93, 110, 111, 120, 124, 125, 139,
147, 150, 163, 164, 178, 221, 222, 225, 227
modelo social 104

N

negros 245, 246, 251, 252, 253, 254, 255

P

papel do professor 220, 221, 229
pedagógicas 39, 50, 57, 61, 67, 84, 90, 91, 96, 100,
101, 133, 134, 141, 150, 168, 181, 187, 188, 200,
230, 233, 241, 243, 245
pedagógico 29, 55, 62
pedagógicos 28, 42, 84, 107, 108, 110, 111, 113, 124,
141, 142, 149, 168, 172, 181, 187, 188
poder público 43, 45, 46, 49
políticas 43, 46, 47, 49, 54, 55, 71, 87, 90, 92, 93, 100,
101, 102, 109, 112, 178, 183
políticas de inclusão 87, 102
políticas educacionais 43, 47, 49, 55
político pedagógico 62
prática educacional 30, 39
prática pedagógica 17, 25, 102, 119, 120
práticas pedagógicas 57, 90, 91, 96, 101, 133, 134,
188, 230, 233, 241, 243
preconceito linguístico 204, 205, 209, 213, 214, 215,
216, 217
processo 13, 14, 16, 17, 19, 21, 25, 27, 29, 30, 31, 32,
35, 38, 39, 42, 43, 44, 47, 48, 52, 55, 60, 61, 62, 63,
64, 65, 66, 67, 70, 71, 72, 76, 80, 84, 85, 86, 87, 88,
89, 90, 91, 92, 93, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103,
110, 112, 113, 116, 117, 119, 120, 124, 126, 127,
128, 129, 130, 132, 134, 136, 137, 139, 141, 142,
143, 145, 147, 148
processo de aprendizagem 14, 17, 30, 62, 65, 72, 84,
101, 137, 145

processo educacional 13
processo ensino 14, 29, 30, 31, 32, 35
processo pedagógico 190, 192
processo social 42, 44
processos sociais 235
professores 12, 16, 17, 21, 25, 29, 33, 34, 35, 36, 38,
39, 40, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 70, 71,
78, 80, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97,
98, 99, 101, 102, 103, 108, 110, 111, 114, 115, 118,
121, 122, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 134
projetos pedagogicos 136
projetos sociais 138

R

redes sociais 141

S

saúde pública 15, 184
sistema 5
sistema capitalista 43
sistemas e habilidades 224
sistemas sociais 195
sociedade do conhecimento 104
sociológica 44
sociopolítica 16, 43
surdo 87, 88, 89, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103

T

tecnologia 13, 14, 19, 51, 90, 104, 107, 108, 109, 110,
111, 112, 113, 114, 116, 117, 120, 126, 127, 131,
132, 134
tecnologia digital 13, 14
tecnologia educacional 104, 111, 116
tecnologias 31, 85, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110,
111, 112, 113, 114, 115, 117, 124, 151, 232, 233,
239, 241, 242, 243
tecnologias de informação 104, 105, 107, 108, 109,
114
tecnológico 105, 108, 109, 110, 112
tecnológicos 106, 110, 118, 126, 127, 134

tecnólogo 131

V

vulnerabilidade social 43

