

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa  
(Organizadora)

# Educação & Realização:

conectando teoria e prática



AYA EDITORA

2024

**Jacimara Oliveira da Silva Pessoa**  
(Organizadora)

# **Educação e Realização: conectando teoria e prática**

**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 realização: conectando teoria e prática [recurso eletrônico]. / Jacimara Oliveira da Silva Pessoa (organizadora) -- Ponta Grossa: Aya, 2024. 223 p.

Inclui biografia  
Inclui índice  
Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
ISBN: 978-65-5379-453-5  
DOI: 10.47573/aya.5379.2.279

1. Educação. 2. Educação infantil. 3. Capacidade motora em crianças. 4. Psicomotricidade. 5. Educação - Amazônia. 6. Vida ribeirinha - Amazônia. 7. Educação de jovens e adultos. 8 Tecnologia educacional. 9. Prática de ensino. 10. Aprendizagem. 11. Merenda escolar – Amazonas. 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 dificuldade no ensino-aprendizagem dos alunos do 5º ano do ensino fundamental anos iniciais ..... 12**

Fiana Lisboa Coelho

DOI: 10.47573/aya.5379.2.279.1

## 02

**Diferentes estratégias implementadas na resolução do analfabetismo funcional, nas escolas de educação de jovens e adultos, na primeira fase, modalidade ensino médio em três escolas estaduais..... 24**

Telhma de Souza Ribeiro

DOI: 10.47573/aya.5379.2.279.2

## 03

**Implementação de estratégias inovadoras processos de ensino-aprendizagem na Escola Municipal Capitão Edílson Matias na cidade de Japurá, estado do Amazonas, Brasil no período de 2022/2023..... 38**

Maria Elijane Nascimento Araújo

DOI: 10.47573/aya.5379.2.279.3

# 04

**Dificuldades no ensino aprendizagem dos alunos do 1º ano do ensino fundamental I da Escola Estadual Lenina Ferraro da Silva na zona norte de Manaus ..... 51**

Marta Helena da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.279.4

# 05

**Contribuições das práticas diferenciadas na recuperação da aprendizagem dos alunos do 5º ano do ensino fundamental ..... 61**

Cildenir de Freitas Lacet

DOI: 10.47573/aya.5379.2.279.5

# 06

**Educação ribeirinha no Amazonas: desafio da prática docente em turma de classe multisseriada nas escolas rurais do polo educacional estirão do Itaúba, na reserva extrativista Auati-Paraná, município de Maraã/ Amazonas/Brasil, 2022 ..... 72**

José de Souza Nunes Filho

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.279.6

# 07

**Os gêneros multissemióticos alinhados às propostas da BNCC como ferramenta de ensino para o 6º ano do componente curricular língua portuguesa em uma escola estadual da zona leste de Manaus ..... 84**

Lucimar Cabral Ferreira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.279.7

# 08

**A eficácia das TICs como suporte pedagógico na prática docente no ensino de biologia..... 98**

María de Nazaré de Andrade Viana

DOI: 10.47573/aya.5379.2.279.8

# 09

**Guia informativo sobre a inclusão do açaí (euterpe oleracea mart.) na alimentação escolar na região da calha Amazônica do Médio Solimões, destinado às escolas do Amazonas ..... 112**

Wildomar Rodrigues Pessoa

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.279.9

# 10

**A inclusão da educação ambiental na grade curricular em Nhamundá/AM..... 126**

Franciane Costa dos Reis

DOI: 10.47573/aya.5379.2.279.10

# 11

**Prática pedagógica para a uma aprendizagem significativa: foco nos alunos da educação infantil ... 138**

Alessandro Gatinho dos Reis

DOI: 10.47573/aya.5379.2.279.11



# 12

**A dança inserida no campo de experiência corpo, gestos e movimentos: analisando a psicomotricidade para alunos da faixa etária de 5 anos na educação infantil ..... 147**

Maria Rosélia Cavalcante dos Santos  
Simone Suelayne Santos Silva  
Wendell Martins Pinto

**DOI: 10.47573/aya.5379.2.279.12**

# 13

**Atitude da escola na inclusão educacional na educação básica pública ..... 159**

Vanessa Klock Moser

**DOI: 10.47573/aya.5379.2.279.13**

# 14

**Métodos de pesquisa nas ciências humanas: concepções e perspectivas..... 176**

Odimar Lorenset  
Nicholas Cardoso Gomes da Silva

**DOI: 10.47573/aya.5379.2.279.14**

# 15

**Letramento linguístico: desenvolvendo competências essenciais na era da informação ..... 187**

Leandro Gilson de Oliveira

**DOI: 10.47573/aya.5379.2.279.15**

# 16

**Luta e resistência: o processo de formação dos movimentos sociais no Brasil ..... 196**

Leandro Júnior de Almeida Caldas

DOI: 10.47573/aya.5379.2.279.16

# 17

**A educação física na educação de jovens e adultos..... 206**

Juno Januário da Silva Neto

DOI: 10.47573/aya.5379.2.279.17

**Organizadora ..... 216**

**Índice Remissivo..... 217**

---

# Apresentação

---

Prezados leitores,

É com grande satisfação que apresentamos a vocês o livro **“Educação e Realização: conectando teoria e prática”**, uma obra que reúne uma série de estudos e reflexões sobre temas fundamentais no campo da educação. Este livro é resultado do esforço de diversos pesquisadores e profissionais da área, que se dedicaram a investigar e analisar questões cruciais relacionadas ao ensino-aprendizagem e à formação dos alunos.

Ao longo dos seus capítulos, o livro aborda uma ampla gama de tópicos, cada um trazendo uma perspectiva única e valiosa para o campo da educação. Desde a dificuldade no ensino-aprendizagem dos alunos do 5º ano do ensino fundamental até as estratégias inovadoras implementadas na resolução do analfabetismo funcional nas escolas de educação de jovens e adultos, passando pela inclusão do açaí na alimentação escolar na região da calha Amazônica do Médio Solimões e a importância da educação ambiental na grade curricular em Nhamundá/AM, este livro oferece uma visão abrangente dos desafios e das possibilidades da educação contemporânea.

Além disso, os capítulos também exploram temas como a prática pedagógica para uma aprendizagem significativa na educação infantil, a utilização de gêneros multissemióticos como ferramenta de ensino, a eficácia das tecnologias de informação e comunicação como suporte pedagógico no ensino de biologia, e a importância da educação física na educação de jovens e adultos. Esses são apenas alguns exemplos da diversidade de assuntos abordados neste livro, que certamente irá enriquecer o conhecimento e a prática de educadores e pesquisadores.

Cada capítulo foi cuidadosamente elaborado com base em sólidos fundamentos teóricos e metodológicos, e apresenta uma análise aprofundada dos temas abordados. Os autores utilizaram uma ampla variedade de recursos e metodologias de pesquisa, buscando sempre trazer uma visão crítica e inovadora para os desafios enfrentados no campo da educação.

Portanto, convido a todos a mergulharem nessa leitura enriquecedora, que certamente contribuirá para o aprimoramento das práticas educativas e para a compreensão mais profunda dos processos de ensino-aprendizagem. Que este livro seja uma fonte de inspiração e reflexão para todos aqueles que se dedicam à educação, buscando sempre a conexão entre teoria e prática, e a realização plena dos alunos.

Desejamos a todos uma excelente leitura!

## A dificuldade no ensino-aprendizagem dos alunos do 5º ano do ensino fundamental anos iniciais

### *Difficulties in teaching-learning for students in the 5<sup>th</sup> year of elementary education in the early years*

**Fiana Lisboa Coelho**

*Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Latino Americana de Educação – FLATED. Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol – UNADES. <http://lattes.cnpq.br/7472898821444675>*

#### RESUMO

Este estudo tem como objetivo As causas das dificuldades de aprendizagem são variadas, vai de um distúrbio que se manifesta em crianças durante o processo de alfabetização, caracterizando-se por apresentar uma dificuldade nos processos cognitivos, mais precisamente na leitura, escrita ou na realização de cálculos matemáticos. Esse processo pode influenciar negativamente no desenvolvimento das crianças na fase escolar, aumentando a probabilidade de problemas físicos, sociais e emocionais, repercutindo, inclusive, caso não diagnosticado e tratado corretamente, na evasão escolar, os Distúrbios de Aprendizagem mostrado neste trabalho (dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia) e suas interferências no processo de alfabetização e letramento, causa também bastante influenciadora no processo de aprendizagem do aluno é o acompanhamento familiar, a parceria escola e família para juntas trabalhar o aluno. Esse Trabalho mostra a pesquisa de campo, com os alunos do 5º ano da Escola Estadual Zulmira Lima Lins, para detecta o quantitativo de alunos com dificuldades, suas causas, e a qualidade da metodologia usada para o desenvolvimento dos mesmos. Na fase de alfabetização que ficam evidentes os primeiros sinais da dificuldade de aprendizagem, o 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, é fase de fim do ciclo e é mais nítido detectar a criança não alfabetizada, cabe ao professor identificar estes sinais e buscar o auxílio de uma equipe multidisciplinar para promover o encaminhamento e acompanhamento adequado, de modo que o aluno seja avaliado e receba às intervenções efetivas de modo a superar e progredir no enfrentamento desses problemas para que não decorra na sua vida escolar . O diagnóstico diferencial é muito importante, pois, na maioria dos casos,



trata-se de crianças vulneráveis, normais e passíveis de recuperação.

**Palavras-chave:** acompanhamento familiar; dificuldade de aprendizagem; distúrbios de aprendizagem.

## ABSTRACT

This study aims to The causes of learning difficulties are varied, ranging from a disorder that manifests itself in children during the literacy process, characterized by presenting a difficulty in cognitive processes, more precisely in reading, writing or performing tasks. mathematical calculations. This process can negatively influence the development of children at school, increasing the likelihood of physical, social and emotional problems, even resulting, if not diagnosed and treated correctly, in school dropout, the Learning Disorders shown in this work (dyslexia, dysgraphia , dysorthography and dyscalculia) and their interference in the literacy and literacy process, also a very influential cause in the student's learning process is family support, the school and family partnership to work together with the student. This work shows field research, with 5th year students at Escola Estadual Zulmira Lima Lins, to detect the number of students with difficulties, their causes, and the quality of the methodology used to develop them. In the literacy phase when the first signs of learning difficulties become evident, the 5th year of Elementary School Early Years, is the end of the cycle and it is clearer to detect non-literate children, it is up to the teacher to identify these signs and seek help of a multidisciplinary team to promote appropriate referral and monitoring, so that the student is evaluated and receives effective interventions in order to overcome and progress in facing these problems so that they do not occur in their school life. Differential diagnosis is very important, as, in most cases, these are vulnerable, normal and recoverable children.

**Keywords:** family support; learning difficulty; learning disabilities.

## INTRODUÇÃO

A dificuldade de aprendizagem vem sendo um problema bastante debatido e preocupante, suas causas podem estar relacionadas a fatores exteriores ao indivíduo ou inerentes a ele, decorrendo de situações adversas à aprendizagem como o déficit sensorial, abandono escolar, baixa condição socioeconômica, problemas cognitivos e neurológicos. Esses são problemas enfrentados pelos professores e alunos do ensino fundamental de muitas escolas, por meio dessa pesquisa procurou-se demonstrar os problemas que podem ocasionar essas dificuldades de aprendizagem, suas principais causas, as metodologias que podem ser trabalhadas para minimizar esse problema, evidenciando também a importância da participação da família no acompanhamento escolar.

A escolha desse tema partiu da experiência vivenciada após o cumprimento do diagnóstico realizado com os alunos do 5º ano do ensino fundamental anos iniciais da Escola Estadual Zulmira Lima Lins, e foi possível perceber que muitos deles enfrentam problemas de aprendizado, dificuldades na leitura e escrita, problemas comportamentais entre outros, partindo dessa ideia foi realizada uma pesquisa de campo com todos os

professores que atuam nesta série/ano, dessa determinada escola. Perceber as dificuldades de aprendizagem e atuar de forma apropriada sobre elas, é uma forma de fazer acontecer a aprendizagem significativa.

O número de alunos que sentem dificuldades em aprender tem aumentado consideravelmente. O que leva muitos deles a perderem o interesse pela escola, criando um clima de insegurança e a perda da autoestima.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O aparecimento do conceito de Quociente Intelectual (QI) e dos testes psicométricos associados, em 1905, caracterizou por algumas décadas, a forma de abordar problemas relacionados com as “dificuldades em aprender”, apesar de mesmo antes existir um interesse especial pelas crianças que não conseguiam aprender a ler. Com efeito em que pouco se sabia sobre o desenvolvimento infantil, o QI era considerado uma medida de capacidades intelectuais que se supunha estável, não passível de alteração e ligada a características individuais, endógenas (fazendo parte) da criança. Aprender ou não aprender dependeria dessas características individuais. Estávamos nos primórdios da psicologia científica e muito especialmente na “pré-história” da psicologia infantil.

O termo “Dificuldades de Aprendizagem” surge somente em 1962 com o objetivo de situar uma problemática frequente no contexto institucional, na tentativa, conforme Correia (2005) de ressignificar os padrões clínicos estereotipados que eram atribuídos aos sujeitos que apresentavam alguma forma de DA's.

A história das dificuldades de aprendizagem revela um interesse crescente e uma tomada de atenção permanente por parte de uma variedade de profissionais – educadores, psicólogos, médicos, terapeutas, nutricionistas, pais e tantos outros –, todos eles empenhados no estudo de processos que respondessem às necessidades das crianças cujos comportamentos eram incompatíveis com uma aprendizagem típica. Esta explosão de interesses resultou num conjunto de teorias, todas elas orientadas para o estudo de características e para a elaboração de uma definição que pudesse explicar esse afastamento de *uma aprendizagem típica*, por parte de um grupo significativo de crianças (Correia, 1991).

O termo DA começou a ser usado frequentemente no início dos anos 60 para descrever uma série de *incapacidades* relacionadas com o insucesso escolar que não deviam ou podiam ser atribuídas os outros tipos de problemas de aprendizagem. Samuel Kirk é o seu mentor, propondo no seu livro intitulado *Educação da Criança Excepcional (Educating Exceptional Children)* uma definição de DA (Kirk, 1962) e popularizando-a numa conferência que apresentou na “*Conference on Exploration into Problems of the Perceptually Handicapped Child*” (Kirk, 1963).

No período inicial, anos 60, duas definições (Kirk, 1962; Bateman, 1965) deram corpo a um conjunto de definições posteriores, algumas usadas atualmente, dado que, cada uma delas, continha elementos que hoje em dia se reconhecem como essenciais para a identificação de indivíduos com DA. Pela sua importância e pertinência passo a descrevê-las a seguir.

Como já referi atrás, a primeira definição de DA foi proposta por Samuel Kirk no seu livro *Educação da Criança Excepcional*. O termo referia-se a:

[...] um atraso, desordem ou imaturidade num ou mais processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios de comportamento e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de factores pedagógicos (Kirk, 1962, p. 263).

Esta definição, cuja ênfase se pretendia educacional, para além de ter sido muito bem recebida, influenciou outros investigadores. Um deles, Barbara Bateman, propôs uma nova definição cujo carácter inovador ainda hoje se lhe reconhece. A sua definição, baseada nas correntes da época, diz que:

Uma criança com dificuldades de aprendizagem é aquela que manifesta uma discrepância educacional significativa entre o seu potencial intelectual estimado e o seu nível actual de realização, relacionada com as desordens básicas dos processos de aprendizagem que podem ser ou não acompanhadas por disfunção do sistema nervoso central, e que não são causadas por deficiência mental generalizada, por privação educacional ou cultural, perturbação emocional severa ou perda sensorial (Bateman, 1965, p. 220).

Esta definição, tal como a de Bateman, dava ênfase ao fator de *exclusão*, incluindo nesse fator as perturbações emocionais que, na definição inicial (Kirk, 1962), eram consideradas como uma possível causa das DA. Propunha, também, a inserção das *desordens do pensamento* como uma das características das DA e incluía o termo *crianças* para que fosse possível subsidiar os sistemas escolares e permitir aos alunos que apresentassem DA o usufruto de serviços de educação especial (Smith *et al.*, 1997).

O termo *dificuldades de aprendizagem* desde logo foi bem aceite por investigadores, educadores e pais, dado que dava relevância à componente educacional em detrimento da componente clínica (Correia, 1991).

Em 1991, por exemplo, Pennington aborda as dificuldades de aprendizagem em função da localização cerebral: a dislexia implicaria a existência de dificuldades do processamento fonológico no hemisfério esquerdo, os défices de atenção relacionar-se-iam com as funções executivas localizadas nos lobos pré-frontais, as perturbações da matemática ou da escrita associar-se-iam às funções de cognição espacial, localizadas no hemisfério direito posterior.

Independentemente das dificuldades em encontrar respostas às perguntas que ainda se fazem ou das diferentes terminologias e modos de abordagem, as perturbações de aprendizagem devem ser encaradas como uma questão muito séria por todos aqueles que no dia a dia lidam com ela: pais, professores, técnicos de educação, psicólogos, médicos. Para a criança – o principal ator desta situação- é sempre uma questão fulcral e pode determinar todo o seu futuro.

## A LEITURA E A ESCRITA

O processo de leitura e escrita são duas atividades interligadas, complexas, social, cultural e educativa. O processo de leitura e escrita no contexto escolar deve ser desenvolvido gradativamente e competentemente pelo professor/educador, na busca de

ensinar os educandos a utilizar-se da estrutura da língua adequadamente.

Analisa-se, que a escrita surgiu a muitos séculos passados, ainda na Pré-História, onde o homem buscou se comunicar através de desenhos realizados nas paredes das cavernas, sendo os desenhos, uma forma de comunicação humana, no qual as pessoas trocavam mensagens, transmitiam ideias, desejos, alegrias, sofrimentos e necessidades, através do símbolo do desenho. Verifica-se, que desde os escritos mais antigos, a leitura e a escrita sempre foram muito importantes e influentes na sociedade, sendo que em muitas das civilizações antigas, a escrita era destinada apenas a uma parcela da sociedade, ou seja, para a elite. Geralmente as pessoas inseridas no grupo da (Elite-Burguesa), eram as únicas a ter acesso ao processo de leitura e escrita, e certamente, foram algumas dessas pessoas que deixaram seus escritos, onde nos baseamos contemporaneamente em consultas na busca de compreendermos de fato a história da humanidade.

O processo de ensino-aprendizagem e as dificuldades que os alunos apresentam em sala de aula em relação à leitura e a escrita, não devem jamais ser julgados sem uma análise reflexiva sobre a vida cotidiana dos educandos. Nesse contexto, verifica-se que é importante primeiramente, analisar a realidade externa e interna dos alunos inseridos no ambiente escolar, pois, é necessário conhecer realmente a vida, os sentimentos, os sofrimentos, a rotina e a família dos alunos que chegam até a escola e que apresentam tais dificuldades de aprendizagem. A escola, juntamente com seus educadores, e a comunidade escolar, tem que saber trabalhar de modo inclusivo, isto é, desempenhar trabalhos em grupos e adequar recursos concretos à prática da leitura, da escrita, e das necessidades dos alunos, a fim de refletir suas diversas culturas e realidades, como também, valorizar as ideias dos alunos, suas experiências, a bagagem vívida por eles e o que os mesmos já obtêm de saberes e conhecimentos, isso é, oferecer oportunidades concretas aos alunos, onde os mesmos possam falar abertamente, e também, expor suas opiniões sobre os mais diversos assuntos. Hila (1999), explica-nos essas condições:

“Ter o que dizer” diz respeito à experiência daquilo que a criança viveu, ou seja, o ponto de partida para toda a reflexão do aluno deve ser as experiências por ele trazidas, suas ansiedades e vivências. É fundamental que, ao propor uma proposta de escrita se parta de conhecimentos já existentes nas crianças. Por exemplo, se em uma atividade de produção solicita-se a criança que elabore uma receita, na sala de aula o professor já deve ter trabalhado atividades de leitura e de escrita que envolva esse gênero. Dessa forma, o aluno precisa sentir que escrever seja algo importante, em que a experiência do vivido passe a ser objeto inicial de reflexão na escola: “o vivido é, portanto, o ponto de partida para a reflexão” (Geraldí, 1993, p. 163).

Por outro lado, verifica-se a necessidade da leitura e da escrita se tornar um hábito, e de fato, ser adquirida continuamente na vida dos educandos, sendo que este hábito deve ser desenvolvido com estímulos, com prazer, com divertimento e entrosamento entre alunos e professores, na busca dos mesmos interagir com o meio da leitura e da escrita de maneira ampla e contagiante. Para que isso ocorra de forma concreta, é fundamental que as crianças sejam incentivadas o mais cedo possível por todos aqueles que convivem, primeiramente por seus familiares, (pais, avós, irmãos, tios, primos etc.). A família é fundamental em todas as etapas da vida da criança, desde então, no processo de alfabetização/ letramento ela é muito mais importante e significativa, por se tratar de uma etapa extraordinária na vida da mesma.



Se num primeiro momento de sua existência a criança aprende e se situa no mundo através da atribuição de significados a pessoas, objetos e situações presentes no seu ambiente familiar, então podem inferir que esse mesmo ambiente deve ser potencialmente significativo em termos de livros, leitores e leitura (Silva, 1988, p. 56).

O professor/educador deve sempre estar atento aos pequenos textos produzidos pelos alunos, pois é necessário explorá-los cuidadosamente, assim como saber aceitar e respeitar as diferenças de opinião e escrita, onde muitas vezes os educandos buscam deixar sua marca pessoal no texto através da escrita. Heloísa Vilas Boas sugere trabalhar a leitura e a escrita por etapas ou unidades, trabalhar com palavras-chaves a partir da seleção da frase que é gerada pelas crianças, iniciando-se com seis ou sete palavras, o que vai aumentando conforme passam de uma unidade para outra.

Além da diversidade linguística, as crianças em processo de alfabetização e letramento, irão se deparar com as diferenças entre as duas formas da língua, (a língua falada e a língua escrita convencional). No entanto, no processo da língua falada e da língua escrita, é importante ressaltar, que o professor/educador precisará ter competências ampliadas para promover reflexão e consciência nos alunos, como também, deixar claro para os mesmos que a língua falada, jamais será igual à língua escrita.

O professor dos anos iniciais deve ter conhecimento dos aspectos fônicos da língua portuguesa para poder ajudar a criança a refletir sobre sua língua falada e sua complexa relação com a língua escrita. Isso exige do professor competência técnico-pedagógica específica, para que as dificuldades possam ser minimizadas (Simões, 2006, p. 16).

É interessante nas aulas, contar para as crianças um pouco sobre a história de nossa língua, a qual vem do latim e que influência muito até hoje, para que os alunos/as entendam por que tantas letras possuem o mesmo som. No entanto, o professor deve estar atento também, ao dialeto, um dos motivos que podem causar alguns problemas no ensino-aprendizagem dos educandos, pois a criança a princípio escreve do mesmo modo que costuma falar, por isso é importante desenvolver o diálogo e a reflexão, no intuito de explicar para as crianças as diferenças simbólicas entre a língua falada e a língua escrita.

Para o desenvolvimento da competência dos alunos na produção textual, o professor deve, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, p. 49-50), implementar uma prática continuada de textos e sugerem, para isso, alguns procedimentos assim resumidos:

- Oferecer textos escritos de boa qualidade para que sirvam de referências para as futuras produções.
- Solicitar aos alunos que produzam textos antes de saberem grafá-los, ditando para alguém ou gravando.
- Propor situações de produção de textos em pequenos grupos, para que possam dividir as tarefas: produzir, grafar, revisar. Essa estratégia, além de ajudar aqueles que têm mais dificuldades, pode desenvolvê-los para a atitude colaborativa.
- Conversar com os alunos sobre o processo de escrita para que não criem fantasias de que escrever é muito fácil para algumas pessoas.

É imprescindível analisar, que nada adianta a escola aceitar o aluno como ele é, se essa mesma escola e seus educadores não se esforçarem para modificar práticas pedagógicas, e adequarem recursos e metodologias às necessidades de aprendizagem dos alunos, como também, não oferecem materiais concretos e instrumentos necessários para os educandos enfrentar suas dificuldades de leitura e de escrita no âmbito educacional.

## MARCO METODOLÓGICO

A Escola Estadual Zulmira Lima Lins está localizada na Av. Francisco Pereira de Souza, bairro Cidade Nova – Município de Fonte Boa – Am. Mantida e administrada pela Secretaria de Qualidade de Ensino SEDUC, vinculado pelo decreto N°10.494/87 data 01/09/97.

Fundada no dia 02 de outubro do ano 1986, recebeu o nome de Escola Estadual Zulmira Lima Lins, em homenagem a uma senhora, antiga moradora do Município, que muito trabalhou na comunidade.

A Escola Estadual Zulmira Lima Lins desenvolve suas atividades de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental anos iniciais, tendo como principal finalidade o desenvolvimento social, intelectual, moral, religioso e democrático, visando a aquisição da autonomia do educando, para o pleno exercício de sua cidadania.

Este Projeto Político Pedagógico tem como intuito inovar as ações a serem desenvolvidas dentro de uma contextualização de acordo com A Base Nacional Comum Curricular - BNCC, a Proposta Curricular Pedagógica do Estado do Amazonas-PCP e das leis educacionais vigentes, desenvolvendo uma política pedagógica voltada para um ensino aprendizagem significativo, procurando adequar as necessidades e limitações ao meio social, partindo de experiências já vividas num processo ativo de construção do indivíduo.

A Escola tem um papel fundamental de fornecer conhecimento e possibilidade de contribuir para a formação dos cidadãos que tenham condições plenas e ativa participação do meio em que vivem de situar-se no mundo, relacionando-se, lendo e interpretando e assimilando a grande quantidade de informação existentes, onde ele possa contribuir com a sociedade. As necessidade e habilidades do educando enquanto ser social em formação.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados a serem apresentados estão de acordo com os depoimentos dos professores entrevistados durante a pesquisa de campo e diante do exposto pode-se notar que os alunos apresentam dificuldades de aprendizagem, na leitura, na escrita e interpretação, problemas como a falta de interesse, problemas comportamentais causando perdas ao processo de ensino e aprendizagem e, posteriormente, comprometendo o futuro escolar do indivíduo.

Com base nesses depoimentos pode-se notar que todos os professores afirmam que os alunos sentem alguma dificuldade de aprendizagem, sendo a maioria na leitura e na escrita. Esses problemas de aprendizado, tanto na leitura, quanto na escrita, podem ser

decorrentes da junção dos fatores sociais, educacionais e individuais ou consequência das condições ambientais, psicológicas ou metodológicas.

O quadro 01 mostra a quantidade de alunos matriculados nos 5º anos do ensino Fundamental anos iniciais, da Escola Estadual Zulmira Lima Lins, Fonte Boa-AM.

**Quadro 1 - Alunos matriculados.**

Turma	Quantidade
5º Ano 01	31 Alunos
5º Ano 02	27 Alunos

Fonte: Coelho, Fiama (2022)

O quadro 02 apresentou por extenso o número de alunos de cada 5º ano que apresentam problemas de aprendizagem e os tipos de dificuldades de aprendizagem que os mesmos encontram, segundo os professores de cada turma pesquisada.

**Quadro 2 - Dificuldade de Aprendizagem detectadas.**

Alunos com dificuldades de aprendizagem (%)		Tipo de Dificuldade
5º Ano 01	5º Ano 02	
40%	57%	Sentem dificuldade na escrita e na leitura.
26%	38%	Leem de forma decodificada.
-	20%	Ainda não sabem ler e nem escrever.
10%	55%	Dificuldades não diagnosticadas.

Fonte: Coelho, Fiama (2022)

Diante das respostas obtidas é possível perceber o fracasso escolar e os problemas no processo de aprendizagem que refletem nos 5º anos em maior evidência na turma 02, na visão de Weiss (1997) o problema de aprendizagem escolar pode estar ligado à ausência de estrutura cognoscitiva, que permite a organização dos estímulos e favorece a aquisição dos conhecimentos. Essas dificuldades podem estar relacionadas a determinantes sociais, problemas inerentes à escola, ao olhar do professor, ou do próprio aluno, ou seja, ligada a fatores internos (cognitivos e emocionais) e a fatores externos (culturais, sociais e políticos).

Esses problemas estão presentes em todas as turmas do 5º ano e com mais frequência na área de leitura escrita e interpretação de texto, problemas como a repetência são evidenciados, infelizmente uma minoria tem domínio da leitura e da escrita, sendo que não apresentam dificuldades de aprendizagem.

Quando interrogado sobre quais os problemas que podem causar as dificuldades de aprendizagem, e a quem pode ser atribuído esses problemas, as respostas foram as seguintes:

**Quadro 3 - Possíveis causas da dificuldade de aprendizagem**

Professor A (5º Ano 01):	Descaso dos pais
	A falta de compromisso docente
	Livros didáticos adotados
	A escola não dispõe de recursos
Professor B (5º Ano 01):	Falta de interesse do próprio aluno;
	Acompanhamento Familiar
Professor C (5º Ano 02):	Acompanhamento Familiar
	Fatores Sociais;

Fonte: Coelho, Fiana (2022)

Quando interrogado sobre a assimilação do conteúdo que gera a dificuldade apresentada o quadro 04 retrata que:

**Quadro 4 - Assimilação e a dificuldade de aprendizagem**

<b>Professor A</b>	A falta de estímulo, ou seja, incentivo tanto ao educador quanto ao aluno; Livros didáticos adotados, não condizem com a realidade do aluno; alunos de família de classe baixa e não valoriza a educação, a escola não dispõe de recursos para melhoria da educação, em especial as séries iniciais, que são a base da educação; desvalorização do professor e famílias despreparadas que não acompanham a vida escolar dos filhos.
<b>Professor B</b>	As dificuldades podem advir de fatores orgânicos, ou problemas de ordem neurológica, ou mesmo emocionais, é importante que sejam descobertas a fim de auxiliar o desenvolvimento do processo educativo, e principalmente perceber se estão associadas à preguiça, cansaço, sono, tristeza, agitação, desordem, dentre outros, os mais frequentes são inquietação, desatenção, falta de concentração e impulsividade.
<b>Professor C</b>	A falta de interesse do aluno, a falta de acompanhamento familiar, atraso no processo de alfabetização e posteriormente prejuízos no futuro escolar do aluno.

Fonte: Coelho, Fiana (2022).

Os depoimentos dos professores estão de acordo com a afirmação Dell Prette (1998), que acredita que as crianças que não são estimuladas pelas suas famílias a estudarem, já de início começam a enfrentarem obstáculos, mesmo não tendo deficiências cognitivas ou físicas, elas tendem a desenvolver as habilidades básicas de forma mais lenta e geralmente não apresentam um bom rendimento escolar.

**Quadro 5 - Fatores Sociais.**

<b>Professor A</b>	A desestrutura familiar contribui significativamente para que nossas crianças sofram um abalo psicológico no qual as mesmas não tem interesse nem concentração.
<b>Professor B</b>	Os alunos de que vivem com tios, avós ou pais separados estão submetidos a uma carência emocional que os atinge na aprendizagem.
<b>Professor C</b>	Familiar pois sem este fator não há aprendizagem pois não há um acompanhamento.

Fonte: Coelho, Fiana (2022)

As respostas dos professores mostram que eles trabalham métodos diversificados buscam aproximar os conteúdos à realidade dos alunos, mas, no entanto, a aprendizagem não está acontecendo de forma efetiva, conforme consta no quadro 6.

**Quadro 6 - Metodologia e Assimilação.**

Professor A	Desenvolver metodologias dentro do contexto do planejamento e adapta-lo na realidade do aluno para tentar suprir as dificuldades.
Professor B	Trabalhando dentro da realidade do aluno tentando minimizar e superar os problemas de aprendizado existente.
Professor C	Primeiramente alfabetizar o aluno, desenvolvendo a percepção visual e motora, procuro a participação da família, desenvolvendo estratégia para facilitar o ensino e aprendizagem.

**Fonte: Coelho, Fiama (2022)**

Colocações feitas pelos professores, que para melhor estratégia de trabalho devem ter uma organização da metodologia nas ministrações das aulas, com projetos de intervenção e temas adaptados para realidade de aprendizado dos discentes e para que isso aconteça com êxito, os professores precisam de formação continuada e planejamento, assim mostra o quadro 9

**Quadro 7 - Melhorar o processo de ensino.**

<b>Professor A</b>	Organizar em ciclos; Revezamento de docentes; Projetos educativos; Oficinas Pedagógicas.
<b>Professor B</b>	Investimento em formação continuada; Investimento em recurso tecnológico.
<b>Professor C</b>	Investimento em formação continuada; Investimento em recurso tecnológico.

**Fonte: Coelho, Fiama (2022)**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível perceber o grande número de alunos que apresentam dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, tais como: dificuldades na escrita, na leitura, na interpretação, no raciocínio, problemas comportamentais, problemas estruturais como a falta de acompanhamento da família na vida escolar dos filhos, a falta de incentivo cultural, alunos não veem a importância da escola para o seu futuro, problemas como o desinteresse em aprender os conteúdos ensinados pelo professor, realidade socioeconômica, entre outros problemas. A escola necessita rever estratégias transformar suas aulas e suas atividades pensando em todos os alunos, garantindo que todos eles possam se desenvolver na aprendizagem e na aquisição de conhecimentos. É necessário, uma aproximação entre família e escola, um maior incentivo ao aluno por parte da família, professores bem preparados para lidar com essas dificuldades, buscando melhorias tanto nos métodos de ensino quanto na parte psicológica de seus alunos.

Diversos fatores podem gerar problemas na aprendizagem, daí a importância de acompanhar o desempenho dos alunos individualmente, a fim de detectar as possíveis causas destes problemas. O professor, enquanto agente transformador da sociedade, deve estar atento a essas dificuldades e formular aulas com uma linguagem clara e uma metodologia atraente, que favoreçam a assimilação e participação de todos. O professor é o principal agente transformador da realidade educacional, nele deve reviver o gosto pela

responsabilidade em mudar o cenário escolar em prol do aprendizado dos alunos. Por isso, é importante que estes profissionais conheçam e observem a si mesmos no ambiente educacional e social da escola, assim como a repercussão de suas ações no meio social mais amplo em que a escola está inserida.

Ao considerarmos os aspectos estudados vimos que as dificuldades podem ser causadas por diversos fatores e é fundamental que o professor tenha um olhar clínico sobre cada criança, intervindo com novos métodos de ensino, fazendo com que o aluno desenvolva suas potencialidades, pois quando existem docentes dispostos a exercer seu ofício com inovação, a diferença na vida de uma criança é perceptível, e mesmo com os recursos didáticos limitados nas escolas, o professor competente desempenha seu papel com eficácia fazendo com que o aluno se sinta inserido na escola e passe a considerar a escola como um ambiente acolhedor, o qual muda a realidade e faz com que ele esteja envolvido no meio social, transformando e motivando a ser um indivíduo e a desenvolver suas competências. O aluno não se dá conta que precisa de ajuda de um especialista, então é quando a escola deve entrar com o apoio e orientando o discente a seu ingresso no contexto educacional, usando a aprendizagem em todas as dimensões.

Portanto, é oportuno o trabalho da escola junto com seu corpo docente e família, para mudar a realidade do fracasso escolar, conduzindo crianças a superarem suas limitações, tendo uma postura ética para com os alunos, conceituando, diagnosticando e especificando as características referentes as dificuldades de aprendizagem no ensino fundamental anos iniciais, onde é a base e a principal fase da alfabetização. Pois cada aluno apresenta sua especificidade cabe o docente detectar e trabalhar cada uma dela, para que assim diminua a dificuldade no ensino para os nossos professores e da aprendizagem de nossos alunos.

## REFERÊNCIAS

BATEMAN, DF; BEER, SV. **Produção simultânea e ação sinérgica de ácido oxálico e poligalacturonase durante a patogênese por *Sclerotium rolfsii***. 1965.

BRASIL *et al.* **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1997.

CORREIA, José Alberto. **Mudança educacional e formação**: aventuras e desventuras do processo social da produção do profissional dos professores. 1991.

CORREIA, Vasco Martins. **Serialização dos Dados de Imagens Médicas usando Troca de Mensagens**. 2005.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. **Produção do ensino e pesquisa na educação: estudo sobre o trabalho docente no curso de pedagogia, FE/UNICAMP**. 1993. Tese de Doutorado. [sn].

HILA, Cláudia Valéria Doná. **Concepção de leitura nas tarefas de casa de Português**: da emergência ao silenciamento do sujeito crítico. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, v. 21, p. 63-69, 1999.

KIRK, CT Uma teoria de queda da frequência de corte do transistor (f T) em altas densidades de corrente. **Transações IRE em Dispositivos Eletrônicos**, v. 2, p. 164-174, 1962.

KIRK, William; LÖSCH, agosto; BERLIM, Isaías. **Problemas de geografia**. Geografia , v. 48, n. 4, pág. 357-371, 1963.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A educação e o estado capitalista**: contribuições e contradições. Educação & realidade. Porto Alegre. Vol. 13, n. 1 (jun. 1988), p. 17-37, 1988.

SIMÕES, D. **Consideração sobre a fala e a escrita: Fonologia em nova chave**. São Paulo: Parábola, 2006.

SMITH, FA; SMITH, SE. **Revisão de Tansley no. 96** diversidade estrutural em simbioses micorrízicas (vesiculares)-arbusculares. O Novo Fitólogo , v. 137, n. 3, pág. 373-388, 1997.

WEISS, James N. A equação de Hill revisitada: usos e maus usos. **A Revista FASEB** , v. 11, pág. 835-841, 1997.

# Diferentes estratégias implementadas na resolução do analfabetismo funcional, nas escolas de educação de jovens e adultos, na primeira fase, modalidade ensino médio em três escolas estaduais

*Different strategies implemented in resolving functional illiteracy, in youth and adult education schools, in the first phase, high school modality in three state schools*

**Telhma de Souza Ribeiro**

*Professora da rede do Estado Amazonas. Graduação em Letras pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Mestre em Ciências da Educação – Univerdad del Sol- UNADES. Doutora Em Ciências Da Educação – Univerdad Del Sol – UNADES. <http://lattes.cnpq.br/0269121698035264>*

## RESUMO

As políticas educacionais para a erradicação do analfabetismo funcional tema de algumas discussões atualmente, tem se mostrado um grande desafio para o atual momento da educação brasileira. Busca Comparar as diferenças de estratégias implementadas na resolução do analfabetismo funcional, nas escolas de educação de jovens e adultos, na primeira fase, modalidade ensino médio em três escolas estaduais no município Coari-AM, Brasil, 2021. O estudo foi embasado em referências relativas às políticas educacionais para correção do analfabetismo funcional com destaque para as metas estabelecidas no PNE (13005/2014) para a redução de 50% do analfabetismo funcional. Para isso, optou-se por uma metodologia de caráter quali quanti (mista) concomitantes com análise de documentos e aplicação de questionários. Foram também realizadas visitas in loco, que permitiram a observação direta do cotidiano escolar que





possibilitaram realizar a relação da teoria apresentada pelas políticas educacionais – PNE na sala de aula. No resultado evidenciou-se que as estratégias educacionais voltadas para erradicação do analfabetismo existem, porém não são cumpridas a contento, pois 33,33% dos participantes da pesquisa afirmam que sim e 66,67% afirmam que não. A maioria dos professores declararam que as leis ditas “perfeitas” existem somente nos papéis, pois o Estado nunca deu condições necessárias para que as leis de políticas educacionais fossem realmente implantadas de fato e de direito.

**Palavras-chave:** educação de jovens e adultos; políticas educacionais (estratégias); analfabetismo funcional.

## ABSTRACT

Educational policies for the eradication of functional illiteracy, the subject of some discussions currently, have proven to be a major challenge for the current moment in Brazilian education. It seeks to compare the differences in strategies implemented to resolve functional illiteracy, in youth and adult education schools, in the first phase, secondary education modality in three state schools in the municipality of Coari-AM, Brazil, 2021. The study was based on relative references to educational policies to correct functional illiteracy, highlighting the goals established in the PNE (13005/2014) to reduce functional illiteracy by 50%. To achieve this, we opted for a qualiquanti (mixed) methodology concomitant with document analysis and application of questionnaires. On-site visits were also carried out, which allowed direct observation of daily school life and made it possible to relate the theory presented by educational policies – PNE in the classroom. The result showed that educational strategies aimed at eradicating illiteracy exist, but are not carried out satisfactorily, as 33.33% of survey participants say yes and 66.67% say no. Most teachers declared that the so-called “perfect” laws only exist on paper, as the State never provided the necessary conditions for educational policy laws to be truly implemented in fact and in law.

**Keywords:** youth and adult education; educational policies (strategies); functional illiteracy.

## INTRODUÇÃO

As políticas educacionais no combate do analfabetismo funcional tem sido um grande desafio a ser solucionado pelo poder público e pelos profissionais da educação, por isso, vem sendo pauta de discussões no cenário educacional brasileiro em decorrência dos resultados que vem apresentando, situação esta que vem gerando grande preocupação por parte dos envolvidos no processo educativo.

O Brasil já passou pela experiência de elaboração de vários planos de educação, tanto no nível federal com Planos Setoriais de Educação e Cultura, quanto a nível estadual com os Planos Estaduais de Educação, assim como a nível Municipal de forma menos intensa, contudo, essas políticas educacionais ainda não conseguiram erradicar o analfabetismo.

No Brasil, o reconhecimento do direito dos jovens e adultos à educação foi

consequência do processo de democratização na transição Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217 maio-ago. 2015 199 Maria Clara Di Pierro e Sérgio Haddad dos anos 1980 e 1990, após 20 anos de ditadura militar, que produziu em 1988 uma Constituição avançada na garantia dos direitos sociais. Como em outras partes do mundo, a realização desses direitos foi limitada pelas políticas de ajuste macroeconômico e redefinição do papel do Estado. Já no plano internacional, os acordos estabelecidos pela maioria dos países, inclusive o Brasil, aprofundavam os compromissos firmados na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que estabeleceu as condições básicas para uma vida digna.

É oportuno enfatizar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, define diretrizes e bases para a educação nacional, contemplando a modalidade de EJA, em cursos e exames. Contudo, a exclusão do público a quem se destina reflete a marginalização em que se encontra a demanda para essa modalidade de ensino, resultado de ações compensatórias, de ações assistencialistas, que expressam ações de governo e não políticas de Estado, o que redundava na descontinuidade das ações governamentais. Esse fato apregoa as negligências no que tange ao acesso e à permanência da população de jovens e adultos nos processos de escolarização.

Convém ressaltar que, nas políticas públicas para a educação de pessoas jovens e adultas, evidencia-se, na legislação educacional brasileira, o reconhecimento da EJA como modalidade de ensino, a partir da Lei nº 9.394/1996. Assim, o reconhecimento da necessidade de processos específicos, que contemplem o público dessa modalidade de ensino, não foi suficiente para colocá-la como prioridade na agenda das políticas públicas voltadas para a educação. A descontinuidade das ações políticas e a negligência do poder público, no que concerne à educação, têm desencadeado diversas mobilizações por parte da sociedade civil.

Nessa direção, a elaboração da presente pesquisa relaciona-se à necessidade de reflexão sobre como ocorre a aprendizagem dos educandos que são analfabetos funcionais da educação de jovens e adultos no ensino médio na 9 (nona) fase, na busca de compreender as diferentes estratégias de aprendizagem utilizadas para que o educando possa assimilar o conhecimento oferecido pela escola.

Examinando a história da EJA no Brasil, percebe-se que há diversas concepções que determinam o perfil do estudante dessa modalidade de ensino. Estes conhecimentos permitem que se repense sobre a teoria e a prática pedagógica nessa modalidade de ensino, principalmente, a partir das concepções que valorizam o jovem e o adulto como um ser capaz de pensar e produzir conhecimento, que valorize suas atividades investigativas (Caliatto; Martinelli, 2013; Arroyo, 2005).

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### A educação de jovens e adultos

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio e busca assegurar aos jovens e adultos uma educação que atenda às suas especificidades. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação

- LDB de 1996 (Lei nº 9394/96) assinala a Educação de Jovens e Adultos no sistema de ensino nacional organizada da seguinte forma: o primeiro segmento corresponde do 2º ao 5º ano da modalidade regular e o segundo segmento correspondente do 6º ao 9º ano e o ensino médio, abrangendo do 1º ao 3º ano. No artigo 37 dessa Lei nº 9394/96 compreende-se que a educação de jovens e adultos está destinada a atender às pessoas que não tiveram acesso à educação em idade regular, tendo em vista, estimular o jovem ou adulto a prosseguir os estudos e conquistar a profissionalização, possibilitando um resgate de cidadania. Ainda de acordo com o artigo 37, no § 2º, consta que o poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares.

Segundo Haddad, (1997), a Lei nº 9394/96 procura definir a EJA como complementar, pois ainda existe um alto percentual da população que não tem acesso à educação na idade adequada. Por isso, a população precisa recorrer aos programas que diminuem a defasagem por idade ou série. A referida Lei configura a EJA como uma particularidade da educação nas etapas do ensino fundamental e médio, mas sabe-se que, ainda, pode não ser suficiente para assegurar uma educação que atenda às especificidades dos alunos que dela necessitam. Visando ao resgate da cidadania daqueles que pretendem prosseguir nos estudos e conquistar uma profissionalização, a EJA veio para estimular o jovem e/ou adulto trabalhador a encontrar oportunidades de inserção no mercado de trabalho, uma educação construída juntamente com a história da educação no Brasil.

De acordo com Di Pierro, (2005), a EJA visa, sob o aspecto legal, à tentativa de cumprimento do direito à educação para todos, conforme a Constituição de 1988, possibilitando com isso, um pequeno avanço no percurso histórico educacional brasileiro. Porém, para minimizar as descontinuidades dos estudos destes estudantes seriam necessárias medidas permanentes em políticas públicas. Isso porque a EJA ocupou um lugar marginal na reforma da educação brasileira, empreendida na segunda metade da década de 1990, quando os condicionamentos de ajuste econômico na educação adotaram uma estratégia de focalização de recursos em favor da educação 12 fundamental de crianças e adolescentes nos programas de repasse orçamentário e, essa modalidade não recebeu atenção suficiente. Para aumentar, flexibilizar, diversificar e qualificar as oportunidades educacionais o lugar da educação de jovens e adultos na política educacional brasileira deve ser revisto, sendo muitos os desafios a serem enfrentados como a qualidade da formação oferecida.

No caso dos sujeitos que compõem a EJA, estes são estudantes, na maioria, de baixa renda e sobre essas características Arroyo, (2005) narra que apenas nas últimas décadas e, de modo bastante descontínuo, os jovens e adultos começaram a ser incorporados, formalmente, na pauta de preocupações da educação brasileira, dando origem à necessidade de preencher falhas teóricas e práticas na educação destes, porque é um grupo diferenciado dos demais, por estar fora do padrão em relação à idade/série escolar e por seus estudantes serem trabalhadores. Se a realidade vivida pelos alunos não os afasta do trabalho diário, as salas da EJA se caracterizam também, pelo fato que a maioria dos alunos são trabalhadores que chegam para as aulas após um dia intenso de trabalho.

Arroyo, (2005) afirma, ainda, que o investimento em educação de adultos possa favorecer o desenvolvimento humano, motivo pelo qual deveria receber mais recursos para seu desenvolvimento estrutural, investimentos na ampliação, manutenção e recuperação das escolas, bem como na formação de professores e na elaboração de materiais didáticos. Tudo isso, devido ao cumprimento dos objetivos da escola, que é oportunizar o desenvolvimento, participação e autonomia do estudante, cultivando neles recursos para superar dificuldades cotidianas, além de mostrar o valor da educação. Com isso, o lugar de aprender como a escola, uma instituição cultural, deverá possuir atividades, modos e atitudes específicos de perceber a cultura, de ensinar e de aprender. Deve ser concebido como um espaço onde ocorram relações entre os processos cognitivos, os instrumentos culturais criados pelo homem e o processo de escolarização, que envolvam diferentes práticas culturais e subentenda-se a aprendizagem, não só como conteúdos escolares, mas também com significado de ser aluno (Guimarães; Cardoso, 2013).

As funções dadas por Silva, Ferreira e Ferreira, (2012) conferem um patamar de importância à EJA, igualando-a aos demais níveis de ensino, considerando ainda, suas especificidades de uma educação de trabalhadores, que trazem consigo experiências vividas fora do espaço educacional, experiências que, se consideradas, podem contribuir para uma aprendizagem significativa do estudante. A EJA deve ser vista, ainda, como uma prática para a liberdade, realizando-se uma didática na qual o estudante possa se expressar de modo criativo e autônomo, articulando conhecimentos da escola com os saberes individuais, na busca pela interação do homem com o mundo e ainda possibilitando-o a levantar expectativas para o futuro (Silva; Prado; Brito, 2006).

Com isso, Di Pierro, (2005) lembra que o trabalho educativo realizado com o aluno da educação de jovens e adultos é um fenômeno complexo que busca a emancipação política e autônoma do educando por meio de práticas educativas, em diferentes tempos pedagógicos, buscando apoiar a formação humana e deve ser construído e orientado pelos princípios da autonomia. Para o estudante adulto, há de se considerar que a educação não se resume à aprendizagem cognitiva. Ela envolve as aprendizagens sociais e demais áreas de formação do indivíduo.

Um novo paradigma para a EJA sugere que a aprendizagem ao longo da vida não é só um fator de desenvolvimento pessoal, mas também, uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais solidárias, justas e pacíficas. A EJA é uma educação possível e capaz de mudar significativamente a vida de uma pessoa, permitindo-lhe reescrever sua história de vida. O público de estudantes da EJA é cada vez mais jovem. Assim, o objetivo da EJA não é mais atender apenas ao jovem e ao adulto trabalhador que não tiveram acesso ao ensino na idade regular, mas também, ao jovem que está pretendendo terminar os estudos de forma mais rápida. Assim, essa modalidade de ensino não pode limitar-se a viabilizar apenas o acesso à 15 leitura e à escrita, mas uma educação que apoie e dinamize o desenvolvimento do educando na sua relação com a linguagem e com a escrita como um todo (Nery; Silva; Fernandes, 2010)

## MARCO METODOLÓGICO

A concepção filosófica proposta no estudo será o pragmatismo “essa filosofia tem muitas formas, mas para muitos, o pragmatismo enquanto corrente filosófica surge mais das ações, das situações e das consequências do que das condições antecedentes (como no pós-positivismo). Há uma preocupação com as aplicações, o que funciona, e as soluções para os problemas (Patton, 1990). Às vezes, essas duas aproximações ao conhecimento parecem ser contraditórias, mas talvez o que vemos como sendo contraditório seja simplesmente uma questão de complementação (Hernández e Mendoza, 2008). Em vez de se concentrarem nos métodos, os pesquisadores enfatizam o problema da pesquisa e utilizam todas as abordagens disponíveis para entender o problema (Rossman e Wilson, 1985). Como uma base filosófica para os estudos de métodos mistos, Tashakkori e Teddlie, (1998), Morgan (2007) e Patton, (1990) comunicam sua importância por concentrar a atenção no problema de pesquisa na pesquisa das ciências sociais e utilizam abordagens pluralísticas para derivar o conhecimento sobre o problema. (Creswell, p. 34, 2016).

De acordo com Greene, (2007), o “coração” do pragmatismo (e, portanto da visão mista) é convidar vários “modelos mentais” no mesmo espaço de busca para estabelecer um diálogo respeitoso e que os enfoques se alimentem mutuamente, além de coletivamente gerar um melhor sentido de compreensão do fenômeno estudado. O pragmatismo envolve uma multiplicidade de perspectivas, premissas teóricas, tradições metodológicas, técnica de coleta e análise de dados, e entendimento e valores que constituem os elementos dos modelos mentais.

É pertinente compreender os determinantes que atuam no micro universo social, especialmente, sob o prisma de Karl Marx que coloca a história das lutas de classe proveniente de seu contexto histórico. É que o propõe as análises de Kahhale, Peixoto e Gonçalves, (*apud* Kahhale, 2002, p.53-65). Assim, os autores em evidência, defendem a concepção dialética as suas teorias, construindo a corrente de pensamento denominada de Marxismo Histórico. A realidade é contraditória e está em constante mudança. O homem é concebido como agente de mudança, que intervém no espaço geográfico e construtor de sua própria história.

Para se compreender a totalidade na concepção de Vasconcellos (2005, p.96) é pertinente entender as particularidades que estão subjacentes no contexto social. A teoria possibilita a análise das especificidades, pois permite situar historicamente o movimento da realidade numa perspectiva dialética. Através dessa ação o homem cria e recria a cultura, o dinamismo social permite ao sujeito a busca pela sua sobrevivência mobilizando e galgando outros patamares.

Tendo em vista a problemática em estudo, e as questões subjacentes imbricadas no contexto social em estudo, se adotará na investigação o enfoque de método misto. De acordo com (Creswell, 2016 p. 38) “As estratégias de métodos mistos não são tão conhecidas quanto as abordagens quantitativas ou qualitativas. O conceito de misturar diferentes métodos originou-se em 1959, quando Campbell e Fisk utilizaram múltiplos métodos para estudar a validade de traços psicológicos”.

O objetivo da investigação de nível comparativa, Segundo Sampieri, Collado, Lúcio,

(p. 567, 2013) Comparativa. Nesse caso, a primeira fase coletamos e analisamos dados qualitativos para explorar um fenômeno, gerando uma base de dados; posteriormente, na segunda etapa coletamos e analisamos dados quantitativos e obtemos outra base de dados (essa última fase não é totalmente construída com base na primeira, como na modalidade derivativa, o que fazemos é considerar os resultados iniciais; erros na escolha de tópicos, áreas difíceis de explorar, etc.). As descobertas de ambas as etapas são comparadas e integradas na ou ao quantitativo, ou ainda dar o mesmo peso, sendo o mais comum o primeiro (QUAL). Em certos casos é possível dar prioridade ao quantitativo, por exemplo: quando o pesquisador tenta fundamentalmente conduzir um estudo QUAN, mas precisa começar coletando dados qualitativos para identificar ou restringir a dispersão das possíveis variáveis e enfocá-las. Mas os dados qualitativos são sempre coletados antes. Em ambas as modalidades, os dados e resultados quantitativos ajudam o pesquisador na interpretação das descobertas de ordem qualitativa.

Para Ludke e André, (1996, p.26) a pesquisa qualitativa acontece no ambiente natural onde o pesquisador entra em contato direto e constante com o contexto a ser investigado, interagindo com o público, a fim de se obter uma resposta sobre a problemática em estudo. Tal abordagem permite ao pesquisador interagir com o público sem comprometer a qualidade da pesquisa. Nessa busca, o investigador terá a oportunidade de conhecer a fundo o que se passa nos bastidores do campo em estudo, as forças do grupo, bem como suas fraquezas. Quando não há esse mergulho o pesquisador perderá de vista elementos imprescindíveis que darão sustentáculo e confiabilidade e credibilidade aos resultados de sua investigação.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após aplicação dos instrumentos de pesquisa, já elencados nesta tese, se realizou a fase de análise e tabulação dos dados coletados. Considerando que a pesquisa trouxe como proposta de abordagem de pesquisa o enfoque qualiquantitativo ou método misto. No enfoque qualitativo, se fará análise e confrontos das informações obtidos através dos registros e observações, que deverão ser analisados de forma bem criteriosa, considerando o processo de construção e produção do conhecimento e os percalços que perpassam o espaço em estudo. Por se tratar de algo subjetivo, conceitos, dados abstratos, (Alvarenga, 2012, p. 101,) recomenda que tais resultados sejam apresentados através descrição das condutas observadas, gestos e outras manifestações percebido no momento da investigação. Conforme a autora acima mencionada, análise dos dados se faz, também no ato da pesquisa. Nessa compreensão, os resultados dessas técnicas serão apresentados de forma separados.

No enfoque qualitativo, se fará análise e confrontos das informações obtidos através dos registros e observações, que deverão ser analisados de forma bem criteriosa, considerando o processo de construção e produção do conhecimento e os percalços que perpassam o espaço em estudo. Por se tratar de algo subjetivo, conceitos, dados abstratos, (Alvarenga, 2012, p. 101,) recomenda que tais resultados sejam apresentados através descrição das entrevistas, condutas observadas, gestos e outras manifestações percebido no momento da investigação. Conforme a autora acima mencionada, análise dos dados se

faz, também no ato da pesquisa. Nessa compreensão, os resultados dessas técnicas serão apresentados de forma separados.

Ao entrar no espaço das escolas em estudo, a pesquisadora encaminhou a coordenação Regional – SEDUC – COARI, o Termo de consentimento expedido pela Universidade que está ofertando o curso, expondo dessa maneira, os motivos e natureza da pesquisa, bem como os objetivos e disposição do pesquisado em contribuir com a educação Estadual e municipal, uma vez que a escolas estão inseridas no município. O documento foi protocolado no setor competente da SEDUC Regional- Coari. Após 15 dias de espera, se obteve por escrito, um ofício de autorização para a realização da pesquisa, assinado pelo Coordenador Regional de Educação de Coari, concedendo a liberação para que se entrasse nas escolas em estudo.

Considerando o enfoque misto, bem como o tipo pesquisa, a pesquisadora adentrou no espaço de estudo, se envolvendo com a comunidade escolar, procurando entender os fatores que interferem no fenômeno em estudo. Dessa maneira, as observações iniciaram-se pelo os espaços externos, nos aspectos mais gerais. Nessa compreensão, se deu ênfase nos aspecto mais gerais como a cultura da escola, as escutas nos corredores e sala dos professores, refeitório, relação da escola com a comunidade local, recepção dos pais no espaço educativo, reuniões de pais e mestre, reuniões com os professores, reunião com corpo administrativo, recepção dos professores pelo os discentes. Essas observações foram de muita valia para se entender o que se passa nos bastidores das unidades educativa em investigação.

Os fatores internos, também foram objetos de observação da pesquisadora, tendo em vista que tais fatores tende a interferir no espaço da sala de aula, especificamente o cotidiano dos funcionários da instituição. Para tanto, se observou a forma como os professores de organizaram no ato do planejamento, no momento do intervalo, tempo disponibilizado para planejar suas aulas, fazer as correções das avaliações aplicadas aos alunos, tempo que os mesmos tem para preencher os documentos pertinentes ao seu fazer pedagógico, relação dos professores com seus pares, a relação dos professores com a gestora, a forma de gestão adotada na escola e a maneira de como é organizado o lanche dos alunos.

Essa conversa inicial trouxe uma certa segurança e confiança por parte dos professores em estudo, a princípio não foi observado nenhuma manifestação de resistência, todavia, quando a pesquisadora entrou na sala, foi percebido, que alguns professores ficaram inseguros, ao passo que se verificou que a presença de alguém na sala estava deixando o profissional apreensivo, o pesquisador deixou bem à vontade os observados, procurou-se ajudar demonstrando interesse em esclarecer determinados pontos que não ficaram tão claros na primeira conversa. Ao passo que houve esse interesse em ajudar o professor, essas barreiras foram quebradas.

Ao adentrar ao espaço de aprendizagem, a pesquisadora nas suas observações deu primazia aos aspectos: natureza da aula, habilidade do professor em desenvolver a aula, contextualização, interdisciplinaridade do conhecimento, aspecto didáticos-cognitivos, aspectos didático-relacionamento professor aluno e o fechamento da aula.

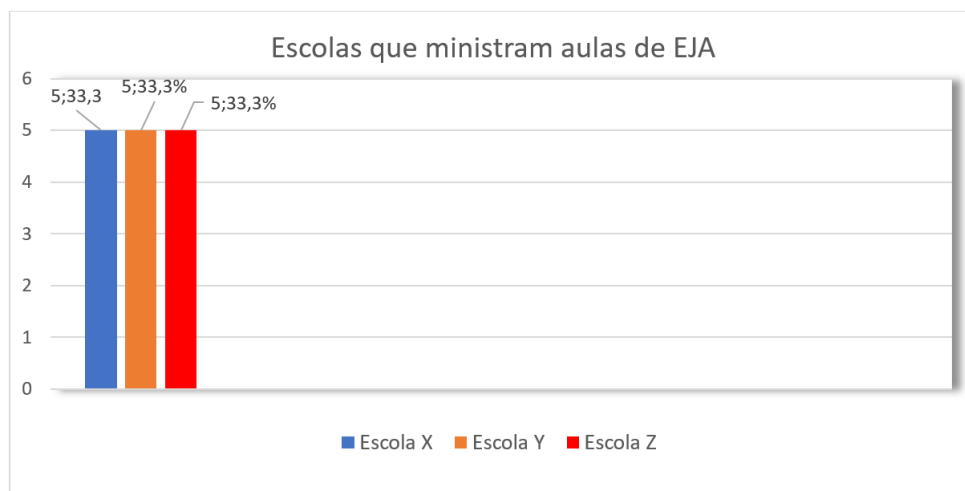
De acordo com os resultados da pesquisa 13,3% dos professores desconhecem as estratégias determinadas pelo Plano Nacional de Educação no combate do analfabetismo funcional no Brasil, enquanto que os demais 86,7% conhecem as devidas estratégias bem como os gestores e pedagogos. O Plano Nacional de Educação é a política pública mais atual e tem como objetivo a melhoria da educação. Está amparada na Constituição Federal e visa efetivar os deveres do Estado em relação a educação.

Contudo, a meta 9 pretende, ainda, reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional, até 2024. Todavia, não há nenhuma estratégia para cumprir essa meta. Com alcance de 10 anos, o PNE oferece a Educação Nacional um conjunto de diretrizes e metas balizadoras das políticas educacionais do país. Ou seja, não é um roteiro e sim, uma lei e um instrumento de políticas, diretrizes, ações e metas para nortear toda sociedade brasileira na condução de ações prioritárias.

Para esta perspectiva fazer-se real, são necessários o compartilhamento e a integração entre todas as esferas e agente do processo educativo, incluindo a União, os estados e municípios, as escolas e seus gestores, os professores, os alunos e suas famílias.

## Questionário dos professores

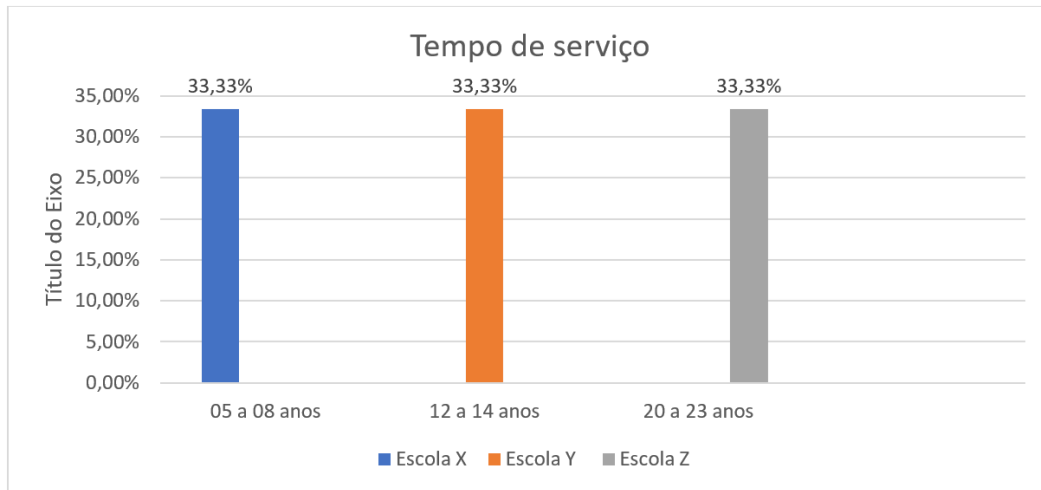
Gráfico 1 – Escola que você ministra aulas na Educação de jovens e adultos.



Fonte: Próprio autor - 2021

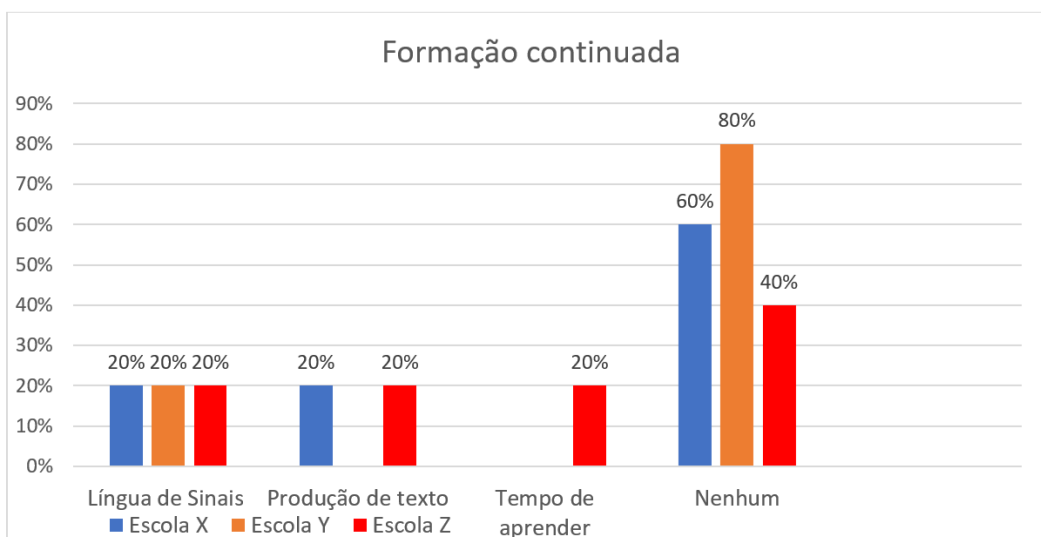
Nossa pesquisa contou com a participação de 15 professores das três escolas da rede estadual de ensino, que atendem alunos da modalidade de educação de jovens e adultos.



**Gráfico 2 – Tempo de Serviço no magistério.**

Fonte: Próprio autor – 2021.

De acordo com as respostas constatou-se que o tempo de serviço dos professores está entre 06 (seis) a 23 (vinte e três) anos. Vale ressaltar que no contato com esses profissionais da educação nos potencializaram a observar que tanto os professores que têm um longo tempo de experiência quanto o mais recentemente formado, são detentores de um rol extenso de observações sobre a realidade escolar, ao mesmo tempo em que possuem discursos que enfatizam a “crise” que atravessa a educação no País; e consideram principalmente as diferenças observadas nos padrões e atitudes dos jovens e adultos, de gerações diferentes frente a aprendizagem e à escola, o que, se por um lado mostra o conhecimento que eles tem dos alunos que chegarão em suas mãos.

**Gráfico 3 – Cursos de formação continuada que já participou nos últimos três anos.**

Para Arroyo, (2005), a formação do educador de EJA ainda se mostra em construção, uma vez que o perfil desse educador não foi definido. O pesquisador faz essa afirmação considerando que é marginal a posição da Educação de Jovens e Adultos no interior das políticas públicas. Isso faz com que não tenhamos diretrizes ou centros educativos especialmente dedicados à formação. Ele destaca que a EJA deve ser concebida como um campo plural de práticas educativas que não se esgotam na escola<sup>18</sup> e que se alimentam de um impulso emancipador.

Isso revela que a formação de educadores de jovens e adultos, mesmo com toda ênfase que vem sendo dado à área nos últimos anos, ainda se mostra aquém das necessidades dos professores e alunos desta modalidade de ensino.

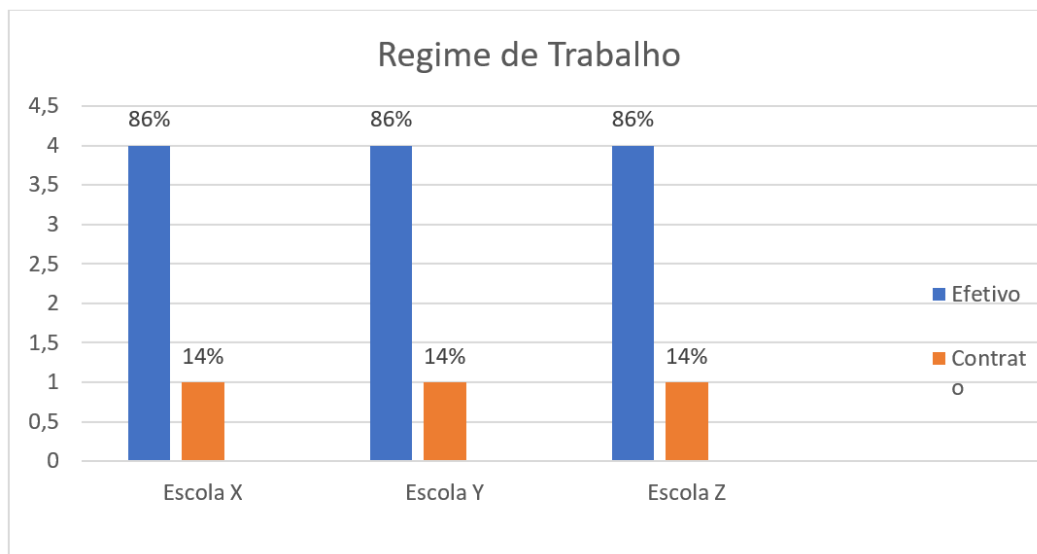
Muito do que acontece nos espaços da sala de aula de EJA é resultado da descontinuidade das políticas de formação continuada de professores. Os avanços que foram sendo estabelecidos no campo da Didática não chegaram a provocar um diálogo expressivo com as ações de formação e, conseqüentemente, com as práticas pedagógicas dos professores de jovens e adultos.

De acordo com os resultados apresentados no que diz respeito a formação continuada dos professores, na escola X 20% disseram que participaram do curso de Língua brasileira de sinais, 20% afirmam terem participado da produção de texto e 60% não participaram de nenhum curso de formação.

Na escola Y 20% disseram que participaram da formação língua de sinais e 80% não participaram de nenhum curso de formação.

Enquanto na escola Z 20% afirmam terem participado do curso de língua brasileira de sinais, 20% participaram da formação Tempo de aprender e 60% não fizeram nenhuma formação. Nota-se a falta de formação continuada aos professores da Educação de Jovens e Adultos.

**Gráfico 4 - Regime de trabalho.**



**Fonte: Próprio autor.**

De acordo com gráfico acima, demonstra que 86% dos nossos profissionais da educação que responderam ao questionário são efetivos. Vale ressaltar que possuir um corpo docente na sua maioria efetivo, isso torna possível a realização da continuidade de um trabalho. Segundo a LDB (2010, p. 452) um corpo docente estável é pré-condição para um projeto pedagógico estável e para uma escola com fluxos e inspiração inovadora permanente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão deste estudo, representa um início de outras investigações, considerando que os resultados aqui expostos, é apenas um pequeno fragmento, diante dos outros estudos que poderão ser desenvolvidos partindo da temática em discussão. Os comentários e as reflexões tecidos nessa produção, não representa unicamente a concepção de seu produto, mas foi fruto de estudo que se deu através de observações diretas e indiretas, bem como a consulta de outras obras de autores de renomes que deixaram seu legado sociocultural que por certo consubstanciou teórico e legalmente as proposições aqui defendidas. Após as leituras, o estudo de campo, pode-se afirmar que o projeto de investigação que horas se materializa nessa produção, trouxe ao pesquisador um conhecimento sobre as estratégias educacionais direcionadas a modalidade de ensino EJA. O pesquisador ao concluir essa etapa de estudo, entende que é necessário outras buscas, pois, o conhecimento é progressivo, não há limites para aprender, há um vasto universo, que conforme a busca do aprendiz, os horizontes vão se descortinando.

A necessidade de se pesquisar sobre as estratégias implementadas para a resolução do analfabetismo funcional nas classes de EJA, foi compreender os fatores que implicam na prática pedagógica dos professores, pois numa observação comum não seria possível detectar de como esses fatores se manifestam no cotidiano do professor. Especificamente na práxis e transposição didática. Frente as inquietações, houve a necessidade de se fazer um acompanhamento sistemático da prática dos professores em estudo. Dessa maneira, foi possível adentrar no espaço sala de aula, onde se pôde verificar in loco de como se dá a relação professor/ aluno, escola comunidade e relação dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a prática pedagógica do professor foi objeto de estudo na investigação.

Pode-se afirmar que o objetivo um, que versa sobre as estratégias socioeconômicas para a redução do analfabetismos funcional, foi possível compreender que os fatores socioeconômicos tem influência fortes na vida escolar destes discentes, pois na sua maioria são pessoas desempregadas. Percebe-se que as estratégias socioeconômicas elas existem no papel, contudo poucos de nossos alunos da Educação de Jovens e Adultos da 9 etapa ( 1 ensino médio) são assistidos por elas. Entende-se que um mundo menos desigual só pode ser construído quando repensamos nossas relações de poder, incluindo aqui os fatores culturais além dos econômicos. Temos alunos de várias realidades. Desde pessoas com nível socioeconômico alto até pessoas com problemas sociais e econômicos, alta vulnerabilidade social. São alunos trabalhadores, pais, mães e pessoas que por algum motivo não concluíram seus estudos porque precisavam trabalhar para ajudar a família ou por dificuldade financeira.

No que se refere as estratégias pedagógicas concluímos que, a própria didática enquanto referência para os educadores, pode operar buscando alternativas para a ação de ensinar, a exemplo de metodologias mais adequadas que possibilitem uma aprendizagem significativa para os sujeitos. Para que isto aconteça na prática no Projeto Político-Pedagógico, os professores, pedagogos e gestores devem ressaltar a necessidade de se aprofundar nas estratégias que contribuam para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, pois todos os envolvidos pesquisados, perceberam que esse corpo

discente é composto por alunos que são analfabetos funcionais, devido ao tempo fora da escola ou até mesmo à alfabetização deficiente que tiveram só longo da sua vida escola.

Se por um lado, contudo, poucos não foram os impasses que interpelaram (e interpelam) essa modalidade; por outro, é preciso reconhecer que a história da EJA, mais do que o anúncio de seu próprio fracasso, também traz a denúncia de que as estratégias utilizadas para a redução do analfabetismo funcional, apesar de seus avanços e mudanças de paradigmas, não vem cumprindo o seu papel numa perspectiva emancipatória. Os sujeitos inscritos em EJA atestam que o sistema escolar expulsa mais do que atrai. A demanda de uma população cada vez mais jovem para as salas de aula da EJA, sobretudo a partir dos anos 80, dá visibilidade aos sujeitos e saberes que estão sendo negados no interior da escola. Mais ainda: o apagamento da cultura e das vozes dos grupos minoritários.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF.

ALVARENGA, Márcia Regina Martins; OLIVEIRA, Maria Amélia de Campos; FACCENDA, Odival. **Sintomas depressivos em idosos: análise dos itens da Escala de Depressão Geriátrica**. Acta Paulista de Enfermagem, v. 25, p. 497-503, 2012.

ARROYO, M. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública**. In: SOARES, Leoncio (Org.). Diálogos da Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CALIATTO, Susana Gakyia; MARTINELLI, Selma de Cássia. **Aprendizagem escolar de estudantes da Educação de Jovens e Adultos**. Educação Temática Digital, Campinas, n. 10, p. 187-203, 2009. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v10in.esp..941>. Disponível em: <https://bit.ly/38QxNV1>. Acesso em: 19 jun. 2019.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativos e misto** -3. Ed. – Porto Alegre : Artmed, 2010.

DI PIERRO, M. C. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Educ. & Soc., Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2001.

GONÇALVES, Eveline Filgueiras; DE OLIVEIRA, Rafael Alves; DE BRITO NEVES, Dulce Amélia. **Análise da informação imagética: uma abordagem sob a perspectiva cognitiva**. Em Questão, 2016, 22.3: 110-135.

GREENE, Anthony J. *et al.* **Diferenciação do hipocampo sem reconhecimento**: uma análise de fMRI da tarefa de sinalização contextual. Aprendizagem e Memória (Cold Spring Harbor, NY) , v. 8, pág. 548, 2007.

GUIMARÃES, Ana Paula; CARDOSO, Rosimeiri Darc. **Proposta de ferramenta para gestão de pólos de educação a distância**. Editora, Ática, São Paulo 2013.

HADDAD, S. **A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA** VI. Rev. Bras. Educ., vol. 14, n. 41, pp. 355-369, 2009.

LUCK, Heloísa. **Concepções e processos Democráticos de Gestão Educacional**.3ª ed. Vol. II(Série Cadernos de Gestão) Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MENEZES, Maria Aparecida Alves, *et al.* **Letramento e educação inclusiva: construindo práticas de leitura e escrita no ensino fundamental II**. 2015.

NERY; Edson da Fonseca; FERNANDES Maximiliano de Carvalho e **Silva; Diagnóstico de dificuldades de aprendizagem relacionadas ao estudo da estequiometria com alunos do ensino médio da rede pública estadual do Rio Grande do Sul e proposta de estratégia didática**. 2019.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative evaluation and research methods**. SAGE Publications, inc, 1990.

PRADO, Giliard da Silva. **Batalhas da memória política em Sergipe: as comemorações das mortes de Fausto Cardoso e Olímpio Campos (1906-2006)**. 2009.

ROSSMAN, Gretchen B.; WILSON, Bruce L. **Números e palavras: Combinando métodos quantitativos e qualitativos em um único estudo de avaliação em larga escala**. Revisão avaliativa , v. 9, n. 5, pág. 627-643, 1985.

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

TRAVERSINI, C. S., XAVIER, M. L. M. de F., RODRIGUES, M. B. C., ZEN, M. I. H. D., SOUZA, N. G. S. de. **Professores de inclusão e docência compartilhada no III ciclo**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 28, n.02, p. 285-308, jun.2012. Belo Horizonte.

**Implementação de estratégias inovadoras processos de ensino-aprendizagem na Escola Municipal Capitão Edílson Matias na cidade de Japurá, estado do Amazonas, Brasil no período de 2022/2023**

*Implementation of innovative strategies teaching-learning processes at the Municipal School Capitão Edílson Matias in the city of Japurá, state of Amazonas, Brazil in the period of 2022/2023*

**Maria Elijane Nascimento Araújo**

*Professora da Rede Estadual do Amazonas- possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas- UFAM. Graduada em Licenciatura em Letras pela universidade Estadual do Amazonas- UEA. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol – UNADES. <http://lattes.cnpq.br/3099138336122853>*

**RESUMO**

Este estudo tem como objetivo na ênfase no currículo como recurso mais relevante no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. É por esta razão que é prioritário determinar abordagens e estratégias que fortalecem o planejamento curricular do professor, a partir de uma abordagem global e integradora. De acordo com esse contexto, o objetivo deste trabalho acadêmico é analisar as estratégias inovadoras no processo ensino-aprendizagem na Escola Capitão Edison Matias na cidade de Japurá, Estado do Amazonas, Brasil no período de 2022/2023! O estudo tem por base os trabalhos de Bacich e Moran (2018); Camargo e Daros (2018). Carvalho *et al.* (2018); e Diese *et al.* (2017). Também foi desenvolvida uma pesquisa de campo que auscultou os 23 docentes da escola. Assim, os



professores devem levar em consideração o contexto social, familiar e acadêmico dos alunos. Além disso, as políticas estaduais e governamentais de educação também são fontes inescapáveis da organização curricular com estratégias inovadoras. Com esses elementos é possível delinear e organizar as práticas pedagógicas inovadoras baseadas em metodologias de aprendizagem relevantes. Nesse sentido, o presente estudo busca promover o aprimoramento dos procedimentos educativos com base no planejamento de modelos atuais e na implementação de estratégias inovadoras para formar um aluno crítico, criativo, capaz de construir uma sociedade justa.

**Palavras-chave:** práticas pedagógicas; inovação; educação.

## ABSTRACT

The objective of this article is that the curriculum is the most relevant resource in the teaching-learning process of students. It is for this reason that it is a priority to determine approaches and strategies that strengthen the teacher's curricular planning, based on a global and integrative approach. According to this context, the objective of this academic work is to analyze innovative strategies in the teaching-learning process at Escola Capitão Edison Matias in the city of Japurá, State of Amazonas, Brazil in the period 2022/2023! The study is based on the work of Bacich and Moran (2018); Camargo and Daros (2018). Carvalho *et al.* (2018); and Diese *et al.* (2017). Field research was also carried out that consulted the school's 23 teachers. Therefore, teachers must take into account the social, family and academic context of students. Furthermore, state and government education policies are also inescapable sources of curricular organization with innovative strategies. With these elements it is possible to outline and organize innovative pedagogical practices based on relevant learning methodologies. In this sense, the present study seeks to promote the improvement of educational procedures based on the planning of current models and the implementation of innovative strategies to form critical, creative students, capable of building a fair society.

**Keywords:** pedagogical practices; innovation; education.

## INTRODUÇÃO

A educação hoje é um desafio para os professores porque eles precisam estar constantemente atualizados. Além disso, os planos curriculares que o professor prepara devem se enquadrar num contexto que considera uma série de aspectos sem descuidar o elemento inovação. Embora inovar seja um tema recorrente nos planos de treinamento e estudos, a prática pedagógica atual exige procedimentos que deixam a teoria de lado e são aplicados em sala de aula.

Independentemente do assunto ou tema tratado, o professor deve desenvolver estratégias que gerem aprendizados significativos nos alunos e os captam por escrito nos planos curriculares.

Um dos aspectos de peso neste contexto é a inclusão de novas tecnologias de informação e comunicação. A sua incorporação deve ser pertinente para enfrentar a

realidade que os alunos retornam diariamente. Além disso, o planejamento deve incluir uma programação flexível, contextual e aberta, focada na realidade social e cultural dos alunos, a fim de promover a aprendizagem significativa a partir das experiências.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A direção de um processo ensino-aprendizagem não pode ser concebido hoje sem a mediação da criatividade da população discente e docente, a participação ativa no processo de apropriação do conhecimento, o maior exercício da aprendizagem autônoma e a abordagem curricular por competências (Thiollent, 2010).

A direção de um processo educacional do desenvolvedor deve oferecer aos alunos a possibilidade de aprender a aprender. As instituições de ensino devem ser dinâmicas, flexíveis e participativas. O aluno precisa aprender a resolver problemas em sua vida, aprender a pensar, sentir e agir de forma independente e com originalidade (Bauman, 2011).

Em suma, os métodos de ensino utilizados por parte da população docente hoje no processo pedagógico são muito tradicionais, não preparam o aluno para a resolução de problemas práticos e, conseqüentemente, não levam à formação das principais competências que ele precisa para atuar na sociedade e em seus empregos futuros (Souza *et al.*, 2014).

Portanto, é necessária uma aprendizagem significativa, problemática e desenvolvedora, uma aprendizagem experiencial e integradora que tenha como ponto de partida a vida dos alunos, para modelar em sala de aula os problemas que existem na sociedade e simular os processos que envolvem seu comportamento cotidiano (Camargo e Daros, 2018).

Assim é de suma importância a formação no que diz respeito ao desenho de situações educativas inovadoras mediadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) que promovam a construção do conhecimento de forma significativa durante o processo de ensino (Carvalho *et al.*, 2018).

Agora, as TICs tiveram um *boom* importante nos últimos anos e, com ele, impactam empresas, organizações públicas e privadas e, sem dúvida, entidades educacionais. Portanto, essas ferramentas e recursos tecnológicos podem ser fortalecidos para melhorar os processos pedagógicos (Bacich e Moran, 2018).

Embora seja verdade, algumas das instituições de ensino a nível geral fazem esforços para utilizar e integrar as TICs como suporte nos processos de ensino-aprendizagem, “os processos de ensino e aprendizagem (fortemente ligados ao conhecimento e às mudanças tecnológicas desta época) estão em uma plena transformação metodológica para a incorporação sistemática das TIC” (Camargo e Daros, 2018).

Por isso, os docentes e as autoridades responsáveis pela gestão dos centros educativos devem procurar alternativas que lhes permitam utilizar este conjunto de ferramentas para criar estratégias que promovam o desenho de situações de aprendizagens inovadoras, interativas e enriquecedoras, sobretudo se considerar que não existe um modelo



acordado de como as TICs devem ser usadas e integradas na educação (Thiollent, 2010).

Nesse sentido, as instituições de ensino devem poder atender às novas demandas do novo milênio e mudar o paradigma da educação tradicional para dar lugar a um paradigma mediado pelas TIC (Carvalho *et al.*, 2018).

Ao contrário do processo de ensino-aprendizagem tradicional, em que o professor dita o ritmo e dirige a atividade, no ensino apoiado pelas TIC, o seu papel é multiplicado e ele “acompanha” o aluno no seu processo de aprendizagem (Souza *et al.*, 2014).

Nesse novo paradigma, o corpo discente assume um papel mais protagonizado e o professor adquire um papel de guia e facilitador do processo, em um ambiente mediado pelas TICs (Diesel *et al.*, 2017).

## METODOLOGIAS ATIVAS

A aprendizagem ativa passa pelo reconhecimento que esta ocorre apenas quando há compreensão, que se baseia no conhecimento já existente, enfatizando a importância de os sujeitos terem controle da sua própria aprendizagem, não só como sujeitos ativos, mas também desenvolvendo um conjunto de capacidades que lhes permitam prever o desempenho em diversas tarefas e monitorizar o nível de compreensão (Mitre, *et al.*, 2008).

Este conjunto de atividades (cognitivas ou associativas) de suporte da aprendizagem ativa tem sido estudado e referenciado, depois da aplicação deste conceito como capacidades do aluno gerar seu próprio conhecimento. Para além de tudo, a nova ciência da aprendizagem está a começar a fornecer conhecimento para melhorar significativamente as capacidades das pessoas para se tornarem aprendentes ativos que procuram compreender assuntos e estão melhor preparados para transferir o que aprenderam para novos problemas e novos cenários (Galante e Brito, 2008).

Assim a aprendizagem se consubstancia no modelo de metodologia ativa, pois tem o sentido no processo de conhecer. Feuerwerker (2016, p. 124) já se referia que o construtivismo é o paradigma mais significativo na investigação em educação e que apesar da metáfora da construção de estruturas a partir de conhecimentos anteriores, possivelmente formatadas por tarefas específicas ser comum, existem várias formas de entender o construtivismo. Esses princípios se coadunam nas organizações em função de “o conhecimento não é passível de ser recebido quer pelos sentidos ou pela comunicação”.

O “conhecimento é ativamente construído pelo sujeito cognoscitivo”. No contexto de um ambiente de ensino que se torna cada vez mais instável e imprevisível, dada à vertiginosa alteração de demandas sociais e estimulações tecnológicas, o primeiro alerta para a sobrevivência é bem claro: “nada é mais perigoso do que o sucesso de ontem” (Toffler, 1990, p. 14).

As metodologias ativas tem como fundamento a formação profissional. Assim, as metodologias ativas se constituem como um instrumento que vai oportunizar a atuação profissional de vivenciar sua própria aprendizagem a partir da prática, indo ao encontro às expectativas e aos desafios enfrentados pelo sistema ensino e aprendizagem:

As metodologias ativas são as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao futuro campo de trabalho. Devem ser vinculadas aos componentes curriculares. É uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96). É necessário à formação profissional a fim de adequar essa formação às expectativas do mercado de trabalho. Assim as metodologias ativas dão oportunidade de aliar a teoria à prática (Pimenta e Gonçalves, 2012, p. 21).

O uso de metodologias ativas tem o objetivo de introduzir o aluno em contato direto com o cotidiano da sua futura atuação profissional em um intenso processo de interação das atividades práticas e teóricas, que deve ser realizado, obrigatoriamente em um determinado número de horas. Sua finalidade principal é apresentar, aos alunos os necessários significados do campo teórico na prática profissional com acompanhamento de professor, denominados orientadores que trabalham buscando relacionar as observações, às práticas e a teoria (Tomaél e Marteleto, *et al.*, 2006).

As metodologias ativas proporcionam a interação entre o campo de aprendizagem, as instituições de ensino e os alunos acadêmicos que vão vivenciar essa realidade cuja principal meta é a ação educativa com o necessário contato com as informações gerais, de maneira que esse futuro profissional assuma sua função de um modo mais próximo da realidade Guerra (2015, p. 33) diz:

A utilização de metodologia ativa consiste em teoria e prática tendo em vista uma busca constante da realidade para uma elaboração conjunta do programa de trabalho na formação do futuro profissional. Desta forma, a metodologia ativa funciona como o eixo central na formação, pois é através dela que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia a dia.

É no campo das metodologias ativas que esse confronto (conhecimento teórico x realidade) se dará, pois a escola representa o ambiente ideal para a construção da experiência prática e teórica que se aprimora com as metodologias ativas (Berbel, 2011).

As metodologias ativas significam a experimentação de sensações dantes desconhecidas, entre eles a de pesquisador que permita investigar uma realidade nova. O que Libâneo (2002, p. 33) fala é da oportunidade de aprendizagem e experiência para os futuros professores que por analogia por ser transferido para qualquer campo de formação, e qualquer disciplina o que transforma o ambiente de aprendizagem em um ambiente em que se valoriza o conhecimento para que o professor se sinta à vontade para transformar esse ambiente em algo em que todos se sintam bem:

Quem quer que deseje continuar a ser chamado de “educador”, não pode ignorar importância dos processos educativos extraescolares, especialmente os de treinamento e experiências, nos quais está implicado o processo pedagógico como um todo em sua realidade (Libâneo, 2002, p. 33).

Esse processo de desenvolvimento defendido por Libâneo (2002), ou seja, as metodologias ativas é a oportunidade primeira de desenvolvimento profissional a partir das vivências educativas, internas e externas, se coaduna com o pensamento de Saul (2010, p. 43) que diz “que metodologias ativas é a observação, registro, reflexão, síntese, avaliações e elaboração de planos como instrumentos metodológicos da formação”.

Em outra perspectiva de metodologias ativas, Jucius (2004) vai afirmar que as metodologias ativas devem estar atreladas aos objetivos de ensino e aprendizagem em

primeiro plano, as necessidades explícitas do aluno e, fundamentalmente a interação entre o campo de metodologias ativas e o futuro do profissional.

Em outras palavras, se não se relacionar às necessidades à escala de importância e prioridades dos objetivos gerais das metodologias ativas, corre-se o risco de se estar pondo, por exemplo, 80% do esforço em áreas que às vezes contribuem com 10%. (Guimarães, *et al.*, 1998).

Observa-se que os objetivos gerais das metodologias ativas são: estabelecer uma relação proativa entre teoria e prática dentro de uma vinculação entre acadêmico, instituição responsável pela formação, e orientador (Pereira e Conceição, 2013).

A prática profissional requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o ato de conhecer, ou seja, “o profissional ao repensar a formação, está também repensando a sociedade. Não existe uma igualdade entre política e educação: existe uma identidade” (Freire, 1996).

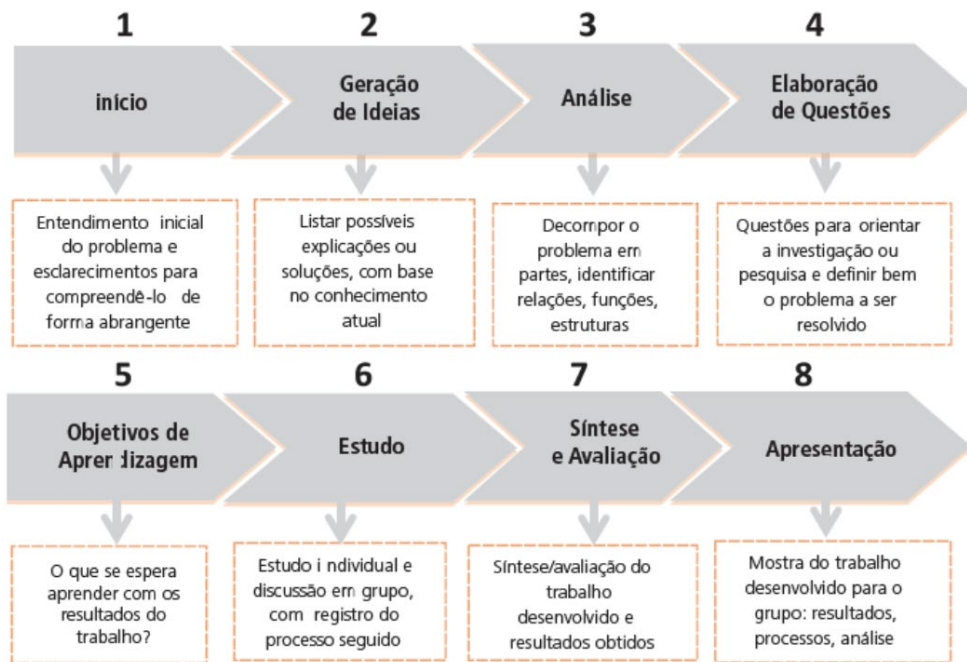
## As tipologias de metodologias ativas

O primeiro tipo de metodologias ativas é a denominada ‘aprendizagem baseada em problema’ que é utilizada, segundo Barbosa e Moura (2013) há muito tempo, desde os tempos do filósofo Confúcio (500 a.C). Este filósofo só ajudava na resolução de problemas depois de um grande esforço de seus seguidores para solucioná-los.

Jesus Cristo também utilizava esse método quando falava em parábolas no sentido de estimular seus seguidores a pensarem no que cada parábola significava. Assim, o levantamento de informações parte de uma situação geral (problema) para uma situação particular (problema x solução). Mas como sistematização de um processo de aprendizagem surgiu na década de 1980 no Canadá com aplicação na medicina, ganhando rapidamente adeptos em todas as outras áreas. Aqui no Brasil o interesse pelo uso da metodologia ocorreu primeiramente no Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo – fazendo rapidamente parte do currículo de formação (Araújo, 2011 *apud* Barbosa e Moura, 2013).

O tipo de metodologia ativa ‘aprendizagem baseada em problema’ é uma tipologia e, como outros tipos, tem as suas vantagens e desvantagens que devem ser analisadas à luz do tipo de problema e questões a serem respondidas, do controle possível do aluno sobre o real evento comportamental (Barbosa e Moura, 2013).

E uma forma de aprendizagem que funciona a partir de uma inquirição empírica que investiga um fenômeno dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não estar tão claro e a multiplicidade de evidência são utilizadas. É utilizada para responder às questões “como” e “porque” que são questões explicativas e que se estabelecem a partir das relações operacionais que ocorrem ao longo do tempo mais do que frequências ou incidências. Segundo Barbosa e Mora (2013) esse tipo de metodologia ativa segue o seguinte esquema, conforme demonstrado a seguir na Figura 1:



Fonte: Araújo (2011 apud Barbosa e Moura, 2013)

A primeira etapa (início) trata-se do entendimento inicial do problema e esclarecimento para compreendê-lo de forma abrangente. É o mesmo utilizado por René Descartes quando criou o método científico – o problema é o primeiro passo. E é necessário que se tenha uma visão ampla do problema (Barbosa e Moura, 2013).

No caso da utilização de metodologias ágeis para o desenvolvimento de *software* são conjuntos de conceitos, novos e regras destinadas a orientar um processo de trabalho. Geralmente está baseada numa sequência de atividades para gerar produtos predeterminados e de formato padronizado. Uma metodologia ágil engloba diversas técnicas (Pereira e Conceição, 2013).

Sua ênfase é sobre atividades, etapas, recursos, prazos, sob a ótica do controle. Para Cautela (2006, p. 64), as metodologias ágeis de desenvolvimento de *software* apresentam as seguintes características:

- São baseadas no ciclo de vida;
- Podem englobar técnicas de modelagem de dados (diagrama entidade-relacionamento), análise estruturada, projetos estruturados etc.
- Apresentam uma estrutura funcional sob a qual um projeto pode ser subdividido em fases, atividades e etapas (Cautela, 2006, p. 64).

Para selecionar a abordagem mais adequada para o desenvolvimento de um *software* com metodologia ágil deve-se considerar a utilização de padrões, o que representa, unicamente, utilizar cada tecnologia para a finalidade única para a qual o *software* está sendo desenvolvido. Ou seja, organizar códigos em camadas (conteúdo, apresentação e comportamento) (Cautela, 2006).

A segunda etapa (geração de ideias) da aprendizagem baseada em problemas se refere a listar possíveis soluções ou explicações com base no conhecimento atual e pode ser considerado ao que René Descartes, denominou, quando criou o método científico

de levantamento de hipóteses que nada mais é as afirmativas em relação ao problema (Pereira e Conceição, 2013).

No caso do uso de metodologias ágeis para o desenvolvimento de software, que é o que segundo Setzer (2006) uma maneira radicalmente diferente de abordar o problema do desenvolvimento de *software*. Existem segundo o autor supracitado dois (2) pressupostos fundamentais: O *software* mudar, evoluir e crescer com o uso, a partir dos usuários do mesmo, que mudam, evolui e cresce. Mais importante ainda é que esses dois (2) processos de mudança não são independentes; pelo contrário, são interdependentes.

A terceira etapa (análise) da aprendizagem baseada em problema é aquela em que se decompõe o problema em partes estabelecendo as correlações necessárias. Portanto, em vez de gastar energia na especificação rigorosa e completa do problema de forma geral, se decompõe o que tornará a visão do mesmo flexível e relativamente fácil (Cautela, 2006)..

Assim o problema poderá então ser revisto em partes correlacionadas; os resultados são utilizados como base para o refinamento do problema e de suas hipóteses de solução. Essa abordagem enfatiza a flexibilidade e a interação, produzindo ganhos de produtividade impressionantes (pereira e Conceição, 2013).

A quarta etapa (elaboração de questões) da aprendizagem baseada em problema são as questões para orientar a investigação ou pesquisa e definir bem o problema a ser resolvido. Esta etapa se caracteriza especificamente pela clareza. O problema é claro e não ambíguo e fornece informações completas a respeito da situação (Cautela, 2006).

## MARCO METODOLÓGICO

Um balanço da educação na Escola Municipal Capital Matias, no município de Japurá, Estado do Amazonas, Brasil registra crescimento quantitativo. Apesar desse marcante avanço, persistem problemas como o analfabetismo dos adultos e a baixa escolaridade da força-de-trabalho na cidade.

Tudo indica que, nessas frentes, o município está perdendo a guerra: são duas a três gerações condenadas à marginalidade política, econômica e social. É o resultado de uma cultura política acostumada a adiar o enfrentamento de problemas e a repassar os custos para gerações seguintes, sem medir as consequências. Persistem, também, problemas estruturais não equacionados ou que começam a sê-lo dentro de inadequados marcos de referência.

A qualidade do ensino na Escola Municipal Capitão Edison Matias revela a outra face de políticas que contrapõem expansão à qualidade. Se paga o preço de uma cultura política que privilegia a primeira sem relação com a segunda.

Os alunos aprendem pouco. O padrão previsto no SAEB para cada disciplina e nível de ensino refere-se a um mínimo de conhecimentos - muito abaixo do exigido. Apesar disso, as médias estão sistematicamente abaixo do padrão esperado, quando se esperava que ficassem em torno e acima dele. Só no caso de duas disciplinas, em séries diferentes, a média dos alunos ultrapassa ou iguala o padrão mínimo.

Os limites superiores também são preocupantes. Os alunos que se destacam entre os 25,00% melhores só superam o padrão mínimo em três casos. E mesmo os 5,00% melhores da 8ª série alcançam o padrão mínimo. O desempenho dos alunos piora à medida que evoluem e demonstra que o sistema é menos eficiente nos níveis mais elevados.

O SAEB nos revela outros dados importantes: a diferença do desempenho dos alunos de redes estaduais e municipais de ensino é virtualmente inexistente; as diferenças sociais se reproduzem de forma semelhante; a diferença do desempenho dos alunos em cada nível e dentro de uma mesma rede de ensino chega a ser superior a quatro séries escolares.

O Brasil possui uma inegável competência em promover formas de inclusão excludente, que permitem a extensão de direitos e benefícios a grupos marginalizados dos serviços públicos sem alterar a estrutura de participação e poder, e, sobretudo, sem alterar a estrutura de distribuição de renda e os privilégios das elites.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Aqui estão organizados os resultados do primeiro objetivo específico de compreender o significado dos principais achados das investigações que apresentam as estratégias de ensino implementadas pelo professor no ensino fundamental, para a aprendizagem de seus alunos em relação às áreas básicas; assim foi perguntado aos professores: O senhor(a) Você acredita que o uso de estratégias inovadoras nas aulas ajuda no desenvolvimento da criatividade do aluno?

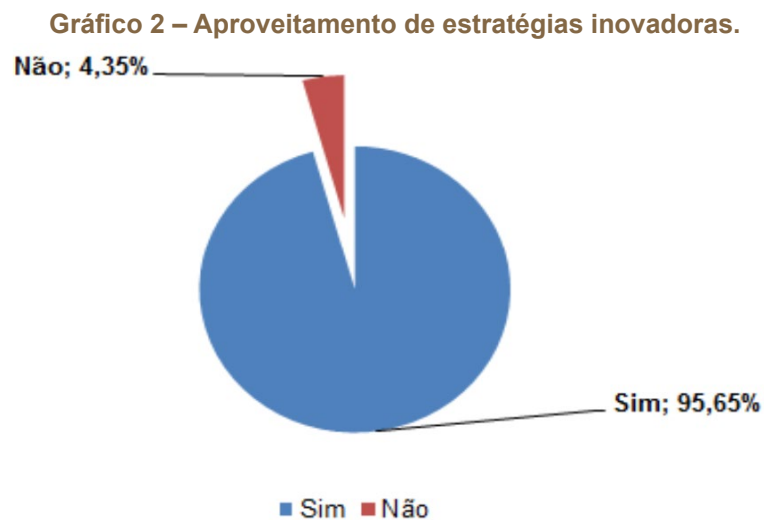
**Gráfico 1 – Uso de estratégias inovadoras para o desenvolvimento de criatividade.**



Fonte: Pesquisa de Campo (2022)

Assim 91,30% dos entrevistados disseram que sim, ou seja, que o uso de estratégias inovadoras desenvolve a criatividade dos alunos; para 8,70% dos entrevistados não desenvolve não.

O segundo questionamento foi: o senhor(a) acredita que com o uso de estratégias inovadoras em sala de aula é mais proveitoso?

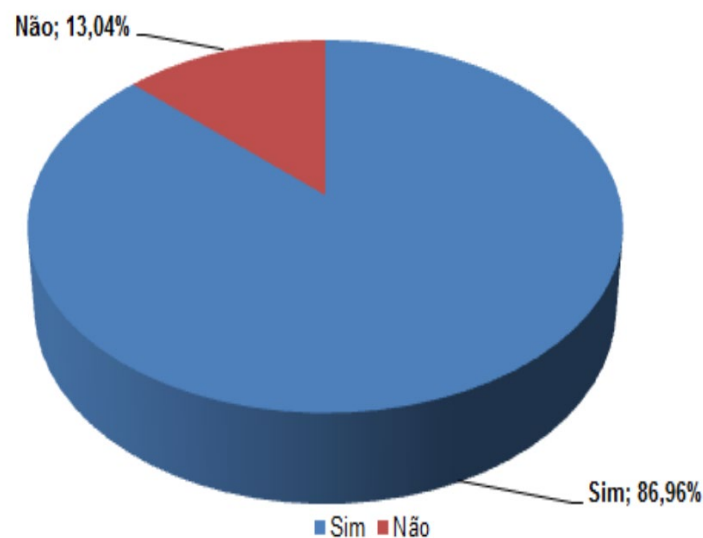


Fonte: Pesquisa de Campo (2022)

No Gráfico 2, 95,65% dos entrevistados disseram que sim, ou seja, que o uso de estratégias inovadoras causam sim um efeito positivo no aproveitamento dos alunos; 4,35% dos entrevistados disseram que não.

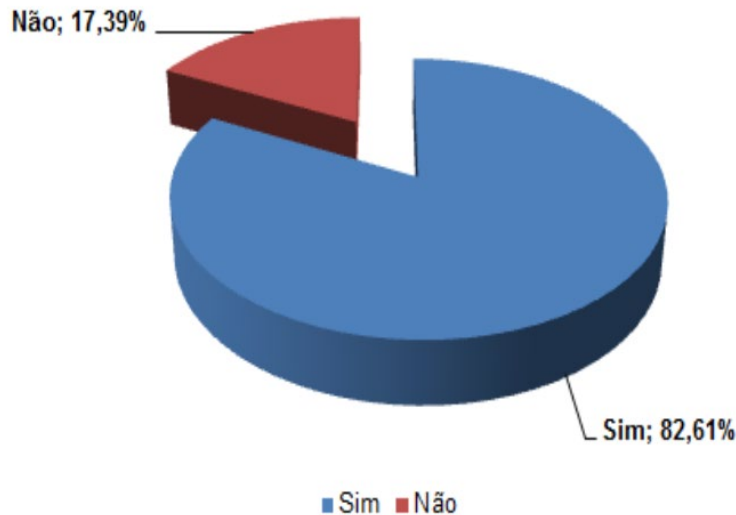
Em seguida foi indagado aos entrevistados: o senhor(a) acredita que o uso de estratégias inovadoras na suas aulas é uma metodologia boa para que o aluno assimile mais rápidos os conteúdos?

**Gráfico 3 – Assimilação dos conteúdo a partir de estratégias inovadoras.**



Fonte: Pesquisa de Campo (2022)

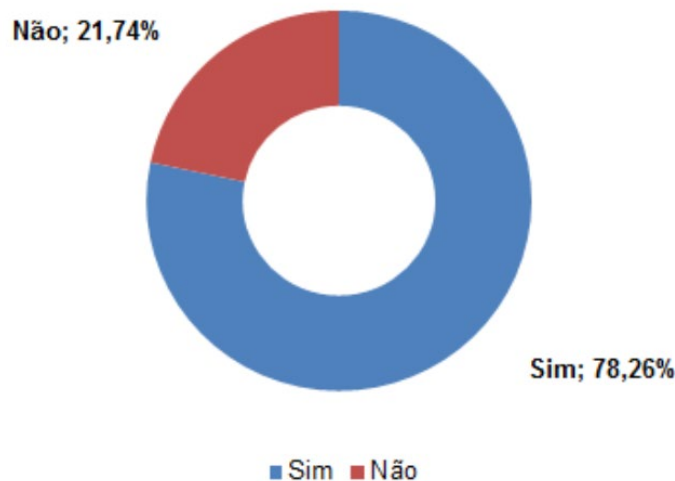
Para 86,96% dos entrevistados a assimilação dos conteúdos é melhor com uso de estratégias inovadoras; Para 13,04% não. Em seguida foi perguntado aos entrevistados: O senhor(a) acredita que as suas aulas podem ficar mais dinâmicas com o uso de estratégias inovadoras?

**Gráfico 4 – Dinamismo nas aulas a partir de estratégias inovadoras.**

Fonte: Pesquisa de Campo (2022)

Para 82,61% dos professores entrevistados, as estratégias inovadoras produzem dinamismo nas aulas; já para 17,39% não produzem.

Por fim foi perguntado aos entrevistados, com relação ao objetivo específico 1: O senhor(a) acha que o uso de estratégias inovadoras pode melhorar o desempenho e a concentração dos alunos nas aulas?

**Gráfico 5 – Desempenho e concentração dos alunos.**

Fonte: Pesquisa de Campo (2022)

Para 78,25% dos entrevistados, as estratégias inovadoras aumentam o desempenho e a concentração dos alunos, Para 21,74% não.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação ao primeiro objetivo específico de compreender o significado dos principais achados das investigações que apresentam as estratégias de ensino implementadas pelo professor no ensino fundamental, para a aprendizagem de seus alunos



em relação às áreas básicas foi comprovado que essas estratégias são usadas na escola embora a mesma não ofereça infraestrutura adequada.

Com relação ao segundo objetivo específico de identificar as experiências significativas que se evidenciam cotidianamente na escola, onde intervêm as crianças, suas famílias e professores foi comprovado que a interação com as famílias é fundamental para o processo ensino e aprendizagem dos alunos.

Com relação ao terceiro objetivo específico de verificar os processos de ensino-aprendizagem para continuar fortalecendo os processos de aprendizagem foi comprovado que as Tis (estratégias inovadoras) são fundamentais para o processo ensino e aprendizagem mesmo sem infraestrutura adequada.

Assim, neste estudo, foi explorado sobre o impacto do uso de estratégias inovadoras na sala de aula do ensino fundamental. O estudo forneceu informações nas áreas medidas, quais são as vantagens, a eficácia e as limitações do uso de estratégias inovadoras na sala de aula.

Ao projetar e conduzir um plano instrucional aplicando os princípios para o uso de estratégias inovadoras em sala de aula, os resultados indicaram que o uso de estratégias inovadoras pode estimular cognitivamente o aprendizado e, ao mesmo tempo, ser uma ferramenta instrucional eficaz.

Os professores precisam ser seletivos em relação as estratégias inovadoras que decidem usar nas salas de aula, a fim de alcançar a máxima eficácia com relação à melhoria da capacidade dos alunos de aprender e reter qualquer parte do que estão tentando ensinar.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. C. da S. **Gestão democrática**. São Paulo: Pioneira, 2010.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARBOSA, E. F. MOURA, D. G. de. **Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica**. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CARVALHO, L. A. de; SANTOS, S. F. dos; OLIVEIRA, L. F. P. GLADINO. M. E. de O. Formação de Professores: Implementação de práticas inovadoras em sala de aula. Pleiade, 12(25): 64-78, Dez., 2018 Edição Especial VI CIEEDU.

CAUTELA, A. **Sistemas de informação: um enfoque atual**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

DIESEL, A.; BALDEZ, A.; MARTINS, S. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica.** Revista THEMA. UNIVATES-Centro Universitário Univates, Lajeado. RS – Brasil. 2017.

FEUERWERKER, L. C. M. **Além do discurso de mudança na educação médica:** processos e resultados. São Paulo: Hucitec Editores: Rede Unida e Associação Brasileira de Educação Médica. ISBN 85-271-0457-1. Livro digital.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1996.

GALANTE, A. C. BRITO, J. L. N. e Silva. **Aplicação da tecnologia de sistemas de suporte à decisão no planejamento urbano municipal:** uma proposta para o município de Macaé. Revista de Sistemas de Informação nº. 01 Jan./Jun. 2008.

GUERRA, Y. **O ensino da prática no novo currículo:** elementos para o debate. Palestra da oficina ABEPSS. Região Sul I, Maio, 2002. (Versão digitalizada).

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2002.

MITRE, S. M. BATISTA, R. S. MENDONÇA, J. M. G. de. PINTO, N. M. de M. MEIRELLES, C. de A. B. PORTO, C. P. MOREIRA, T. HOFFMANN, L. M. A. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde:** debates atuais. Ciência & Saúde Coletiva, 13(Sup 2):2133-2144, 2008.

PEREIRA, A. B. CONCEIÇÃO, M. I. G. **Processo de desligamento entre pesquisadores e participantes na pesquisa-ação.** Fractal, Rev. Psicol., v. 25 – n. 1, p. 109-126, Jan./Abr. 2013.

PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. **Revedo o ensino de 2º grau:** propondo a formação de professores. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAUL, A. M. **Formação permanente de educadores na cidade de São Paulo.** Artigo, 2010. Disponível em <http://www.semedsp.gov.com.br> Acesso em 25 de mar de 2022.

SETZER, V. W. **Segurança de dados:** modelos, gerenciadores, projeto lógico e projeto físico. 3ª ed. São Paulo: Blucher, 2006.

SOUZA, C. da S. S.; IGLESIAS, A. G.; PAZIN-FILHO, A. **Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicional – aspectos gerais.** Medicina (Ribeirão Preto) 2014;47(3): 284-92.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TOFFLER, A. **Gestão da modernidade.** São Paulo: McGraw Hill, 1990.

TOMAÉL, M. I.; MARTELETO, R. M. **Redes sociais:** posição dos atores no fluxo da informação. Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, n. esp, p. 75-91, 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/viewFile/342/387>. Acesso em 6 de jun de 2022.

# Dificuldades no ensino aprendizagem dos alunos do 1º ano do ensino fundamental I da Escola Estadual Lenina Ferraro da Silva na zona norte de Manaus

*Difficulties in teaching and  
learning for students in the 1st  
year of elementary education i  
at Escola Estadual Lenina Ferraro  
da Silva in the north area of  
Manaus*

**Marta Helena da Silva**

*Professora da Rede Estadual do Amazonas, Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação de Costa Rica-FECRA- MS. Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol-UNADES. <http://lattes.cnpq.br/1664566024345613>*

## RESUMO

O Artigo tem como objetivo Dificuldades no Ensino Aprendizagem dos alunos do 1º Ano do Ensino Fundamental I da Escola Estadual Lenina Ferraro da Silva da zona norte de Manaus. Muitas situações vivenciadas na formação acadêmica e profissional, que interfere no processo de aprendizagem dos alunos no ensino fundamental I. Situações essas que não pode ser resolvido somente por parte do educador em sala de aula e sim por uma união de esforços de todos os segmentos no âmbito educacional, analisando as dificuldades no processo de ensino aprendizagem das crianças, ao enfatizar as mais relevantes são: quantitativo excessivo de alunos por sala de aula, infraestrutura escolar, participação da família na escola e o sistema de ciclos. Demonstrar que a Infraestrutura da escola e das salas de aula influencia na aquisição do ensino aprendizagem do 1º Ano do ensino fundamental I. Identificar de que forma a família influencia no processo aprendizagem dos alunos do 1º Ano do ensino fundamental I. A grande perspectiva quanto a prática e desenvolvimento desta dissertação, é fazer com que os alunos sintam um leve gostar pela leitura, pela matemática,



disciplinas oriundas da construção intelectual de cada aluno, estes que dependem destas disciplinas para assim, virem a desempenhar com mais êxito as atividades solicitadas em sala de aula para obtenção de notas, para o despertar do pensamento livre e crítico, fugindo das constantes amarras da alienação intelectual.

**Palavras-chave:** educação; ensino aprendizagem; família.

## ABSTRACT

The Article aims to Difficulties in Teaching and Learning of students in the 1st Year of Elementary School I at the Lenina Ferraro da Silva State School in the north of Manaus. Many situations experienced in academic and professional training, which interfere with the learning process of students in elementary school I. These situations cannot be resolved solely by the educator in the classroom, but rather by a union of efforts from all segments in the educational sphere, analyzing the difficulties in the teaching-learning process of children, emphasizing the most relevant ones are: quantitative excessive number of students per classroom, school infrastructure, family participation in school and the cycle system. Demonstrate that the infrastructure of the school and classrooms influences the acquisition of teaching and learning in the 1st year of elementary school I. Identify how the family influences the learning process of students in the 1st year of elementary school I. The main perspective regarding the practice and development of this dissertation is to make students feel a slight liking for reading, mathematics, subjects arising from the intellectual construction of each student, those who depend on these subjects in order to perform more successfully. the activities requested in the classroom to obtain grades, to awaken free and critical thinking, escaping the constant constraints of intellectual alienation.

**Keywords:** education; teaching learning; family.

## INTRODUÇÃO

A leitura é um universo vasto de conhecimento construído a partir de experiências únicas, onde estão inclusas o desejo de viver. É possível afirmar inclusive que a leitura está intrinsecamente relacionada aos inúmeros questionamentos feitos pelo homem. O ato de ler possui sua representatividade por meio da escrita, da arte, do som, dos cheiros. Cada leitor adquire a sua própria experiência sendo este pessoal e cotidiana, o que proporciona uma leitura única, não havendo a possibilidade de ser repetida, e este é o seu melhor encantamento.

Deste modo subentende-se que com este recurso imaginário, é possível obter o total domínio da palavra, traçando conhecimentos e ideias, sendo possível a compreensão sobre o mundo que nos cerca, nos aperfeiçoamos e, ao nos transformarmos, ocorre o abrir da mente e cada um de nós adquire um passe livre rumo ao desconhecido, passando desta forma a construir um universo melhor para cada um de nós.

A leitura permite o resgate de nossas lembranças mais especiais, aquelas cujo valor, estão arraigadas em nossa cultura. Esta cultura na qual fomos inseridos, possui como

finalidade a formação de cidadãos conscientes e críticos de seus atos, porém esta mesma cultura se dilui e se perde cotidianamente, e é exatamente este saber, esta cultura, cuja raiz precisa ser recuperada.

Ao ler um livro ou um texto, interagimos não necessariamente com o texto, e sim com os leitores virtuais, constituídos durante o próprio ato da escrita. Deste modo o autor cria em seus textos cenários reais e o leitor real, ao ler estes textos dele se apropria. É assim que o texto começa a exercer a justa mediação entre sujeitos, tendo a incumbência de estabelecer relações entre os leitores virtuais e reais. O conceito de leitura em grande proporção de vezes, tem relação com a decifração dos códigos linguísticos para a sua aprendizagem.

No entanto, não podemos deixar passar despercebido o processo de formação social ao qual este indivíduo está inserido, de onde abstém suas capacidades, sua cultura social e política, de um modo bem simples e objetivo do que é ler, evidenciando que este ato não é simplesmente um mero aprendizado, e sim uma conquista de autonomia significativa, que permite uma visão mais globalizada de nossos horizontes antes e pós leitura.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Leitor passa a compreender melhor o seu universo, rompendo com as barreiras que o deixavam de lado, absorvendo melhor a face da realidade.

Maria Helena Martins faz a seguinte colocação:

Saber ler e escrever, já entre os gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente a sociedade, no caso à classe dos senhores, dos homens livres. (Martins, 1994, p. 76).

A primeira peça de toda sociedade, a ser levada em consideração, diante de todo a âmbito concernente a uma sociedade, a uma cultura somos exatamente nós. E a leitura faz parte de todo este contexto pessoal, o qual precisa ser valorizado, para que possamos ir além. Para além de tudo o que simplesmente é possível ler, migrar para um lugar além do que a própria imaginação, consiga ser capaz de chegar, além do que o lugar possa ter capacidade de nos levar. Por esta razão Sartre, ao fazer o seu relato autobiográfico, evidencia uma perspectiva mais realista, embora não tenha sido menos interessante, sobre a perspectiva da inicialização para a leitura, onde deixa a mensagem de que a leitura é algo mais prazível, indo além das letras impressas no papel. E em sua obra, Sartre nos fala como foi o seu primeiro contato com a leitura, Tribulações de um chinês na China. Fora o seu primeiro livro intitulado.

Transportei-me para um quarto de despejo; aí, empoleirado sobre uma cama de armar, fiz de conta que estava lendo: seguia com os olhos as linhas negras sem saltar uma única e me contava a história em voz alta, tomando o cuidado de pronunciar todas as sílabas, fiz com que me surpreendessem, gritaram admirados e decidiram que era tempo de me ensinar o alfabeto. Fui zeloso como catecúmeno; ia a ponto de dar a mim mesmo aulas particulares; eu montava na minha cama de armar com o Sem família de Hector Malot, que conhecia de cor e, em parte recitando, em parte decifrando, percorri-lhe todas as páginas, uma após outra: quando a última foi virada, eu sabia ler. (Sartre, 1982, p.15).

Dando-nos a impressão, de que o mundo está sim ao nosso alcance, a partir disto, o compreenderemos, aprenderemos o melhor modo de conviver, mas ao passo que esta metamorfose erudita ocorre, far-se-á importante, incorporarmos as experiências vividas proporcionadas por uma leitura.

Eu iria escutá-las, encher-me-ia de discursos cerimoniosos e saberia tudo. Deixavam-me vagabundear pela biblioteca e eu dava assalto à sabedoria humana. Foi ela quem me fez... nunca esgaravatei a terra nem farejei ninhos, não herborizei nem joguei pedras nos passarinhos. Mas os livros foram meus passarinhos e meus ninhos, meus animais domésticos, meu estábulo e meu campo; a biblioteca era um mundo colhido no espelho; tinha a espessura infinita, a sua variedade e a sua imprevisibilidade. Eu me lançava às incríveis aventuras: era preciso escalar cadeiras, as mesas, com o risco de provocar avalanches que me teria sepultado. (Freire, 1994, p. 15).

As escritas de Paulo Freire, afirmam que “ninguém educa ninguém”, de igual modo, tampouco ninguém consegue educar a si mesmo, o que ocorre é que os homens passam pelo processo de educação mútua em comunhão, transmitido via mediática pelo mundo. E, é por esta razão que Sartre e Burroughs dão-nos o indicativo de que somente o conhecimento da língua não é suficiente para se efetivar a leitura, é necessário algo mais.

## O processo de desenvolvimento humano educacional

No início, o homem primitivo fazia-se ser compreendido por meio de pinturas nas paredes internas de cavernas, a chamada *pictografia*. Em seu processo contínuo de desenvolvimento, o homem foi aos poucos sendo substituído pela representação sonora, pelo visual, e deste modo a linguagem aos poucos foi adquirindo sua verdadeira essência, que é a oral.

A humanidade detém em suas mãos a razão, a qual possibilita o relacionamento, bem como a comunicação com os outros homens. É consenso o entendimento sobre o fato de que os povos sumérios acondicionavam suas informações, seu legado em tijolos de barro. Já os indianos elaboravam e armazenavam seus escritos em folhas de palmeiras.

Os Astecas e os Maias, tempos antes das Américas terem sido descobertas, preparavam seus escritos em livros, semelhantes a um material macio encontrado entre a casca de árvores e a madeira. Os romanos faziam suas escritas em tábuas de madeira revestidas com cera.

A sagacidade dos egípcios, os levou ao desenvolvimento da tecnologia do papiro, que é uma planta encontrada apenas sob às margens do Rio Nilo, de suas fibras unidas eram retiradas as tiras que tinham a função de agir como superfície resistente que permitia a escrita hieroglífica.

Foi na China em meados do século II, que o papel surgiu no modo como hoje o conhecemos, por meio de um oficial da corte chinesa, o qual descobriu que a partir do córtex de plantas, de fragmentos de rede de pesca e tecidos velhos, chegava-se ao fator resultante, o papel.

O hábito da leitura e da escrita, ficava restrito apenas aos nobres, os quais eram automaticamente, vistos, compreendidos como *seres privilegiados*, na Grécia por exemplo ler e escrever, era restrito aos filósofos e aristocratas, ao passo que em Roma a escrita

adquiriu a propriedade de garantia dos direitos de seus iguais. No período da Idade Média, a desalfabetização era preponderante entre a população, apenas nas abadias e nos mosteiros, é que se encontravam as únicas bibliotecas e escolas da época, visando restaurar e preservar textos antigos legado greco-romano.

A crise na educação formal ocorreu durante a Alta Idade Média, a qual era restrita apenas ao clérigo. Fora justamente neste período que a igreja sobrepostou-se em face de qualquer modo que levasse a comunicação, fosse o que fosse, que pudesse vir a expressar algo além do interesse do clero. As formações do clero foram garantidas pelas escolas episcopais, já aos mosteiros, restava realizar a cópia e leitura de todos os textos do período greco-romano. A partir deste momento a leitura adquiriu o caráter religioso, restringindo o ensino para àqueles que seguiriam a vocação religiosa. São incontáveis as obras que foram censuradas, tudo porque as ideias de quem as escrevia, não condiziam com as normas da igreja.

Em razão de diversos fatores, que induzem para a luta na ânsia de manter aceso na mente das crianças e dos adolescentes, a chama esclarecedora da leitura, as quais crescem sem estímulos, enredadas na visão limitante de seu próprio mundo cultural, e por isso não conseguem desvendar o mundo desconhecido, curioso e maravilhoso que preenche cada lacuna da alma, transformando-as em caleidoscópios multifacetados, polivalentes, fator resultante das leituras plurais que constroem.

Os estabelecimentos de ensino, contudo, não entregam este leitor para a sociedade. E aos poucos, as crianças crescem e surgem os jovens, que não apresentam interesses pela leitura.

Daniel Pennac discorre que:

Ele [o jovem] é um público implacável e excelente. Ele é, desde o começo, o bom leitor que continuará a ser se os adultos que o circundam alimentarem seu entusiasmo em lugar de pôr à prova sua competência; estimularem seu desejo de aprender, antes de lhe impor o dever de recitar; acompanharem seus esforços, sem se contentarem de pegá-lo na curva; consentirem em perder noites em lugar de ganhar tempo; fizerem vibrar o presente sem brandir a ameaça do futuro; se recusarem em transformar em obrigação aquilo que era prazer, entretanto esse prazer até que ele se transforme em dever, fundindo esse dever na gratuidade de todo aprendizado cultural, fazendo com que encontrem assim, eles próprios, o prazer nessa gratuidade. (Rocco, 1993. p. 55).

E cada leitor ao elaborar uma leitura, trava um contato parcimonioso e direto com o texto, elencando como seu objeto de leitura, as experiências pessoais, seus conceitos, suas ideologias, e é isto que faz o ato de ler algo tão importante e prazível.

O leitor se tornará deste modo um coautor do texto, deixando suas características e impressões, segundo Josef Soares (2009), “cada leitura feita é uma nova escritura sobre um texto. O ato de criar, não estaria assim tão uniforme na escrita, mas na leitura, onde o verdadeiro produtor de ideias não seria o autor de fato, mas o leitor”. Ler não é desvendar o que o autor quis nos transmitir por meio de suas ideias, que ao ler, o leitor empenha-se produzindo significados e é nesse trabalho que ele se encontra, se constitui leitor. Suas prévias leituras, as suas histórias construídas como leitor, estão presentes como condição de sua preparação para leitura e esse trabalho o constitui enquanto leitor e assim sucessivamente.

É neste sentido, que a leitura tem uma função, de ao mesmo tempo ser individual e social, porque é neste universo que a criança será convidada a se integrar e interagir.

Uma quantidade significativa de pessoas na atualidade, não possuem o hábito da leitura diária, seja de uma revista, ou de jornal, com o intuito de manter-se integrado e atualizado com a variedade de notícias que a todo instante surgem. É possível afirmar que estas pessoas, mantêm em seu cotidiano, somente a comunicação oral, o que torna difícil a amplitude de seus horizontes, seu vocabulário, sua desenvoltura social. Embora tenham opiniões parecidas com as demais pessoas, no instante de uma conversa informal.

## MARCO METODOLÓGICO

Contextualizar a investigação dentro do universo escolar, soa como um modo de limitá-la, ao perímetro escolar. O contexto desta investigação é universal, a julgar pelo tempo em que a escrita e a matemática existem dentro do cenário de existência do homem, enquanto ser existente ou social. Seu desenvolvimento ocorreu dentro dos domínios educacionais da Escola Estadual Lenina Ferraro da Silva, fundada em 1990, a qual dispõe de 839 alunos, divididos em 13 salas de aula, entre os turnos matutino e vespertino, conta com sala de recurso e atualmente com 37 professores e 11 demais servidores para atender a comunidade escolar.

Os materiais desenvolvidos no projeto e na unidade didática Ensino e Aprendizagem, onde será aplicado no 1º ano do ensino fundamental I, na Escola Estadual Lenina Ferraro da Silva. As atividades serão realizadas no turno vespertino, nas aulas de matemática e língua portuguesa. No primeiro momento será apresentado aos alunos, por meio de vídeos, jogos variados, materiais concretos, para que eles se familiarizem com a matemática e na língua portuguesa através de leituras de figuras, roda de leitura, teatro de fantoches, contação de histórias textos fatiados e jogos de palavras.

Tratar-se-á de uma ocasião oportuna para explicar para eles como é importante saber matemática e a leitura para poder seguir adiante nos níveis de ensino, acompanhando os progressos e necessidades para o desenvolvimento de cada um. Na sequência, após explicar aos alunos todo o trabalho que será desenvolvido com eles, para ilustrar melhor, serão utilizados trechos de alguns vídeos para que os alunos observem e saibam como desenvolver as atividades propostas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, tomou-se por referência a pesquisa qualitativa, valendo-se ainda de elementos da abordagem bibliográfica narrativa, por esta valorizar a compreensão dos saberes e das experiências vividas no decorrer do processo formativo profissional, entendendo o olhar do professor, para além de sua formação acadêmica e práticas pedagógicas realizadas no ambiente educacional.

De acordo com Minayo, as pesquisas qualitativas são:



Capazes de incorporar as questões do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, às estruturas sociais, sendo tomadas essas últimas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas. (Minayo, 2014, p. 96).

Ainda, para Vaz, Mendes e Maués (2001) “o emprego das narrativas de professores como objeto de investigação é fruto da insatisfação do universo educacional com o tipo de conhecimento sobre a prática e o saber docente produzido pelo paradigma processo-produto-educacional”.

Conelly e Clandinin (1995) afirmam que o escrever algo consiste em uma maneira de compreender a experiência, haja vista que o narrar não é somente expor ou contar uma sequência de ações, mas implica, também, a reflexão sobre aquilo que se relata.

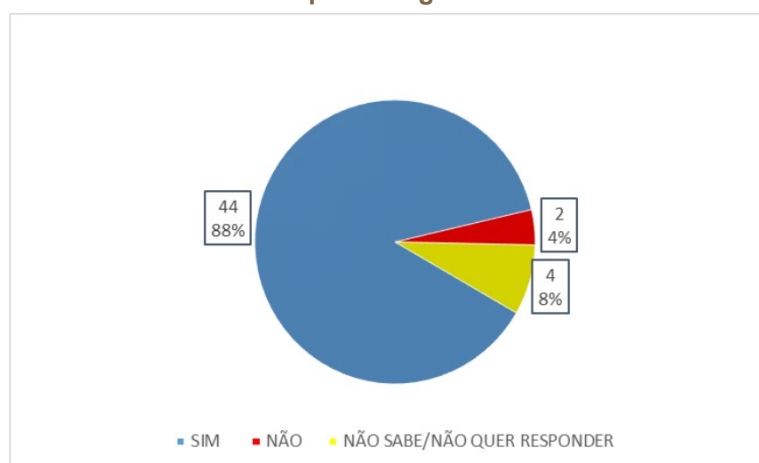
Nesta perspectiva, o refletir sobre o processo de formação implica em organizar as experiências pessoais, podendo dar a elas novo significado, considerando que seja este um processo interior e individual. Na expectativa de analisarmos o processo de formação continuada oferecida pela Escola Estadual Lenina Ferraro da Silva, em Manaus.

Acreditamos que, assim, o professor passa a contextualizar a sua formação, a sua ideologia pedagógica, uma vez que há uma ruptura com a concepção tradicional de formação, considerando que, estar em um processo de formação implica frequentar determinados espaços específicos.

Ao assumir-se simultaneamente como ator e investigador, cabe a ele inserir-se num processo no qual tem de contar e refletir sobre sua história, bem como buscar compreender seus processos de formação, evidenciando suas experiências e aprendizagens. Este exercício não é vivenciado de maneira pacífica; ao contrário, implica numa negociação entre o individual e o coletivo.

Minha grande perspectiva quanto a prática e desenvolvimento desta dissertação, é fazer com que os alunos sintam um leve gostar pela leitura, pela matemática, disciplinas oriundas da construção intelectual de cada aluno, estes que dependem destas disciplinas para assim, virem a desempenhar com mais êxito as atividades solicitadas em sala de aula para obtenção de notas, para o despertar do pensamento livre e crítico, fugindo das constantes amarras da alienação intelectual.

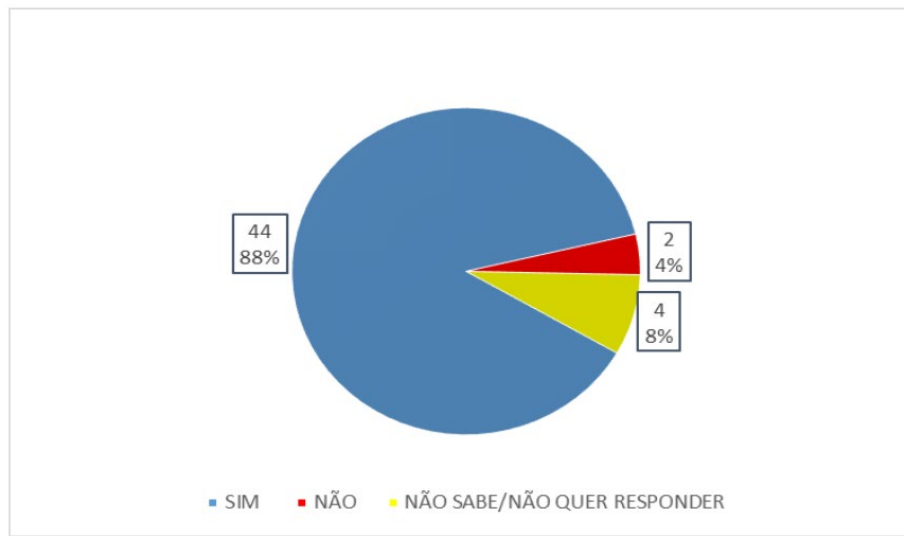
**Gráfico 1 - A quantidade excessiva de aluno por turma interfere no processo de ensino aprendizagem.**



Fonte: Silva (2021)

Conforme demonstrado no gráfico 01, 88% dos docentes afirmam que o excesso de alunos por turma interfere sim no processo de ensino aprendizagem, quanto que 4% dizem que não e os 8% não quiseram responder a pergunta.

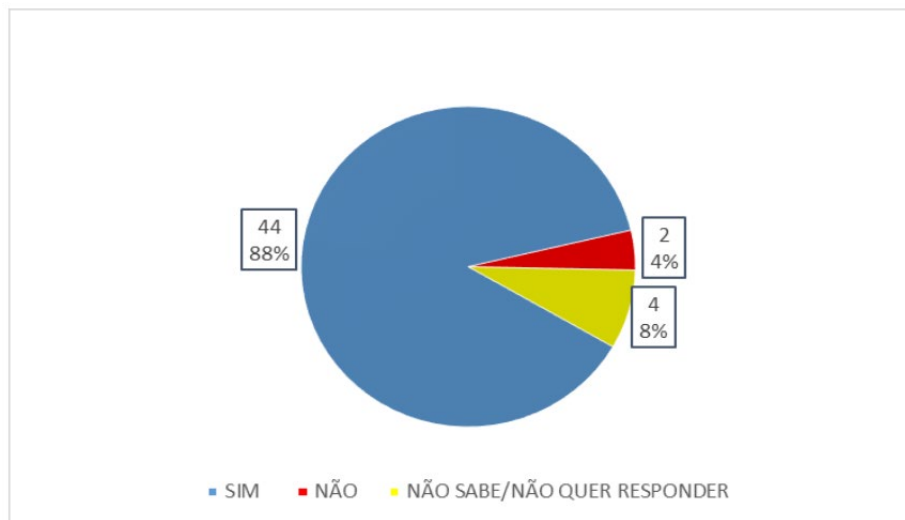
**Gráfico 2 - O acompanhamento individualizado é necessário.**



Fonte: Silva (2021)

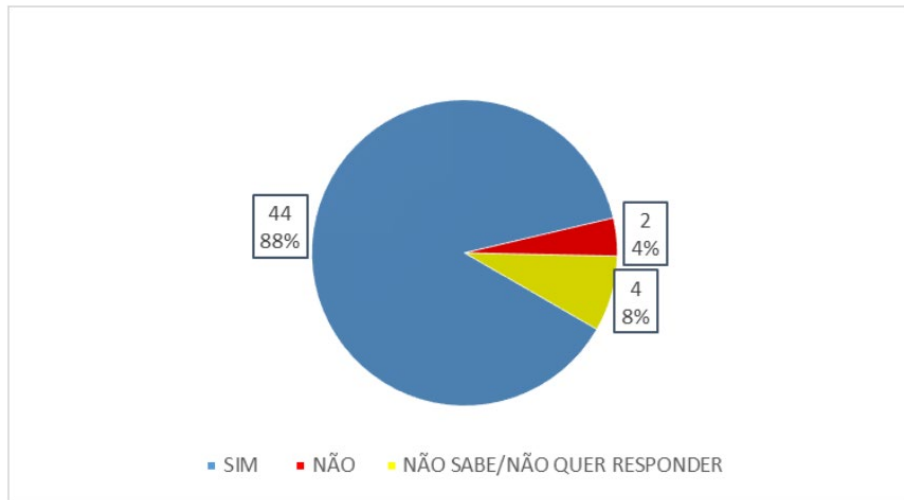
Conforme demonstrado no gráfico 02, 88% dos docentes afirmam que o acompanhamento individualizado é supra necessário com os alunos, enquanto 4% dizem que não e os 8% não quiseram responder a pergunta.

**Gráfico 3 - A infraestrutura da escola interfere no processo de ensino aprendizagem.**



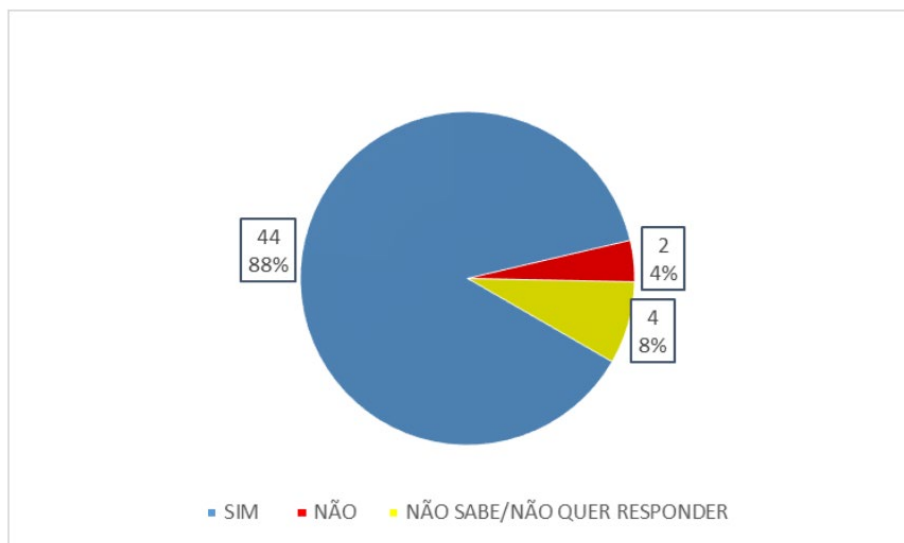
Fonte: Silva (2021)

Conforme demonstrado no gráfico 03, 88% dos docentes afirmam que a infraestrutura é supra necessária pois se não houver um ambiente adequado para os alunos não haverá uma aprendizagem significativa, enquanto 4% dizem que não é necessária e os 8% não quiseram responder a pergunta.

**Gráfico 4 - O material pedagógico disponibilizado é adequado.**

Fonte: Silva (2021)

Conforme demonstrado no gráfico 04, 88% dos docentes afirmam que o material pedagógico é adequado sim, enquanto 4% dizem que não e os 8% não quiseram responder a pergunta.

**Gráfico 5 - O acompanhamento familiar é importante para desenvolvimento do aluno.**

Fonte: Silva (2021)

Conforme demonstrado no gráfico 05, 88% dos docentes afirmam que o acompanhamento familiar é supra importante para o desenvolvimento dos alunos, enquanto 4% dizem que não e os 8% não quiseram responder a pergunta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de pesquisas sobre o tema proposto, houve todo o desenvolvimento de observações por parte desta pesquisadora, na fugaz tentativa de compreender os caminhos que norteiam o avanço acerca da conscientização condizente com a aprendizagem educacional.

Ao direcionar um olhar de pesquisadora, consciente do cenário educacional da Escola Estadual Lenina Ferraro da Silva, passível de observação para estudo, ponderações foram construídas para que neste ambiente escolar esta pesquisa fosse desenvolvida. Já que as colocações aqui apresentadas por meio de escritas, foram fruto do cotidiano de observações entre docente e pequenos discentes. Entre suas dificuldades leitoras e entremeadas com a dificuldade nas exatas.

Em face das cenas presenciadas pela pesquisadora, é imperativo destacar o quão foi importante conscientizar os alunos sobre os primeiros resquícios da escrita, como na matemática se contextualizou. Visto que, apenas de posse das informações do que houve no passado, para dar vida ao que temos hoje, a mente dos alunos se abriu para o novo, para o presente que se apresenta no cotidiano educacional, e assim, além de ajudar a si, podem colaborar com pequenos gestos em seus lares.

Logo, se torna perceptível que existe uma linha tênue entre o que se faz, e aquilo em que se dedica maior empenho no ato de fazer, pois ao nos empenharmos com afinco, poderemos ter a possibilidade de moldar os pequenos alunos para se tornarem homens conscientes, comprometidos com o ensino que recebem, com o ar saudável que os mantém de pé e oportuniza novos saberes.

## REFERÊNCIAS

CONNELLY (1995) (Eds.) Teachers' professional knowledge landscapes. New York-London: Teachers College Press, 179p. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 12, n. 2, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2994.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. **São Paulo**, 1994.

MENDES, Regina; VAZ, Arnaldo. Educação ambiental no ensino formal: narrativas de professores sobre suas experiências e perspectivas. **Educação em Revista**, v. 25, p. 395-411, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GUERRIERO, Iara Coelho Zito. Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, p. 1103-1112, 2014.

ROCCO E COSTA, Eliana de Lima; ANTUNHA, Elsa Lima Gonçalves. **Análise neuropsicológica da escrita em cadernos escolares**. 1993.

SARTRE, Jean-Paul. **Edebiyat nedir?**. Can Yayınları, 1982.

SOARES, Jose Francisco. Índice de desenvolvimento da educação de São Paulo–Idesp. **São Paulo em Perspectiva**, v. 23, n. 1, p. 29-41, 2009.

# Contribuições das práticas diferenciadas na recuperação da aprendizagem dos alunos do 5º ano do ensino fundamental

## *Contributions of differentiated practices in the recovery of learning of students in the 5<sup>th</sup> year of elementary education at*

**Cildenir de Freitas Lacet**

*Professora da rede Estadual do Amazonas- SEDUC. Graduada em Normal Superior pela Universidade Estadual do Amazonas- UEA. Mestra pela Universidade Del Sol – UANDES. ID: <http://lattes.cnpq.br/6382031987483497>*

### RESUMO

O estudo tem como objetivo Contribuições das práticas diferenciadas na recuperação da aprendizagem dos alunos do 5º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira pós pandemia do Município de Coari-AM, Brasil, é o título deste trabalho. O público-alvo: docentes e discentes do Ensino Fundamental das Séries Iniciais. O objetivo: Analisar as contribuições das práticas diferenciadas na recuperação da aprendizagem para minimizar as dificuldades de leitura escrita e cálculo dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira pós pandemia no Município de Coari-AM, Brasil. Essa temática surgiu da inquietação de como os alunos retornaram à escola após esse grande déficit que a pandemia causou na vida de todos e impactando principalmente o aprendizado de nossos alunos. Uma panorâmica da temática proposta, destacando o problema da pesquisa, pergunta central e específicas, objetivo geral e específicos, justificativa, delimitação, limitações da investigação, deficiências do problema e como está estruturado este trabalho.

**Palavras-chave:** ensino; leitura; escrita; cálculo.

### ABSTRACT

The estudo aims to contribute to differentiated practices in the recovery of learning of students in the 5<sup>th</sup> year of primary education at Escola Estadual

*Educação e Realização: conectando teoria e prática*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.279.5



Diamantina Ribeiro de Oliveira after the pandemic in the Municipality of Coari-Am, Brazil', is the title of this work. The target audience: teachers and students of Elementary School in the Early Years. The objective: To analyze the contributions of differentiated practices in the recovery of learning to minimize difficulties in written reading and calculation of students in the 5th year of Elementary School at Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira after the pandemic in the Municipality of Coari-Am, Brazil. This theme arose from the concern about how students returned to school after this great deficit that the pandemic caused in everyone's lives and mainly impacted the learning of our students. An overview of the proposed theme, highlighting the research problem, central and specific question, general and specific objective, justification, delimitation, limitations of the investigation, deficiencies of the problem and how this work is structured.

**Keywords:** teaching; reading; writing; calculation.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como título *“Contribuições das práticas diferenciadas na recuperação de aprendizagem dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira pós pandemia do Município de Coari-Am, Brasil”*. O título é proveniente de inquietações pós pandemia com o retorno dos estudantes as aulas presenciais, percebeu-se uma grande carência no processo de leitura, escrita e cálculo, assim como, a compreensão e produção de textos dos diversos gêneros textuais por parte dos estudantes do ensino fundamental das séries iniciais.

Neste sentido, buscou-se subsídios existentes sobre a temática em literaturas, artigos, revistas produzidas atualmente, com a finalidade de contribuir para compreender as dificuldades que os estudantes têm em relação à leitura, escrita e cálculo dos alunos do 5º Ensino Fundamental da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira, assim como, analisar a legislação educacional vigente no Brasil, no Estado do Amazonas e as propostas curriculares.

A pesquisa foi desenvolvida no período de abril a outubro de 2022 na Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira, uma das escolas da cidade de Coari, a população e a amostra foi composta pelos docentes do 5º ano que ministram aulas de Língua Portuguesa e Matemática, assim como os professores auxiliares das áreas afins que ministram as disciplinas de: história, geografia, ensino das artes, educação física, ensino religioso, bem como, os pedagogos e pais dos alunos.

E, por fim, a conclusão, recomendação, as referências bibliográficas e os anexos. Na conclusão são descritas as contribuições que esta pesquisa pode proporcionar em termos de ações positivas, tanto para os docentes quanto aos discentes minimizar as dificuldades inerentes ao processo da leitura, escrita e cálculo. E a que órgãos públicos são recomendados a pesquisa. Na parte dos anexos, apresentamos os questionários aos professores, visita do pesquisador a sala de aula e questionários aos pais ou responsável pelo aluno.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No dia 5 de outubro de 1988 é exaltado por vários autores e algumas literaturas como um marco histórico para a cidadania brasileira. Neste dia, em que o presidente da Assembleia Constituinte, Ulysses Guimarães, anunciou a nova Constituição brasileira, define-se uma ruptura histórica por um longo processo de luta pela redemocratização do país. A nova Carta aclamava o estabelecimento de um Estado democrático reconhecedor de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais.

Neste sentido, um novo patamar de cidadania se conquistava, sobretudo, a respeito dos direitos indispensáveis ao homem, pois, boas expectativas eram suscitadas a partir do que a nova Constituição permitiu conjecturar. Logo no Preâmbulo do texto constitucional, os constituintes declaram que sua finalidade era:

[...] instituir um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social [...] (Brasil, 1988, p. 9).

No entanto, neste preâmbulo do texto constituinte, deixa bem claro uma nova Constituição Cidadã, avançada e progressista em relação às demais constituições anteriores ao longo do processo, esta foi, efetivamente, a Constituição possível naquela época, reflexo de uma vontade constituinte e popular de reivindicações que legislou sob a influência de um conjunto de forças políticas heterogêneas e ideologicamente distintas e adversas. Conforme aponta Renato Lessa (2008, p. 11):

[...] o texto foi produto do trabalho de centenas de parlamentares, além de sugestões populares. [...]. É natural que não seja um livro acabado: o texto está em constante interpretação e sofre mudanças o tempo todo. [...]. A Constituição de 1988 é não apenas um conjunto de regras neutras que devem ser seguidas, não é só um pacto de procedimentos. Ela é um conjunto de valores, objetivos e obrigações do Estado. O seu papel é programático, ou seja, ela indica o tipo de país que queremos [...].

Todavia, foram-se muitos anos de lutas por reivindicações populares sobre os diversos problemas sociais existentes. E na Constituição foi expresso conjunto de valores, objetivos e obrigações do Estado para fomentar políticas públicas sociais eficientes que viesse proporcionar melhorias nos diversos setores da sociedade.

E com o esforço de compreender a trajetória das políticas sociais no Brasil e dos compromissos estabelecidos na Constituição promulgada, de analisar os avanços conquistados, as derrotas sofridas, as lacunas que permanecem e os desafios que se reconstruem, no difícil enfrentamento das questões sociais nacionais pelas políticas públicas permanecem com otimismo.

Sabe-se que, as políticas sociais são percebidas como fruto da dinâmica social, da interrelação entre os diversos atores, em seus diferentes espaços e a partir dos diversos interesses e relações de força. Surgem como uma ferramenta para legitimar e consolidar direitos e conquistas da classe trabalhadora. Assim, a política econômica e a política social estão conectadas intrinsecamente com a evolução do capitalismo, fundamentando-se no desenvolvimento contraditório e dialético da história, conforme assinala Piana (2009, p. 23-24):

A política social surge no capitalismo com as mobilizações operárias e a partir do século XIX com o surgimento desses movimentos populares, é que ela é compreendida como estratégia governamental. Com a Revolução Industrial na Inglaterra, do século XVIII a meados do século XIX, esta trouxe consequências como a urbanização exacerbada, o crescimento da taxa de natalidade, fecunda o germe da consciência política e social, organizações proletárias, sindicatos, cooperativas na busca de conquistar o acolhimento público e as primeiras ações de política social. Ainda nesta recente sociedade industrial, inicia-se o conflito entre os interesses do capital e os do trabalho.

Desta forma, a luta da classe trabalhadora contribuiu significativamente para ampliar os direitos sociais, para tencionar, questionar e mudar o papel do Estado no âmbito do capitalismo. Ainda segundo as autoras, o surgimento das políticas sociais foi gradativo e diferenciado entre os países, com base nos movimentos e organizações reivindicatórias da classe trabalhadora e na correlação de forças no âmbito do Estado.

Conforme afirma Piana (2009, p. 24), um dos objetos da política social são as lutas sociais (se não o único), pois não há política social se não estiver diretamente relacionada às lutas da sociedade. Dessa forma, o Estado adota algumas dessas reivindicações populares, transformando-as em políticas sociais ao longo da história, e elas passam a se configurarem como direitos sociais (dizem respeito inicialmente à consagração jurídica de reivindicações dos trabalhadores).

Consequentemente, as políticas sociais se caracterizam de acordo com a posição do grupo representativo, se dominante ou dominado, se governo ou povo. Na verdade, o que queremos aqui apresentar é que as políticas sociais como política pública é direito de todo e qualquer cidadão pertencente àquela nação. Direito como uma categoria que lhe confere o ordenamento jurídico. Quando discorremos de direitos, o Capítulo II da Constituição Federal (CF) de 1988, foi reservado para os direitos sociais que os brasileiros têm, e nele se encontra.

Todavia, a constituição cidadã continua sendo um instrumento fundamental para o ordenamento jurídico na consolidação do Estado democrático de direito no país, conforme explícito no artigo 6º e 7º. Porém, existem ainda muitos obstáculos para que esses direitos se efetivem de fato, como por exemplo, o limitado recurso proposto as políticas sociais para uma ampla organização dos diversos segmentos da sociedade, mas a luta continua em prol dessas garantias.

Deste modo, as autoras Behring e Boschetti (2016), ressaltam que nos anos de 1990, trouxeram inúmeras consequências para as políticas sociais tais como: a redução dos direitos sociais e trabalhistas, precarização do trabalho, sucateamento da saúde e educação, conquistados pelos trabalhadores com muita luta, transferindo para o setor privado a responsabilidade e sobretudo os recursos do Estado. “A defesa e a política das privatizações causam impactos nas políticas sociais, conjugando a elas o aspecto da mercantilização, o que dificulta ainda mais o acesso a esses serviços pela população que não tem condições de pagar por eles” (Piana, 2009, p. 233).

As políticas educacionais nas constituições do Brasil, quando se discute da garantia de direitos, como é o caso da educação, essa faz parte das políticas denominadas de políticas sociais, e, por conseguinte, se definem como Política Educacional, compreendida como um procedimento de instrumentalização de melhoria do ensino e da aprendizagem



regularizada pelos referenciais legais como a Constituição Federal do Brasil (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996) e o Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Todavia, as políticas educacionais no Brasil são conjuntos de estratégias e ações dos sistemas de ensino nas três esferas do poder público: União, Estados e Municípios. O Brasil vivenciou, nas últimas duas décadas, a universalização do ensino fundamental e a expansão do acesso à pré-escola, ao ensino médio e à educação superior.

## MARCO METODOLÓGICO

A origem da palavra metodologia, no entendimento de Richardson, (2015), “deriva do grego *méthodos* (caminho para chegar a um objetivo) + *logos* (conhecimento). Assim, a metodologia são os procedimentos e regras utilizadas por determinado método”. Enquanto que o método é um caminho a percorrer a fim de atingir uma finalidade ou um objetivo proposto.

Na concepção de Lakatos e Marconi (2003, p. 82), consideram que:

Método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.

Segundo o Dicionário Brasileiro Globo Fernandes; Luft; Guimarães (1992), metodologia significa “tratado dos métodos”, portanto, dentre os métodos científicos, a pesquisa se embasou no método indutivo, a fim de proporcionar uma reflexão acerca da temática investigada, após os resultados obtidos. Haja vista que o método indutivo possibilita, a partir dos resultados da pesquisa, generalizar o fenômeno investigado, tendo como ponto de partida as observações da realidade.

O método constitui-se no processo integral, racional, que deverá ser seguido rigorosamente para realizar um estudo científico, a fim de atingir os objetivos. Constitui-se em um guia tópico, que organiza o pensamento e a ação. Ao pôr em prática os procedimentos e as necessárias técnicas. A técnica se refere à maneira prática de proceder em situações concretas. Os métodos e técnicas que se escolhem devem ser o mais apropriado, o mais adequado, para o estudo a ser realizado (Alvarenga, 2014, p. 75).

Os procedimentos metodológicos, a partir da pesquisa, incluíram na investigação: Pesquisa bibliográfica que exigiu leitura acerca das dificuldades de aprendizagem da leitura, escrita e do cálculo, legislação educacional voltada para a educação básica (Constituição federal do Brasil (1988), LDB de nº 9.394/96), PNE(2015), BNCC (2017), RCA (2019), DCNEB (2013), PCP (2020), a partir de livros, de artigos e periódicos baixados da internet, análise do Projeto Político Pedagógico da Escola, ação do projeto político pedagógico.

Análise documental. Nesta ela está sendo empregada no seu sentido de técnica para identificação, levantamento, exploração das fontes do tema pesquisado, bem como de registro das informações obtidas. Para o embasamento desta técnica fizemos uso dos conhecimentos filosóficos de Antônio Severino quando afirma que, “Documentar é no sentido de levantar e registrar de maneira sistemática os dados e informações que precisamos para

realizar a leitura analítica” (Severino, 2010, p 51-52).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a formulação clara do tema, do problema e de sua delimitação, foi elaborado um plano de assunto, que consistiu na organização sistemática das diversas partes que compõem o objeto de estudo, a seguir:

O levantamento bibliográfico realizou-se na biblioteca da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, sob as orientações da professora doutora orientadora Jacimara Oliveira da Silva Pessoa, que nos auxiliou com sabedoria na escolha dos autores a partir da análise de fontes secundárias que continuasse com a perspectiva da pesquisa fazendo uma abordagem, de diferentes modos a temática escolhida para o estudo e a pesquisa.

Os dados coletados foram possíveis a partir da aplicação do questionário aos professores informantes, aos pais ou responsáveis pelos alunos, assim como, pela observação direta e indireta na sala de aula, onde os professores ministram as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Ressalta-se que para os pais responderem o questionário foram marcadas duas reuniões com as turmas do 5º ano, na qual os filhos estudam.

De acordo com Sampieri, (2010, p. 236), concernente ao questionário: “No caso individual, o questionário é entregue ao participante e ele / ela responde, indo ou não a um local para fazê-lo (como acontece ao preencher um formulário para se candidatar a um emprego) ou no local de trabalho, casa ou estudo”. Dessa forma, procurou-se estabelecer parceria com os professores da sala de aula para aplicação do questionário, no dia da aplicação alguns pais deixaram de vir à escola.

A partir dos questionários aos professores, aos pais ou responsáveis e das observações direta e indireta, iniciou-se a análise de dados que foram coletados no decorrer da investigação. Esse é o momento de analisar e avaliar os resultados obtidos a fim de comprovar ou rejeitar as hipóteses iniciais.

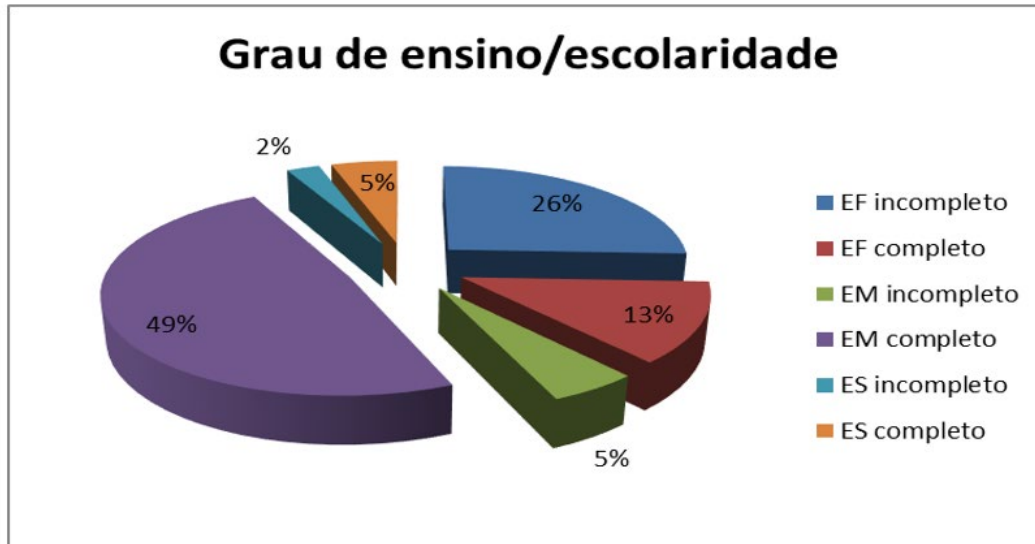
Roberto Hernández Sampieri (2010), aponta uma das características referentes ao enfoque qualitativo:

O pesquisador faz perguntas abertas, coleta dados expressos por meio de linguagem escrita, verbal e não verbal, além de linguagem visual, que os descreve e analisa e os converte em tópicos vinculados e reconhece suas tendências pessoais (Todd, 2005). Por esse motivo, a preocupação direta do pesquisador enfoca as experiências dos participantes como eles foram (ou são) sentidos e experientes (Sherman e Webb, 1988). Patton (1980, 1990) define os dados qualitativos descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, situações de fatos, comportamentos observados e suas interações, comportamentos observados e suas manifestações (Sampieri, 2010, p. 9).

As técnicas de coleta de dados foram elaboradas de acordo com o autor citado. Nesse sentido, elaborou-se o questionário com perguntas abertas e fechadas. Outrossim, sabe-se que as respostas e os resultados obtidos, sob o enfoque qualitativo, não fecha a investigação, pois, são resultados particularizado, mas que pode ser referência para futuras pesquisas sob a égide da educação no ensino fundamental das séries iniciais, na Cidade de Coari, Estado do Amazonas, Brasil ou em qualquer lugar do mundo.

De acordo com os dados do questionário aplicado aos pais e responsáveis constatou-se os seguintes percentuais dos níveis de ensino: 26% possuem o Ensino Fundamental incompleto; 13% o Ensino Fundamental completo; 5% não concluíram o Ensino Médio; 49% têm o Ensino Médio completo; 2% ainda não concluíram o Ensino Superior; e 5% possuem o Ensino Superior completo.

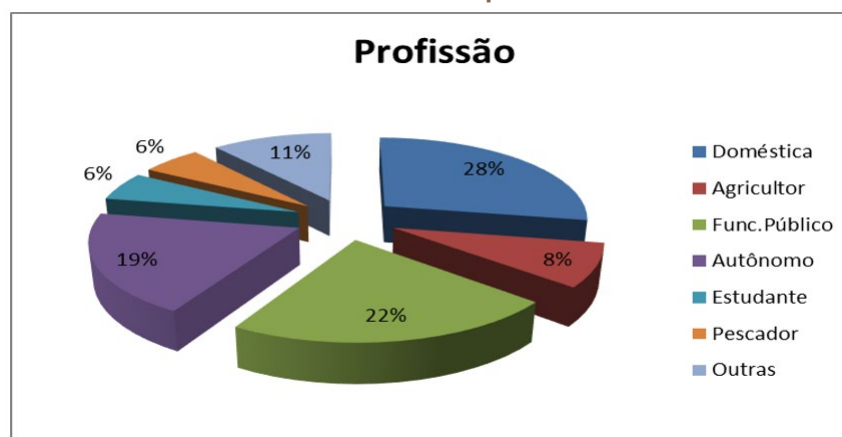
**Gráfico 3 - Grau de escolaridades dos pais dos alunos da escola.**



Fonte: A autora (2022)

Pôde-se constatar que a maioria dos pais não possui emprego formal, pois 28% são domésticas; 8% são agricultores; 6% são estudantes; 6% são pescadores; 19% são autônomos; 11% têm outras profissões como: moto taxista, diaristas, pedreiro, comerciantes. Somente 22% possuem empregos formais, são funcionários públicos. Esses dados impactam na questão do rendimento mensal de nossos comunitários, pois 72% recebem o equivalente a um salário mínimo; 18% tem uma renda de dois a três salários; 5% de quatro a cinco salários; 2% de 8 a 10; e 8% mais de dez salários mínimos.

**Gráfico 4 - Profissão dos pais dos alunos.**



Fonte: A autora (2022)

Grande parte dos moradores complementa a renda familiar com ajuda de programas sociais que funcionam no município como: bolsa família (auxílio Brasil), auxílio gás e Auxílio Estadual. É importante salientar que esta remuneração federal e Estadual tem motivado as famílias a manterem os filhos na escola, apesar de ser uma importância que não consegue

suprir as necessidades básicas do cidadão.

Quando perguntados sobre a quantidade de pessoas que vivem em sua residência, chegou-se à conclusão de que 7% têm duas pessoas vivendo sob o mesmo teto; 20% tem três; 22% tem quatro; 13% tem cinco, e 38% tem mais de seis.

Quanto ao número de filhos que os pais têm estudado nesta unidade de ensino, pode-se constatar que 84% têm apenas um filho matriculado na escola; 11% tem dois filhos; e 5% tem três filhos.

**Gráfico 5 - Número de filhos estudando na escola.**



Fonte: A autora (2022)

Quanto à residência 82% moram em casa própria, 15% pagam aluguel, e 3% residem em casa cedida por parentes ou amigos. Quando questionados sobre os tipos de moradias, obtivemos os seguintes resultados: 52% responderam que habitam em casas de alvenaria, e 42% moram em casas de madeira, e 6% moram em casas de palafita ou mista.

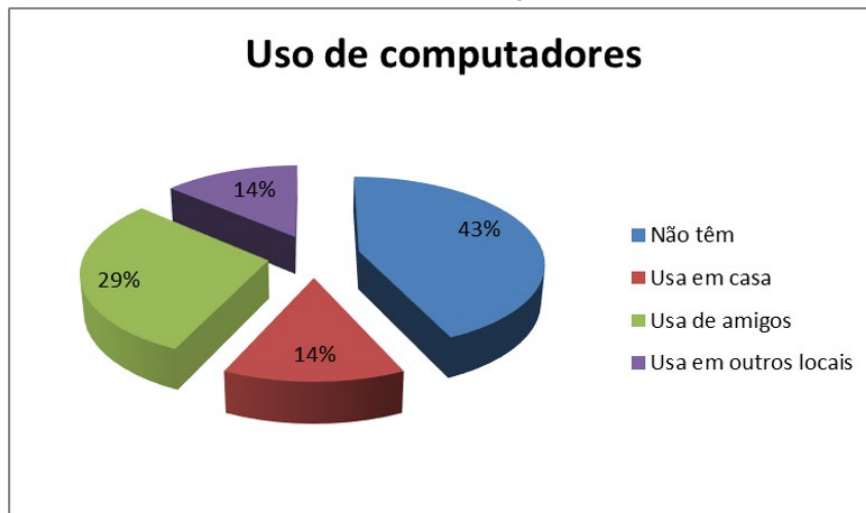
No que diz respeito às questões realizadas com os alunos tivemos os seguintes resultados: 68% não residem no mesmo bairro em que estudam; 32% moram no mesmo bairro em que a escola está localizada.

Quando perguntados sobre se utilizam meios de transporte para chegar até a escola, 60% disseram que não, pois moram próximo à unidade de ensino, e 40% utilizam meio de transporte. Desses, 95% utilizam motocicleta como meio de transporte, e 5% usam carro. Quando perguntados sobre a participação na vida econômica do grupo familiar 100% não trabalham, somente estudam.

Quando perguntados sobre o meio de comunicação que você mais utiliza para se manter informado, tivemos as seguintes respostas: 2% utilizam o jornal escrito; 40% utilizam a TV; 5% o rádio; 42% internet; 11% usam as redes sociais.

Quanto ao uso de computadores 78% de nossos alunos ainda não tiveram acesso a essa ferramenta; 17% usam de casa, pois por terem uma condição econômica mais favorável seus pais compraram o equipamento; 3% usam de amigos quando se reúnem para realizar trabalho de pesquisa escolar; e 2% usam de outros locais.

Gráfico 6 - Uso de computadores.



Fonte: A autora (2022)

Sobre o Projeto Político Pedagógico, 56% entendem a sua importância para a escola; 44% não entendem ou nem sabem o que é. Quando perguntados sobre “Você entende sobre a importância da construção e a implementação do Projeto Político Pedagógico Institucional”. Destes, 5% afirmaram que não entendem e 95% disseram que entende de sua importância no contexto da escola.

Gráfico 7 - A importância da construção e implementação do PPP.



Fonte: A autora (2022)

A sua escola possui Conselho Escolar? 83% disseram que sim; 7% informaram que não; e 10% sinalizaram que não sabem.

Assim sendo, a escola procura desenvolver, através de suas ações e com a colaboração de toda comunidade escolar, sua função social, com objetivo de formar cidadãos críticos, respeitar a autonomia do aluno; tendo cuidado ao transmitir os conteúdos; e principalmente tendo dignidade de saber ouvir, falar e pensar. Por isso, cabe à escola ensinar, isto é, garantir a aprendizagem de certas habilidades e objeto do conhecimento necessários para a vida do aluno em sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios na recuperação da aprendizagem pós pandemia ainda são grandes e complexos, temos de avançar nas atividades do processo de alfabetização do ensino fundamental nas séries iniciais, rever critérios para o ingresso de professores que realmente tenha perfil para a docência nesta modalidade de ensino, garantir meios para superar os déficits enormes de aprendizagem dos educandos, melhorar a infraestrutura das escolas e prover boas condições de trabalho aos docentes. Esses, de preferência, devem trabalhar em apenas uma escola e ter um número razoável de turmas e de alunos por sala.

Porém, consideramos que houve investimentos de políticas públicas educacionais por parte do governo do Estado e pela Secretaria de Estado da Educação e Desporto. O país ainda está longe de oferecer uma educação de qualidade para todos, porém, como estou demonstrado nesse breve texto, avançamos em inúmeros aspectos.

Nesse contexto, surge então o seguinte questionamento: O uso da metodologia ativa nas séries iniciais do Ensino Fundamental seria capaz de potencializar o processo de aquisição da leitura, escrita e cálculo? Partindo das considerações descritas acima, torna-se relevante neste estudo discutir relatar estratégias de metodologias ativas como práticas pedagógicas exitosas no âmbito das séries iniciais do ensino fundamental. Visto que, se torna emergente uma mudança de estratégias no âmbito escolar, mediante os avanços tecnológicos cada vez mais acelerados e a necessidade de construções ativas do conhecimento.

Diante da afirmativa do autor, é necessário que a escola busque formas de integração dos conteúdos com eficiência para que o educando desperte seu gosto pelos estudos e, na aprendizagem ativa, portanto, o aluno se torna ator principal do seu próprio aprendizado. E para que essa prática aconteça de forma efetiva em sala de aula, é preciso que o docente tenha uma compreensão clara dos diferentes métodos de ensino que podem ser utilizados para a criação de um ambiente de aprendizagem produtivo e significativo.

Assim, práticas docentes proativas são fundamentais no processo de ensino e desenvolvimento das gerações e formação de cidadãos autônomos, críticos, participativos e criativos. Para tanto, os docentes necessitam de uma ferramenta em sala de aula que busque com que o aluno deixe de ser um receptor de informações e passe a construir o seu próprio aprendizado.

Portanto, em educação, tudo é processo e, tanto os problemas, quanto os avanços da área, não se explicam por si só, ou seja, a mobilização de diferentes áreas do poder público é necessária para modificarmos a realidade educacional. As condições socioeconômicas, culturais e políticas das famílias influenciam diretamente na educação. Para que as políticas educacionais tenham êxito, além da continuidade de gestão de programas, a adesão dos atores envolvidos, das famílias e, principalmente, a priorização dos atores no processo de ensino e aprendizagem são essenciais.

## REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, E. M. D. **Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa: normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos**. Assunção, Paraguai: Edição Gráfica: A4 Diseños, 2014.
- AMAZONAS. **Diretrizes Curriculares e Pedagógica: frente aos desafios e contexto atual**. Conselho Estadual de Educação. Manaus: 2020.
- BEHRING. Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016, p. 213. (Biblioteca básica do serviço social, v.2).
- BRASIL, Senado Federal. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: Acesso em: 26 jun. 2022.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988**. 47. ed. Brasília, DF: Senado, edições Câmara, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Amazonense**. Manaus – SEDUC-AM, 2019.
- LUFT. C. P. **Minidicionário Luft**. 21. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- MARCONI. Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. SÃO PAULO: Atlas, 2003, p. 311.
- PIANA. Maria Cristina. **As políticas sociais no contexto brasileiro: natureza e desenvolvimento**. São Paulo: Editora UNESP, Cultura Acadêmica, 2009, p. 233.
- SAMPIERI. R. H. **Metodología de la investigación**. 5ª. ed. México: Mc Graw Hill, 2010.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Desafios da formação humana no mundo contemporâneo**. Educ. Puc , p. 153-164, 2010.

# Educação ribeirinha no Amazonas: desafio da prática docente em turma de classe multisseriada nas escolas rurais do polo educacional estirão do Itaúba, na reserva extrativista Auati-Paraná, município de Marañ/Amazonas/Brasil, 2022

**José de Souza Nunes Filho**

Professor da Rede Municipal de Educação do Município de Marañ. Graduado em Pedagogia – Universidade Estadual do Amazonas-UEA. Mestre em Ciências da Educação – Universidad Del Sol- UNADES. <https://orcid.org/ID:0000-0001-5104-8942>. <http://lattes.cnpq.br/6586635740902993>

**Jacimara Oliveira da Silva Pessoa**

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM – Doutora. Mestrado em ciências da educação pela universidade de San Lorenzo – UNISAL: <https://orcid.org/ID-0000-0001-9353-2185> <http://lattes.cnpq.br/1004775463373932>

## RESUMO

Este trabalho intitulado “*Educação ribeirinha no Amazonas: Desafio da Prática Docente em Turma de Classe Multisseriada nas Escolas Rurais do Polo Educacional Estirão do Itaúba, na Reserva Extrativista Auati-Paraná, Município de Marañ/Amazonas/Brasil, 2022*” Traz um breve olhar sobre a realidade pedagógica. Linha de investigação Ensino. Esta pesquisa objetivou em analisar como o professor lidam com a educação ribeirinha tendo como o desafio da prática docente nas escolas municipais rurais do Pólo Educacional em estudo. Distinguir se há uma política educacional que contemple a formação continuada para os professores em exercício da prática. Conhecer as metodologias pedagógicas que podem ser utilizadas na prática docente em turma de classe multisseriada na área ribeirinha do polo em estudo. Explicitar as estratégias de ensino utilizadas no desafio da prática docente em turma de classe multisseriada no Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano na área ribeirinha do polo educacional em estudo.

**Palavras-chave:** multissérie; metodologia; ensino.

## RESUMEN

Este trabajo titulado “*Educación ribeirinha en las Amazonas: Desafío de la*

Educação e Realização: conectando teoria e prática

DOI: 10.47573/aya.5379.2.279.6





*prática docente en clases multigrado en escuelas rurales del Centro Educativo Estirão do Itaúba, en la Reserva Extractiva Auati-Paraná, Municipio de Maraã/Amazonas/Brasil, 2022”* trae una Breve mirada sobre la realidad pedagógica. Línea de investigación Docencia. Esta investigación tuvo como objetivo analizar cómo los docentes abordan la educación ribereña, teniendo en cuenta el desafío de la práctica docente en las escuelas municipales rurales del Centro Educativo en estudio. Identificar si existe una política educativa que contemple la formación continua de los docentes en servicio. Conocer las metodologías pedagógicas que se pueden utilizar en la práctica docente en las aulas multigrado de la zona ribereña del centro en estudio. Explicar las estrategias didácticas utilizadas en el reto de la práctica docente en una clase multigrado de Educación Primaria de 1° a 5° año de la zona ribereña del centro educativo en estudio.

**Palabras clave:** multiserias; metodologia; docência.

## INTRODUÇÃO

A presente investigação parte de um estudo que se compreende, sob uma abordagem metodológica de enfoque misto, tipo de investigação sistemática no contexto das escolas ribeirinhas no enfrentamento do desafio da prática pedagógica dos professores que atuam nas escolas de realidades multisseriadas.

Objetivou-se em analisar os “Saberes e práticas docentes”, produzidos a partir da Formação Continuada no cotidiano das escolas de classes multisseriadas na Reserva Extrativista Auati-Paraná, Maraã, Amazonas, Brasil.

A imersão na vivência da pesquisa que aconteceu na área educacional da Reserva Extrativista Auati-Paraná, Município de Maraã, tornou-se explícita as estratégias de ensino no desafio da prática docente em turma de classe multisseriada, trazendo novas bases epistemológicas, possibilitando-se a conhecer às práticas metodológicas que os professores vivenciam no exercício docente em realidades multisseriadas no âmbito da educação ribeirinha.

Portanto a temática em questão desta pesquisa, permitiu-se distinguir se há uma política educacional que contemple a formação de professores, as metodologias cabíveis que podem ser utilizadas na prática docente, explicitando as estratégias de ensino utilizadas no desafio das escolas ribeirinhas de classes multisseriadas no ensino fundamental que asseguram os alunos da evasão e o baixo rendimento escolar.

### **Escolas rurais do polo educacional estirão do Itaúba, na reserva extrativista Auati-Paraná, Maraã-AM, Brasil**

Para início de contextualização faz-se necessário entender o que hoje é chamado de Educação ribeirinha no cenário educativo do Brasil, no que desrespeito o Estado do Amazonas e principalmente os índices educacionais do Município de Maraã.

A linha de pesquisa: Ensino, com uma abordagem de cunho quali-quantitativa que se objetivou em uma análise sobre a efetivação das políticas públicas para a formação continuada para os professores da educação básica do presente polo educacional, dinamizando a práxis pedagógica e os desafios que os profissionais da educação básica

enfrentam no dia-a-dia da prática docente, as metodologias e estratégias de ensino na realidade das salas multisseriada das escolas ribeirinhas do Polo Educacional Estirão do Itaúba, no Município de Maraã, Amazonas, Brasil.

O trabalho escolar no contexto das salas multisseriada nas comunidades ribeirinhas as margens dos rios, lagos e igarapés do Estado do Amazonas, principalmente em nossa região na qual se situa o Município de Maraã, em específico as escolas do polo educacional Estirão do Itaúba onde realizou-se a presente pesquisa.

Traz um breve olhar sobre os desafios enfrentado diariamente no fazer da práxis pedagógica na zona ribeirinha. Diante disso, faz-se necessário distinguir se há uma política educacional favorável à formação dos educadores para esta realidade, será necessário compreender melhor como ocorrem às ações relevantes a práxis docente.

### **A oferta da educação básica nas escolas ribeirinhas**

A sociedade ribeirinha tem conquistado seu lugar na história da construção educacional, social brasileira, graças aos movimentos e organizações sociais e educacionais que permitiram expressar uma nova concepção de educação e de sociedade cabocla ribeirinha.

Dentro desse enfoque, o universo ribeirinho é visto como lugar de trabalho, moradia, identidade, enfim, como lugar de construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável.

Esse processo, conhecido como Educação Ribeirinha, vem sendo mobilizado com o intuito de desenvolver um projeto político pedagógico que consiga garantir os direitos educacionais da população ribeirinha das margens dos rios, no caso deste trabalho, a comunidade do Miriti, Reserva Extrativista Auati-Paraná.

O povo ribeirinho, ditos popularmente do “caboclo amazônico” está vivo, sua cultura está sendo renovada, educadores estão resgatando o direito à terra, à dignidade, à educação e aos conhecimentos da educação ribeirinha ativa e construtiva libertadora.

É impossível deixar de ver os rios e as comunidades ribeirinhas e pensar que seus sujeitos não estejam presentes na sociedade moderna, ditas urbanizadas ou conectadas.

O avanço das políticas educacionais para o campo está sendo reconhecida e evidenciada na expansão das mudanças que vêm ocorrendo no atendimento aos níveis de ensino, mas ainda se está muito distante de garantir uma universalização da Educação Básica para o ribeirinho, assegurado na Base Nacional Comum Curricular.

Historicamente, o contexto ribeirinho tem sido significado como um lugar de atraso e esta visão negativa, construída socialmente ao longo da história educacional no Brasil, tem produzido o ambiente interiorano como um lugar diferente da cidade. Kolling; Nery; Molina (1999) “Precisa-se superar as desigualdades educacionais dos estudantes nas escolas do campo”.

Entende-se ser necessário desconstruir esses estereótipos sobre as comunidades dos rios do nosso Amazonas e o campo, a fim de reduzir as diferenças educacionais

produzidas historicamente entre a zona ribeirinha/campo e a cidade.

Por outro lado, é possível perceber a quase ausência de políticas públicas que garantam esses direitos, principalmente em relação à educação básica no meio ribeirinho/campo.

Partindo dessa percepção, pode-se considerar que a presença de políticas nesse local é fundamental para o reconhecimento dos trabalhadores das comunidades rurais e, sobretudo, para evidenciar a concepção de educação discutida e reivindicada pelos movimentos sociais do campo para as comunidades ribeirinhas.

A luta desses movimentos busca conceber a educação básica dos comunitários ribeirinho/campo. Segundo os autores Kolling; Nery; Molina (1999, p.28-29) essa educação é;

[...] Voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que resistam contra a exploração e a expropriação, ou seja, este do campo tem o sentido do pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira.

Diante desse pensamento, verifica-se que o objetivo é garantir uma educação básica que atenda os interesses socioculturais e econômicos dos povos que vivem e trabalham no campo, respeitando as diferenças e sua cultura para que vivam com dignidade, contribuindo para o reconhecimento e valorização da educação ribeirinha.

É preciso romper com o processo de discriminação, considerando-se os povos ditos “os ribeirinhos” não são diferentes dos povos ditos “da cidade”.

Todos têm o direito a uma educação de qualidade. Para fortalecer esse direito, são necessários que as políticas educacionais específicas rompam com a discriminação, que fortaleçam a identidade cultural desses povos, sem que seja negado o direito à educação aos diversos grupos que vivem nas comunidades ribeirinhas do Médio Solimões, norte do Amazonas, Brasil.

As escolas ribeirinhas são parte importante para que haja um desenvolvimento da educação, sem esquecer que o campo possui raízes que estão ligadas a cidade.

A educação ribeirinha precisa ser incorporada no currículo escolar, como um instrumento que incentive os sujeitos a pensarem e agir por si próprios, fortalecendo sua identidade, sua cultura, suas aprendizagens, capaz de tomar suas próprias decisões, sabendo sua posição dentro da sociedade na qual se inserem.

Trabalhar com a educação no Rio Amazonas tem suas peculiaridades, assim como as realidades do nordeste, que vivenciam a chamada educação do Campo.

Para que o ato pedagógico e o processo de aprendizagem venham ser efetivados e tenham efeito satisfatório, faz-se necessário que os professores participem de formação continuada com a finalidade de buscar renovar seus princípios, suas técnicas pedagógicas, para que possam ter uma visão alargada da realidade ribeirinha.

Não deve ser compreendida pelos agentes educacionais como um simples

cumprimento de normas a apenas classificar os alunos como aprovados ou reprovados, tendo que ser vista como um momento no qual professor e alunos têm consciência do status da aprendizagem, adquirindo o sentido de uma avaliação formativa.

Nascimento (2012, p. 106) nos diz que devemos:

[...] Abordar os problemas de aprendizagem, ou seja, de posse dos resultados o professor precisa intervir adequadamente. Porém, se não faz interferências ou se as realiza inadequadamente, muito mais do que julgá-lo, o importante é ajudá-lo a construir outras possibilidades avaliativas.

Avaliar formativamente significa não se ater ao diagnóstico dos problemas de aprendizagem, facilmente verificáveis valendo-se de instrumental avaliativo pertinente.

Neste sentido faz-se necessário irmos além, no entanto é essencial, ao professor, planejar e programar intervenções pertinentes e oportunas à superação, à aprendizagem.

Sendo assim, o professor que se apoia na concepção formativa, para além de aplicar um instrumento avaliativo, a fim de analisar a aprendizagem dos alunos e seus problemas, tem por função elaborar estratégias que auxiliem os educandos que estão com dificuldade a ultrapassarem seus obstáculos, atribuindo um feedback para que possam ter clareza de seus ganhos, quanto à construção de sua aprendizagem e de seus impasses, que com a cooperação do professor, poderão ser superados.

Além disso, a infraestrutura aliada à falta de materiais didáticos para que os professores possam desenvolver um trabalho voltado para o sujeito multisseriado, são fatores determinantes para que o ensino e a aprendizagem não ocorram com qualidade.

Pode-se afirmar, portanto, que as escolas multisseriadas oportunizam aos sujeitos o acesso à escolarização.

Como nos afirma Hage (2006, p. 05):

[...] Em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos que moram nas comunidades ribeirinhas, com o fortalecimento dos laços de pertencimentos e a afirmação de suas identidades culturais, não fossem todas as mazelas que envolvem sua dinâmica educativa.

Assim, o processo de ensino aprendizagem nas classes multisseriadas precisa ser repensado, pois possibilita estratégias que melhorem a educação do Campo. Observa-se que é de suma importância para que o ensino nessas escolas ribeirinhas se torne um ato criador do ensino e aprendizado, para que assim a dinâmica educacional fique atrativa às crianças.

A educação que se busca para a multissérie deve ser diferenciada, com professores capacitados, que desenvolvam metodologias diversificadas para que o processo de ensino faça efeito no aprendizado dos alunos, havendo uma troca de conhecimento entre docentes e discentes.

Essas escolas são as responsáveis pela iniciação escolar de parte das crianças brasileiras e, se não fossem elas, os altos índices de evasão e analfabetismo, que marcam a história da educação nacional, seriam ainda mais alarmantes.

Assim, as escolas que têm classes multisseriadas, assumem uma importante

posição social e política nas áreas em que se situam, justificando a realização de estudos sobre a forma como as configuram.

Nas escolas ribeirinhas o trabalho pedagógico é desenvolvido com base na realidade dos sujeitos para que estes mostrem suas culturas, tradições e diferenças, ressaltando o fato de que não são inferiores aos demais sujeitos das diversas áreas do país.

As escolas multisseriadas são escolas ribeirinhas/campo que possuem um conjunto de articulações pedagógicas que desencadeiam o processo de resistências educacionais da zona ribeirinha/campo.

A história da educação no Brasil é um retrospecto de lutas e conquistas, lutas em prol de uma educação de qualidade para todos e conquistas em meio a um país que investia timidamente recursos na educação.

Desde meados da década de 1980, pode-se verificar a adoção de medidas governamentais visando à adequação do sistema educacional brasileiro ao processo econômico de reestruturação produtiva e de globalização dos mercados.

É, a partir da segunda metade da década de 1990, porém, que se intensificam as ações no sentido de ajustar as políticas educacionais ao processo de reforma do Estado brasileiro, em face das exigências colocadas pela reestruturação global da economia, desencadeando um conjunto de iniciativas que operam mudanças em diferentes níveis e setores do campo educacional, que passam a configurar um verdadeiro processo de reforma das estruturas da política educacional no país.

Devido a isso, propõe-se um currículo baseado no domínio de competências básicas e a um currículo que tenha vínculos com diversos contextos de vida dos alunos.

É importante ressaltar que, *a priori*, os investimentos na educação brasileira, a partir da Lei do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental - FUNDEF nº. 9.424 de 24 dezembro de 1996.

Artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de (20 de dezembro de 1996) “[...] privilegiou o Ensino Fundamental “obrigatório e gratuito na escola pública, o qual sempre teve por objetivo a formação básica, sendo assegurada a todos.”

Devido aos investimentos no ensino fundamental e ao Fundo de Desenvolvimento para esse nível de ensino, o oferecimento do ensino médio e os recursos para sua manutenção eram de responsabilidade dos Estados e dos Convênios firmados com a economia internacional.

As políticas públicas educacionais da Secretaria de Educação contribuíram para um avanço significativo em algumas áreas do Ensino Médio, reveladas através de dados estatísticos e de indicadores que demonstram a progressiva expansão e melhoria desse nível de ensino no Estado.

O processo histórico sobre as classes multisseriadas se apresenta com grandes desafios dentro de um contexto político e social. Seus avanços surgiram acompanhados de transformações, com o objetivo em garantir os direitos dos cidadãos ribeirinhos.

A promoção da educação no Amazonas não é apenas uma questão de desenvolvimento econômico sustentável, mas um ato de justiça, pois permite que as populações que nela vivam possam desfrutar dos benefícios alcançados pelo país em todas as áreas em que se façam necessários. Sejam migrantes, caboclos ou índios, todos, independentemente de suas origens são brasileiros.

Custeado pelo Banco Mundial, em 1997, o MEC implantou o Programa Escola Ativa, PEA no Brasil, com o propósito de auxiliar os professores para mudar os resultados da classe multisseriada.

Ainda nos anos 90, um grupo de estudiosos brasileiros foi convidado para participar na Colômbia de um curso sobre as estratégias da Escola Nova/Escola Ativa, desenvolvidas naquele país, nas décadas anteriores, para atender às necessidades da escola multisseriada.

Em 2010 os professores das áreas rurais são convidados a participar de um momento histórico para os professores que atuam em classe multisseriada. Surge o Projeto Base do Programa Escola Ativa, ofertado e mantido pelo Ministério da Educação e do Desporto - MEC -2010.

Vejamos aqui que há certo investimento na formação contínua de professores lhes possibilita ter consciência das delimitações da ação pedagógica bem como a busca de autonomia e apresenta-se então como um processo inacabado próprio da formação de um profissional às exigências do exercício de sua profissão.

Ao falarmos de educação ribeirinha no Amazonas, estamos trazendo ao olhar de diversas culturas um povo acolhedor, amigo, parceiro e guerreiro, que pensa que cria que faz e constroem seu modo, sua cultura e sua identidade, assim são os adjetivos dos irmãos de nossa terra.

Neste sentido, não se podemos acreditar ingenuamente na concepção enganosa de que na Amazônia existam nações que vivam ofuscadas em seu território pelo Brasil.

Muitas das vezes a falta de informação aliada aos baixos níveis educacionais, e ausência de senso crítico que permitem o sucesso das pesadas campanhas de mídia e propaganda, que várias instituições transnacionais promovem em todo o mundo, rumo a uma internacionalização da região.

Portanto está na hora de acordarmos, valorizarmos nossa fauna e flora. Mas não só com a intenção de nos beneficiarmos economicamente, mas sim com a intenção de vivermos bem e com sustentabilidade. Façamos menção ao grande potencial cultural, econômico e sustentável que ainda se podemos usufruir. Sem contar com a grande riqueza em minérios naturais e mananciais de água doce de todo nosso território amazonense.

## **DA ALIENAÇÃO A CRITICIDADE: CONSTRUÇÃO EPISTEMOLÓGICA DA PRÁXIS**

Este subtítulo “*Da alienação a criticidade: Construção epistemológica práxis pedagógica*”, poderia ser pensado em outras palavras, educação e mudança. Pois exatamente a educação formativa e democrática tem a capacidade de proporcionar ao

indivíduo o processo de mudança.

Assim façamos a seguinte reflexão, pensar a educação como uma das ações fundamentais para o processo cultural do homem é provedora de mudanças no ser humano e seu contexto sociocultural.

Diante desta conjuntura epistemológica, dizemos que a educação é uma ação que promove sim a completude do homem em sua totalidade. Para tanto a mudança a que se refere o contexto desta discussão, nos faz entender uma ação pedagógica conscientizadora promovida pela busca do saber no véis dos quatros pilares da educação, isso nos leva a indagar-se diariamente e reconstruirmos nosso senso crítico sempre que necessário.

Segundo Freire (2001, p.14):

[...] Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado [...] O homem pergunta-se: quem sou eu? De onde venho? Onde posso estar? [...] O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade [...] é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer está autorreflexão pode descobrir-se como um ser inacabado.

A mudança como processo de transição de uma sociedade alienada para uma sociedade crítica é um processo que ao longo de nossas vidas é reconstruído e emerge da crescente e permanente convicção de que somos completamente dependentes de uma prática crítica e reflexiva para nos mantermos não só de pé, mas em movimento, trilhando as interfaces e níveis de complexidade da educação na luz, que não reluz, mas causa-nos uma curta visão daquilo que parece ser.

O exemplo de superarmos o paradigma socioeducacional do País, partindo para o ato crítico de uma educação mecânica para uma educação libertadora e democrática que Paulo Freire sempre pregou há mais de três décadas.

Digo isso porque estou vivendo essa transformação. De professor de nível médio ao Gabinete da Secretaria de Educação de meu município. Um exemplo de que a educação nos conduz ao sonho a realização dele.

Nas leituras de Freire, percebe-se que somos seres inacabados, estamos em constantes mudanças, somos capazes de promover as ações e provedor do novo. Assim, faz-se necessário uma superação constante, sobre nossas próprias expectativas que devem ser superadas e indagadas constantemente.

As mudanças devem ser pensadas e realizadas numa perspectiva humanizadora que oportunize o crescimento de todos sem denegrir ou menosprezar as especificidades de ninguém, que a mesma possa acontecer como resultado de nossas ações em sua totalidade.

Afirma Freire (2000, p.15) que o:

[...] O saber se faz através de uma superação constante". "[...] O saber superado já é uma ignorância". "[...] Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia". "[...] Todo saber traz consigo sua própria superação.

Neste sentido, podemos superar os problemas se não compreendermos o significado do significante, pois não basta apenas ver e reproduzir, mas faz-se necessário

tornar palpável, mensurar e depois triturar para que haja um entendimento da totalidade, ocasionando um impacto reflexivo naquilo que era como está? E como ficará?

A educação como uma das ações fundamentais para o processo cultural do homem é provedora de mudanças no ser humano e seu contexto sociocultural.

Essa mudança é a soma das ações providas da educação como processo de libertação para a emancipação do indivíduo que está expressa no contexto e pretexto deste texto nos tornando perceptível que o conhecimento do ponto de vista crítico nos causa mudança, conscientização pessoal, e conseqüentemente a conscientização social.

Diante desta perspectiva a educação é uma ação que promove a completude do homem em sua totalidade. Para tanto a mudança a que se refere o contexto desta discussão, nos faz entender uma ação pedagógica conscientizadora promovida pela educação nos leva a indagar-se.

Nas últimas décadas temos assistido há educação como caminho certo para o desenvolvimento do país, e dentro dela a formação de professores como sendo fator relevante para a preparação de cidadãos conscientes.

Muitos estudos estão sendo realizado sobre o desenvolvimento profissional professor. E trabalhos como este fazem com que os professores reflitam sobre prática diária.

Neste contexto a formação continuada possibilita ao docente a aquisição de conhecimentos específicos da profissão, se tornando assim seres mais capacitados a atender as exigências impostas pela sociedade, exigências estas que se modificam com o passar dos tempos, tendo então o educador que estar constantemente atualizado.

Pois, conforme, Sousa (2008, p.42):

[...] Ser professor, hoje, significa não somente ensinar determinados conteúdos, mas sobretudo um ser educador comprometido com as transformações da sociedade, oportunizando aos alunos o exercício dos direitos básicos à cidadania.

Minhas perspectivas diante a realidade no qual se encontra nossa sociedade, confesso que meu sonho de educador se encontra frustrado, mas percebo que se formos inquietos perante a realidade, negando-se ao conformismo e nos deleitando na procura da libertação, neste contexto seremos um agente de mudança.

Não sonhando em mudar o mundo e tão pouco o salvador da pátria, mas agindo com sabedoria, indagando-se sempre, parindo ideias e sendo um agente a contribuir com o processo de mudança no âmbito sociopolítico cultural de nossa sociedade como um todo.

Como afirma Brito (2008, p. 68) “Só sabemos para onde ir ou para onde vamos quando temos consciência das ideias e das teorias que fundamentam nossas ações”.

Portanto, necessita-se de políticas públicas voltada para a formação continuada, isso apresenta-se como fator relevante para uma atuação repleta de significação, possibilitando ao educador maior aprofundamento dos conhecimentos profissionais, adequando sua formação as exigências atuais do ato de ensinar, levando-os a reestruturar e aprofundar conhecimentos adquiridos na formação inicial.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo analisam-se, como os professores lidam com o enfrentamento dos desafios, o que eles vivenciam diariamente no contexto das salas de classe multisseriada, de fato, esta temática, tem se mostrado um fenômeno crescente, sem distinção de sexo, idade, classe econômica ou crenças.

Não seria exagero referir-se à modalidade de ensino multisseriada de fato, como uma anomalia no sistema de ensino brasileiro atual, algo que na prática, de acordo com o discurso de muitos professores e pesquisadores da área da educação já deveria estar extinto.

No entanto, através das abordagens realizadas durante esta pesquisa é possível constatar que, mesmo com diversos fatores internos e externos a realidade escolar, diante do modelo educacional da multisseriação e as dificuldades enfrentadas pelos professores desta demanda, os próprios docentes participantes deste trabalho afirmaram que o processo de ensino aprendizagem é significativamente efetivado com êxito, e que conseguem observar o desenvolvimento dos seus alunos.

Faz-se presente salientar sobre o cenário das escolas rurais ribeirinhas que estão localizadas as margens do Rio Auati-Paraná afluente entre o Rio Solimões e Japurá. A princípio tem suas atividades socioeducacionais desenvolvidas no Polo Educacional Estirão do Itaúba, Município de Maraã no Estado do Amazonas.

Ao mencionarmos escolas ribeirinhas ou educação do campo, expressamos em nossa fala uma realidade rural que por sua vez, necessita de um olhar diversificado e específico quando vivenciamos a educação nestes espaços singulares.

Em conformidade com este olhar decidiu-se indagar sobre este universo, uma das curiosidades é, em primeira mão, compreender melhor a práxis pedagógica e sua particularidade com o olhar sobre a realidade dos conterrâneos ribeirinhos que vivem as margens dos rios, lagos e igarapés do Amazonas, no caso da pesquisa em particular o Polo Educacional Estirão do Itaúba, no Município de Maraã.

Pesquisar essas escolas trará um novo foco científico metodológico sobre a realidade das escolas em estudos que ao longo dos anos os professores sempre se questionam, fazendo a seguinte pergunta: Porque o aprendizado na zona rural é tão hostilizado e atrasado em relação ao desenvolvimento desse ensino.

Diante desta perspectiva, foram levantados questionamentos sobre as práticas pedagógicas vivenciadas, a formação dos profissionais que atuam com turmas seriadas e como está estruturada a educação básica no Polo Educacional Estirão do Itaúba, no Município de Maraã, Amazonas.

Com isso desmitificou-se o preconceito em relação à população ribeirinha, público que vive as margens dos rios, lagos e igarapés do interior do norte do Amazonas. Visto o que pode acontecer pelo fato de o campo possuir diferenças culturais, sociais e econômicas à cidade.

A partir dessa problemática, entra em ação o papel do professor em uma realidade

ribeirinha, o qual vivência diariamente essas diferenças, que por sua vez, acaba se tornando uma ponte de ligação entre as comunidades (zona rural) e a cidade (sede).

Uma vez que o professor possui conhecimentos e vivências do universo rural, este pode transmitir informações contundentes, àqueles que desconhecem a realidade ribeirinha.

Sendo a Educação ribeirinha algo direcionada às regiões rurais, uma de suas características é a existência de Escolas Multisseriadas, que se caracterizam como escolas pequenas, geograficamente distantes, poucos alunos matriculados, possuem uma sala de aula com várias séries ao mesmo tempo e um único professor.

Apesar de existirem dificuldades, vale ressaltar que os estudantes pertencentes ao meio ribeirinho, também são alunos que merecem e possuem o direito a um ensino de qualidade.

Segundo o Ministério da Educação, (resolução nº 2, artigo 7º de 28 de abril de 2008), “[...] a educação do campo/ribeirinha deverá oferecer todo apoio pedagógico aos alunos, materiais didáticos, laboratórios, biblioteca, etc., conforme a realidade local”.

Infelizmente a resolução nº 2, artigo 7º de 28 de abril de 2008 do Ministério da Educação, não condiz com a realidade que vivenciamos em nossas pacatas escolinhas, muitas sem paredes, outras faltando o básico para que aconteça a garantia de direitos e a efetivação da legislação do País nestes lugares que estão à margem do olhar das políticas públicas socioeducacional.

Na escola de realidade de classe multisseriada assim como na seriada, o objetivo principal é conseguir proporcionar ao aluno um conteúdo de qualidade, para que ele tenha um aprendizado satisfatório resultando em um bom desempenho educacional.

A educação ribeirinha e a classe multisseriada, possuem peculiaridades especiais, uma vez que o professor encontra dificuldades em trabalhar com séries distintas em um único espaço, além de ter que conseguir adaptar o conteúdo programático a realidade de vida dos alunos de determinada região.

O que denota os desafios a serem superados. SECAD, (2007, p.36):

[...] O processo escolar deve adequar e reconhecer a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e às diferenças.

[...] A promoção de equidade social o que pressupõe abertura ao diálogo democrático tendo como norte a garantia do direito à vida e à saúde como princípio ético. Isto será alcançado na medida em que se amplie a compreensão de que o processo pedagógico e a aprendizagem escolar são relacionais.

Portanto esta pesquisa mostra a realidade apresentada pela educação ribeirinha e os desafios impostos pelas classes multisseriadas, o objetivo deste estudo, pautou-se na observação e descrição dos principais desafios e dificuldades encontradas pelos professores que vivenciam essa árdua missão de educar nas escolas municipais rurais com turmas de classes multisseriadas do Pólo Educacional Estirão do Itaúba, na Reserva Extrativista Auati-Paraná, Município de Maraã/Amazonas/Brasil.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. A Educação e o processo de mudança social, In: FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Paz e terra; São Paulo 12ª Edição, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2020-pdf/file>. Acesso em: 09/09/2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. 9394/1996**. São Paulo: Saraiva. 1996.

BRASIL. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 04 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: < [Http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf) >. Acesso em: 06/04. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas interativos em sala de aula e na escola. 7. Ed. São Paulo: Libertad, 1996. Brasileira (1875-1983). São Paulo: Autores Associados, 2001.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf). Acesso em: 10 out. 2021.

BRASÍLIA, **Programas, projetos e ações da SECAD para a educação do Campo.2007**.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). Anais... Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: **Desafios e compromissos manifestos**. Caxambu: ANPED, 2006. / **Transgressão do paradigma da (mult)seriação como referência para a construção da escola pública do campo**. Educação e Sociedade, Campinas. 2014.

**PNAIC: Educação do Campo**: Ano 1: Unidade 5 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

HENÁNDEZ, Sampieri Roberto Metodologia de pesquisa/Roberto Hernádes Sampieri, Calos Fernández Collado, María del Pilar Baptista Lucio; tradução: Dais Vaz de Mores; Revisão técnica: Ana Gracinda Queluz Garcia, Dirceu da Silva, Marcos Júlio. -5. ed.-Porto Alegre: Penso, 2013.

# Os gêneros multissemióticos alinhados às propostas da BNCC como ferramenta de ensino para o 6º ano do componente curricular língua portuguesa em uma escola estadual da zona leste de Manaus

*Multisemiotic genres aligned with bncc proposals as a teaching tool for the 6<sup>th</sup> year of the portuguese language curricular component in a state school in the east area of Manaus*

**Lucimar Cabral Ferreira**

*Professora da rede Estadual do Amazonas – Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Pará- UEPA. Pós Graduação em Língua portuguesa pela Escola Superior Madre Celeste – ESMC. Mestre em Ciências da Educação Pela Universidad Del Sol - UANDES*

## RESUMO

A proficiência na leitura e interpretação textual é um desafio constante na educação de crianças e jovens brasileiros. Em virtude disso, o SADEAM (Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas) avalia o desempenho educacional dos alunos da rede pública estadual de ensino. No entanto, a satisfação de resultado ainda se configura em constante desafios. De outro modo, O Pisa 2018 afirma que os estudantes brasileiros estão dois anos e meio abaixo dos países da OCDE em relação ao nível de escolarização de proficiência em leitura. Nesse sentido, os gêneros textuais multissemióticos ganham destaque na proposta de ensino postulada pela BNCC, considerando-se as suas múltiplas semioses. Para tanto, esta pesquisa aborda o objetivo geral de Analisar fatores que promovam a



interação professor – aluno no componente curricular Língua Portuguesa, de modo que se alcance resultados satisfatórios na (re)leitura, escrita e compreensão de textos com base nos gêneros multissemióticos na perspectiva da BNCC em uma escola da zona leste de Manaus Esta pesquisa aborda a metodologia qualitativa, pois envolve a redução dos dados e sua categorização e interpretação. É quali-quantitativa em virtude das conclusões correspondentes aos dados coletados; é descritiva, uma vez que será abordado a descrição dos fenômenos estudados. Também bibliográfica, imprescindível a exploração de trabalhos publicados. Como técnica de investigação, utilizou-se a aplicação de questionários. Os resultados esperados culminaram na relevância da pesquisa. Pois, os gêneros multissemióticos corroboram significativamente no ensino de Língua Portuguesa, fato já estimado, contudo é necessário conhecer os gêneros, entender o papel social e sobretudo, considerar a importância da interação entre professor e aluno, além de se considerar e respeitar as diferenças sociolinguísticas que permeiam os espaços escolares. Portanto, a discussão teórica percorre por caminhos traçados entre o entendimento sobre as multissemioses propostas pelos gêneros, sua relevância em sala de aula, a possibilidade da intertextualidade, a interdisciplinaridade e as limitações metodológicas. Logo, a dinâmica da sala de aula ainda se configura em um verdadeiro desafio aos docentes de Língua Portuguesa e quanto aos gêneros, aplica-los nos cotidianos escolares, exige um olhar crítico sob o limiar de suas limitações.

**Palavras-chave:** educação; gêneros multissemióticos; BNCC.

## ABSTRACT

Proficiency in reading and textual interpretation is a constant challenge in the education of Brazilian children and young people. As a result, SADEAM (Amazonas Educational Performance Assessment System) assesses the educational performance of students in the state public education system. However, the satisfaction of results is still a constant challenge. Otherwise, Pisa 2018 states that Brazilian students are two and a half years below OECD countries in terms of the schooling level of reading proficiency. In this sense, multisemiotic textual genres gain prominence in the teaching proposal postulated by BNCC, considering their multiple semiosis. To this end, this research addresses the general objective of Analyzing factors that promote teacher-student interaction in the Portuguese Language curricular component, so that satisfactory results are achieved in (re)reading, writing and understanding texts based on multisemiotic genres from the perspective of BNCC in a school in the east of Manaus This research addresses qualitative methodology, as it involves data reduction and its categorization and interpretation. It is qualitative-quantitative due to the conclusions corresponding to the data collected; It is descriptive, since the description of the phenomena studied will be covered. Also bibliographic, it is essential to explore published works. As an investigation technique, questionnaires were used. The expected results culminated in the relevance of the research. Therefore, multisemiotic genres significantly corroborate the teaching of the Portuguese language, a fact already estimated, however it is necessary to know the genres, understand the social role and above all, consider the importance of the interaction between teacher and student, in addition to considering and respecting sociolinguistic differences that permeate school spaces. Therefore, the theoretical discussion follows paths drawn between the understanding of the multisemioses proposed by genres, their relevance in the classroom, the possibility of intertextuality, interdisciplinarity and methodological limitations. Therefore, the dynamics of the classroom still represent a real challenge for Portuguese language teachers and as for genres, applying them in everyday school life requires a critical look under the threshold of their limitations.

**Keywords:** education; multisemiotic genres; BNCC

## INTRODUÇÃO

Esta é a ocasião de externar os motivos e inquietações para a pesquisa. Nesse primeiro momento introdutório seria imprescindível o uso da primeira pessoa<sup>1</sup>. Não sendo possível expressar a subjetividade, acentuada pelo “eu” que se mistura à sentimentos múltiplos de um profissional da educação que acolhe muitos questionamentos e porquê da escolha pela profissão.

Ressaltam-se os motivos que levam um indivíduo a optar pela profissão professor. Essa escolha está vinculada a um turbilhão de emoções atrelados aos corações de quem um dia idealizou a imagem do seu primeiro professor ou talvez a ânsia de sonhar com um país de igualdades e oportunidades para todos.

Profissão professor, um “poema” carregado de emoções. Não há como apontar todas as soluções para o sucesso educacional, mas é possível semear sonhos, rega-los com carinhos e olhar atentamente àquela criança que chega todos os dias e se senta à cadeira pouco confortável de uma sala de aula de escola da periferia.

O profissional da educação não podem vê-los apenas como crianças da periferia, mas sobretudo, é necessário vê-los como futuros profissionais de sucesso. Impossível medir o carinho e o respeito por cada um deles. É gratificante receber os abraços e as mensagens de carinho diariamente.

Isso motiva ir além dos limites, sim, ha muitas limitações na profissão professor. Pois, ser professor é participar de maneira muito ativa na formação de um indivíduo. Ele guardará para sempre os momentos partilhado dentro da sala de aula.

Não há como não apaixonar-se pelos 6º anos. Uma clientela que chega à sala de aula no auge dos seus 10 a 13 anos. E, por motivos não muito peculiares, alguns adentram a essa etapa de ensino aos 13-15. Os sextos anos são próprios para a criança de 10 a 12 anos. Percebe-se então, que algo aconteceu para o ingresso “tardio”.

No entanto, sonhar requer planejamento. Então, apontam-se os primeiros entraves da profissão: salas superlotadas. Não é fácil trabalhar com a superlotação. Certamente isso trará alguma desvantagem futura.

O profissional da educação básica brasileira percebe que ainda há muitas lutas pela frente para que a categoria de professores consiga realizar um trabalho de excelência. Outro fator intrigante é a inserção de crianças sem aquisição da leitura e escrita, às vezes mais de uma por sala.

Enfim, muitas divergências ocorrem, e, contribuem de maneira negativa para o aprendizado. Exceto esses problemas, que aliás, não são tão intrigantes quanto a realidade de cada criança que adentra às turmas dos sextos anos. É marcante para qualquer professor as marcas de desigualdade em sala de aula.

Uns conseguiram a proficiência na leitura em detrimento dos outros. Essa disparidade provoca um desnivelamento entre os alunos. Um problema sério para a educação brasileira,

*1 Nesse primeiro momento o uso da 1ª pessoa seria imprescindível para a tessitura do trabalho, pois é na introdução que cabem as expressões emotivas e marcas de subjetividade pela escolha do tema. Na impossibilidade do subjetivismo, o texto será adequado às marcas da impessoalidade.*

levando-nos a vários questionamentos sem respostas, dentre eles: a criança passa pelas etapas da divisão do Sistema Educacional brasileiro, educação infantil, pré-escola e chega ao Ensino Fundamental sem a proficiência em leitura. Portanto, essa investigação se propõe provocar o leitor a interagir com o texto, bem como oferecer ao aluno a possibilidade de ampliar o seu conhecimento de leitura e escrita a partir dos gêneros textuais de maneira contextualizada, percebendo que o processo ensino aprendizagem é dinâmico, ao passo que o discente poderá notar o caráter interdisciplinar “navegando” entre os textos, cabe aqui também a intertextualidade.

É importante frisar que não há uma “receita” pronta para o ensino aprendizagem das linguagens, porém, essa pesquisa só foi viável a partir de pesquisas e experimentos com 06 (seis) alunos matriculados nos 6<sup>os</sup> anos de uma Escola Estadual da Zona Leste de Manaus. Os quais foram provocados à leitura, interpretação e recriação de textos conforme preconiza os objetivos estabelecidos.

Ressalta-se aqui, o motivo de uma mostra relativamente pequena em relação à população. Face ao momento de pandemia em que o Brasil e o mundo vêm atravessando. Contou-se como atores: alunos e professor (a). Porém, no primeiro momento não houve pretensão de investigar a metodologia de outros professores, uma vez que as partes em estudos estão centradas nos desempenhos dos alunos no que tange a interação com os diversos textos e seus reflexos positivos na aprendizagem.

Todavia, alguns professores de Língua Portuguesa participaram da pesquisa, pois responderam questionário, de grande importância na investigação. Ressalta-se os gêneros textuais com enfoques e perspectivas dos multissemióticos alinhados a BNCC. E a partir desse aspecto, mensurou-se os fenômenos provocados durante a pesquisa.

Portanto, o trabalho segue sob a conjuntura de quatro capítulos. O primeiro traz uma abordagem acerca da revisão de literatura. O segundo capítulo oferecerá um enfoque mais detalhado sobre a subdivisão do tema. O terceiro capítulo retrata o marco metodológico, o tratamento da pesquisa e, por conseguinte, o quarto capítulo abordará o resultado da pesquisa, bem como as considerações finais sobre a proposta temática.

## MARCO TEÓRICA

Nesse aspecto, independente da área de conhecimento do componente curricular ao qual o professor atua, este necessita trabalhar em sala de aula todos os procedimentos viáveis ao aluno para que este possa interagir com os conteúdos da disciplina.

Nesse interim, os PCNs recomendam que é preciso produzir mecanismos que remetam ao bom aprendizado, tais como: resumos que norteiem e facilitem a compreensão textual. Além disso, é necessário propor meios que subsidiem os objetivos e expectativas que envolvam o texto sugerido pelo professor. De outro modo, os textos propostos para análise ou produção pelo aluno, prioritariamente tem que ser pensado como tarefa ordenada pelo professor da própria disciplina.

Pois, nota-se em (Brasil, 1998) “Muito do fracasso dos objetivos relacionados à formação de leitores e usuários competentes da escrita é atribuído à omissão da escola e

da sociedade diante de questão tão sensível à cidadania”.

Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2017, p. 16) determina que a interdisciplinaridade é, portanto um dos mecanismos adotados como um meio de organizar os currículos, no sentido de fortalecer a competência pedagógica, de maneira que se utilizem formas interativas em relação ao ensino-aprendizagem.

Desse modo, trata no eixo leitura abordagem de cunho dinâmicos resultantes do processo interativo no que tange o leitor e o texto escrito. Ressaltando-se a construção de novos significados.

Vale evidenciar que nesse campo de interpretações, a interdisciplinaridade a partir dos gêneros justifica o favorecimento dos significados e das múltiplas reflexões. Com base no exposto, encaminha-se ao pensamento crítico de cada um dos temas tratados dentro do caráter interdisciplinar.

Não obstante, a BNCC (Brasil, 2017, p. 244) especifica que:

O trabalho com gêneros verbais e híbridos, potencializados principalmente pelos meios digitais, possibilita vivenciar, de maneira significativa e situada, diferentes modos de leitura (ler para ter uma ideia geral do texto, buscar informações específicas, compreender detalhes etc.), bem como diferentes objetivos de leitura (ler para pesquisar, para revisar a própria escrita, em voz alta para expor ideias e argumentos, para agir no mundo, posicionando-se de forma crítica, entre outras).

Fica evidente que esses fatores proeminentes interligam a importância da interdisciplinaridade a partir dos gêneros. Pois os gêneros multissemióticos tem caráter híbridos e seus ambientes se constituem na fonte dos meios digitais. É lá o seu ambiente favorito, pois suas muitas semioses, por vezes não se abrangem somente ao texto escrito.

Outro fundamento importante concernente à interdisciplinaridade relaciona-se ao pensamento de Marcuschi (2008, p. 13) segundo o autor a sala de aula é um laboratório de pesquisa de amplo aspecto, é nesse ambiente que os saberes se expandem, pois o conhecimento é cooperativo, e assim, os múltiplos saberes são compartilhados.

Considerando-se os múltiplos saberes, nota-se também as muitas disciplinas curriculares, que não estão desvinculadas ou isoladas, elas dialogam por meio dos sujeitos e por meio dos textos.

Assim, pode-se empreender que no ambiente da palavra, que é o próprio texto, há muitos elementos que se alinham para a construção dos novos saberes. A interdisciplinar é apenas mais uma das ferramentas que podem corroborar a um aprendizado mais crítico e útil as práticas sociais.

Nesse caso, ressalta-se que o texto, independente do gênero ao qual pertence, é um instrumento comunicativo. Para Beaugrande (1997, *apud* Marcuschi, 2008, p. 80) “é essencial tomar o texto como um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”. Assim, o texto é uma ferramenta que está muito além de um conjunto de palavras verbalizadas ou escritas.

O texto é primordialmente um evento nos seus múltiplos aspectos comunicativos, ele envolve ações interativas. Ressalta-se também os preceitos da LDB (Brasil, 1996) no



seu artigo 1º “§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

Tema interessante, no qual se pode inferir o que determina a ponderações ajuizadas na BNCC (Brasil, 2017, p. 270):

Outro aspecto a ser considerado nessa unidade temática é o estudo de conceitos básicos de economia e finanças, visando à educação financeira dos alunos. Assim, podem ser discutidos assuntos como taxas de juros, inflação, aplicações financeiras (rentabilidade e liquidez de um investimento) e impostos. Essa unidade temática favorece um estudo interdisciplinar envolvendo as dimensões culturais, sociais, políticas e psicológicas, além da econômica, sobre as questões do consumo, trabalho e dinheiro. (...)A unidade temática Álgebra, por sua vez, tem como finalidade o desenvolvimento de um tipo especial de pensamento – pensamento algébrico – que é essencial para utilizar modelos matemáticos na compreensão, representação e análise de relações quantitativas de grandezas e, também, de situações e estruturas matemáticas, fazendo uso de letras e outros símbolos.

De acordo com esse ponto de vista Bunzen, Mendonça (2006, p. 88) afirmam que as ações pedagógicas de caráter interdisciplinar é um mecanismo capaz de envolver a os professores em atividades conjuntas com o propósito de mostrar ao aluno a necessidade de formularem o conhecimento crítico com a percepção da realidade enquanto fenômeno dinâmico e mutável. Para as autoras, a fundamentação da interdisciplinar incide na integração entre a teoria e a prática, “propõe a integração entre a teoria e a prática, conteúdos curriculares e realidade, professor e aluno, reflexão e ação”.

### **Professor e aluno: interação com foco na aprendizagem**

A luz das literaturas contemporâneas, observa-se o processo ensino aprendizagem, seus desafios e anseios. Em Brasil (1997, p. 27-28) afirma-se que não há preocupação em moldar o estudante para a (re) construção ou total domínio desse aluno aos ensinamentos da gramática.

O ensino não deve estar pautado em imposições conteudistas. Mas sobretudo, deverá estar alicerçado nos amplos aspectos que verdadeiramente necessitam ser tematizadas. Isto, é, devem-se focar nas necessidades do aluno concernentes às atividades de leitura e escuta de textos, bem como suas atividades de produção.

Assim, evidencia que a maneira de ensinar não é fator determinante para a reprodução das metodologias, inclusive as da exercitação. No entanto, isso significa afirmar que, está ligada à prática que emana da reflexão do aluno em face ao uso de terminologia simples, de tal modo que se aproxima pela intervenção do professor, do conhecimento da língua escrita produzido.

No que tange ao professor, Wachowicz (2012, p. 22) enfatiza que no âmbito geral todo docente de Linguagem tem consciência das mudanças relativas ao currículo. No entanto, é bem peculiar a todos o *clichê* de que é necessário trabalhar com o texto.

Ora, destaca-se também as contribuições de Tough (1979, *apud* Bagno; Stubbos e Gagné, 2002 p. 194) evidencia o diálogo como importante ferramenta ao ensino aprendizagem. O diálogo estabelece excelente vínculo de relacionamento interpessoal entre professor e aluno. Quando há boa relação entre eles, aumentam-se também as motivações

das atitudes tanto do primeiro quanto do segundo.

Associado a essa ideia, a interação com foco na aprendizagem, é imprescindível a colocação de Bortoni-Ricardo (2005, p. 31) a autora revela clara abordagem acerca da língua portuguesa no Brasil. Nesse interim, língua, segundo ela:

É por excelência, uma instituição social e, portanto, ao se proceder a seu estudo, é indispensável que se levem em conta variáveis extralinguísticas – sociais e históricas – que lhes condicionam a evolução e explicam, em parte, sua dialeção regional (horizontal) e social (vertical). Sendo assim, uma análise da situação da língua portuguesa no Brasil implica a consideração de diversos fatores, dentre os quais salientamos: a dualidade linguística – modalidade urbana versus modalidade rural (...).

Nesse processo, o autor também faz uma reflexão sobre o diálogo, para ele este é um fenômeno relacional, onde ninguém tem iniciativa plena, pois, o diálogo tem caráter de elevar ao contexto da história a intersubjetividade humana. Tendo em vista esse pensamento, o autor enfatiza o diálogo, enquanto fenômeno, segundo ele:

O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma (Fiori *apud* Freire, 1991).

É fundamental perceber que para o autor é inconcebível a comunicação do mundo, na perspectiva de criação e recriação na ausência de um amor que o inspire, sendo este a base do diálogo. Pois, o diálogo é palavra, é linguagem, e tem caráter existencial. Por isso, é importante perceber a criticidade do objeto, uma vez que o autor defende a ideia de que o diálogo crítico é essencialmente libertador. “O diálogo é uma exigência existencial”. (Freire, 2005, p.91).

Em alusão à LDB (Brasil, 1996) ressalta-se a valorização dos conhecimentos extraescolares tão claramente delineado em seu artigo 3º, em que predispõe o ensino orientado com base em determinados princípios, dentre eles os incisos X e XII, reservando-se a valorização do conhecimento extraescolar; assim como, a dependência entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; respectivamente.

A partir dessa relação, e com base na inquietação por investigar meios que promovam subsídios que contribuam à interação dos sujeitos participantes do processo ensino aprendizagem, tem-se nesses princípios educacionais a base do diálogo e a preservação dos conhecimentos que o aluno já possui antes de chegar à escola.

Pois, no contexto onde se incluem as políticas educacionais para a educação básica brasileira, nota-se na lei que aprova o PNE, (Brasil, 2014) que em uma das estratégias para o ensino, veicula ações de incentivo dos pais e/ ou responsáveis a acompanhar as atividades dos filhos, dentre as quais primam-se pelo aprofundamento da relação escola e família.

A estratégia em questão realça a tríade: escola, pais, alunos como sujeitos que devem caminhar juntos para o êxito na aprendizagem. O diálogo entre esses grupos reforça a garantia do cumprimento estratégico desenhado pelo Plano.

Ainda com relação a Lei que aprova o PNE, segundo (Brasil, 2014) enfatiza dez

diretrizes, dentre elas, as que se enquadram nos incisos II e III, Tratam respectivamente: “universalização do atendimento escolar; e superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”.

Nesse sentido, afirma Koch (2006, p. 29) quando os sujeitos interagem por meio da linguagem, eles têm em mente os objetivos a serem alcançados. Por isso, é notável que nessa ação comunicativa se exprima as finalidades e comportamentos que se pretenda elucidar e o que se pretende conquistar. Acredita que há sempre a intenção de moldar os enunciados de força argumentativa.

Essas relações, são fundamentadas e se tornam cada vez mais profundas quando os atores interagem face a face. Assim, as práticas cotidianas da sala de aula se tornam eficazes facilitando a relação favorável entre professor e aluno

## MARCO METODOLÓGICO

A sistematização do método para se alcançar ao primeiro objetivo específico dessa pesquisa científica. Ocorreu por meio de pesquisa Bibliográfica, uma vez que a pesquisa bibliográfica, apoia-se nos embasamentos das literaturas já publicadas, meios eletrônicos, artigos, revistas e outras obras disponíveis.

Assim afirma Pádua (2002):

A pesquisa bibliográfica é fundamentada nos conhecimentos de biblioteconomia, documentação e bibliografia; sua finalidade é colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e registrou a respeito do seu tema de pesquisa.

Nesse aspecto, a pesquisa bibliográfica se fundamentou como um dos pilares importantes para se alcançar os resultados. Dentre os estudos pesquisados para embasar esse objetivo, notou-se na cartilha da BNCC (Brasil, 2017) subsídios necessários para a resposta demandado pelo objetivo. Tendo em vista a relevância de percorrer as sugestões propostas pela BNCC concernentes aos gêneros multissemióticos.

Por conseguinte, a proposta também encaminha às práticas cotidianas no ambiente da sala de aula, uma vez que se espera alcançar resultados no ensino aprendizagem utilizando como ferramenta os gêneros multissemióticos. Logo, coube então consultar conforme alguns estudos que embasassem a revisão de literaturas, tal como afirma Pádua (2002) sobre o tipo de pesquisa bibliográfica. Então, pesquisou-se em muitos estudos já divulgados acerca da dinâmica desses gêneros e suas contribuições para o ensino aprendizagem.

Assim, fundamentar esse enfoque, conforme trabalhos científicos já publicados. Confirma-se assim, o pesquisador em contato com as literaturas registradas.

No entanto a BNCC (Brasil, 2017) ratifica o caráter bibliográfico da pesquisa de tal modo que norteia as contribuições concernentes aos gêneros no ambiente da sala de aula, pois ressalta-se a importância dos gêneros multissemióticos sob a ótica para o ensino de Língua Portuguesa. Ressalta as redes sociais que se constituem em veículos de variadas informações. Pois, nelas se difundem muitos gêneros textuais, com as suas multiplicidades de semioses.

A BNCC enfatiza que os textos multissemióticos permitem ao leitor somente a linguagem verbal quanto a não verbal, recursos audiovisuais que possibilitam maior interação com seus interlocutores.

Com base nessa prerrogativa, é importante analisar a dinâmica dos gêneros textuais afim de sistematizar o enfoque da pesquisa. Dias (*apud* Rojo e Moura, 2012, p. 95) ressalta que os gêneros multissemióticos atualmente perpassam o cotidiano do aluno e requer o despertar de determinadas habilidades, pois exigem leitura e escrita em harmonia com as diferentes semioses utilizadas.

Conseqüentemente isso, amplia a visão e a noção de letramentos para multiletramentos. A visão do multiletramento segundo a autora consiste em provocar no aluno os devidos preparos para o enfrentamento das situações de interação pautadas em posturas contemporâneas de leitura e escrita, com ênfase na língua e no gênero.

Percebeu-se a importância em estudar o gênero para que ocorra a apropriação do aprendizado. É impossível compreender os gêneros sem que se compreenda o seu papel comunicativo, seu papel social, e o porquê de sua utilidade.

Os gêneros apresentam finalidades peculiares. Em virtude disso, é possível perceber que em determinado segmento de comunicação, seja da escola, da religião e de muitos outros é possível notar a angústia no aluno ao interagir com os interlocutores.

De igual modo Rojo e Moura (2012, p. 97) afirmam que os aspectos formais do texto, o estilo e conteúdos temáticos são fundamentais para a análise e produção de sentidos dos gêneros multissemióticos, um exemplo deles é o hiperconto. Um gênero que veicula o terreno fértil dos ambientes virtuais.

Segundo Marcuschi (2002, p. 30) citado por Koche; Marinello (2015, p. 9 - 10) “os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente por ser humanos.” O autor acredita em ilimitação dos gêneros, para ele os gêneros são evocados de acordo com cada situação comunicativa.

Conseqüentemente o uso dos gêneros são provocados de acordo com o objetivo e a situação sociocomunicativa desejável do indivíduo. Nesse aspecto, pode-se afirmar que para o autor, os gêneros textuais são dinâmicos, pois decorrem das necessidades socioculturais e das tecnologias.

Esses gêneros apresentam suas multissemioses e cada um tem um tipo de circulação social, com marcas peculiares na linguagem. De igual modo assinala Bannell (*et al.*, 2016, p.37), ele acredita que existem múltiplas maneiras de trabalhar com a linguagem, de tal modo cita Taylor (1985), para este, os indivíduos são interpretativos, e que vivemos numa dinâmica que envolve muitas interpretações do mundo.

Não apenas nos situamos no mundo, mas estamos em um movimento contínuo de interpretação, o que posteriormente reflete na ideia de identidade ou self.

Pode-se empreender que, interpretar coisas e objetos não é um processo tão simples, contudo, são ações bem peculiares dos indivíduos. Pois, interpretamos o mundo

ao nosso redor, ocorre assim, o processo reflexivo. Para Bannell (2016, p.37) “a forma de pensamento que reflete e raciocina sobre o mundo e não simplesmente o conceitua”.

No entanto, é importante frisar os PCNs de Língua Portuguesa, também realçam que os gêneros são determinados historicamente. Todavia, os gêneros se caracterizam por alguns critérios bem peculiares que são: o conteúdo temático, a estrutura dos textos e o estilo.

Diante as muitas pesquisas acerca do gênero e suas multissemioses, e, dada as consultas bibliográficas acerca da correlação dos gêneros e da BNCC. E, com base no exposto, encaminha-se à temática da interdisciplinaridade dos gêneros. Não obstante, a BNCC (Brasil, 2017, p. 244) especifica que:

O trabalho com gêneros verbais e híbridos, potencializados principalmente pelos meios digitais, possibilita vivenciar, de maneira significativa e situada, diferentes modos de leitura (ler para ter uma ideia geral do texto, buscar informações específicas, compreender detalhes etc.), bem como diferentes objetivos de leitura (ler para pesquisar, para revisar a própria escrita, em voz alta para expor ideias e argumentos, para agir no mundo, posicionando-se de forma crítica, entre outras).

Fica evidente que esses fatores interligam a importância da interdisciplinaridade a partir dos gêneros. Pois os gêneros multissemióticos tem caráter híbridos e seus ambientes se constituem na fonte dos meios digitais. É lá o seu ambiente, pois suas muitas semioses, por vezes não se abrangem somente ao texto escrito.

É viável pensar no tema interdisciplinar em uma visão holística, pois cabe a percepção de temas curriculares que dialogam entre si. Uma disciplina dialogando com a outra respectivamente. Nesse sentido, e com base na dinâmica da língua, situam-se os textos multimodais, ambiente fértil para a interdisciplinar.

Uma vez constatado o caráter de pesquisa bibliográfica. Encaminha-se também a necessidade de veicular o qualitativo da pesquisa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das análises levantadas por meio dos aportes teóricos utilizados para esta pesquisa, cuja gênese vem da observação do cotidiano da profissão professor com ênfase também no ensino aprendizagem. Percebeu-se que para sistematizar as proposições oriundas do objetivo geral: Analisar<sup>2</sup> fatores que promovam a interação professor – aluno no componente curricular Língua Portuguesa, de modo que se alcance resultados satisfatórios na (re) leitura, escrita e compreensão de textos com base nos gêneros multissemióticos na perspectiva da BNCC em uma escola da zona leste de Manaus.

Esta pesquisa propõe-se então, a responder a pergunta central, fundamentada na seguinte indagação: Como analisar fatores que promovam a interação professor – aluno no ensino de Língua Portuguesa com resultados satisfatórios na (re) leitura, escrita e compreensão de textos por meio dos gêneros multissemióticos na perspectiva da BNCC em uma escola da zona leste de Manaus?

Consequentemente, necessário responder as questões norteadoras específicas:

<sup>2</sup> Ratificando o Objetivo Geral

Como inserir os gêneros multissemióticos interligados aos padrões desenhados pela BNCC nas classes de 6ºs anos de uma escola da zona leste de Manaus para o alcance de resultados? Quais fatores causam o baixo desempenho no componente curricular de Língua Portuguesa, concomitantemente nas avaliações governamentais dos alunos de determinada escola da zona leste de Manaus? Como estabelecer a leitura dos diversos gêneros contidos na biblioteca da escola de modo que o discente interaja com o universo da leitura, reconhecendo-se como sujeito atuante no espaço em que vive?

Nesse sentido, foram importantes as contribuições de Marcuschi (2002, p. 30), Koche; Marinello (2015), Rojo e Moura (2012), BNCC (Brasil, 2017), e outros, os gêneros multissemióticos na atual conjuntura educacional, no processo ensino-aprendizagem.

Em relação aos gêneros multissemióticos Dias (*apud* Rojo e Moura, 2012, p. 95) ressalta que estes perpassam o cotidiano do aluno e isso requer o despertar de determinadas habilidades, uma vez que exigem leitura e escrita em total harmonia, de modo que se primem às diferentes semioses utilizadas. Para estes autores é uma essencial ferramenta no sentido de ampliar a percepção de letramentos para multiletramentos.

Os autores sugerem que a visão do multiletramento consiste em provocar no aluno os devidos preparos para o enfrentamento das situações de interação pautadas em posturas contemporâneas de leitura e escrita, com ênfase na língua e no gênero.

É impossível compreender os gêneros sem que se compreenda o seu papel comunicativo, seu papel social, e o porquê de sua utilidade. No campo desse estudo, é relevante atentar-se aos múltiplos gêneros, uma vez que eles apresentam finalidades peculiares. Nesse sentido, propõe-se aqui a resposta para a primeira questão específica norteadora, sob a descrição: Como inserir os gêneros multissemióticos interligados aos padrões desenhados pela BNCC nas classes de 6ºs anos de uma escola da zona leste de Manaus para o alcance de resultados?

No entanto, para responder a essa pergunta, recorre-se aos aportes teóricos, e também aos estudos sobre o multiletramento. Considerando-se os gêneros multissemióticos provocam habilidades que corroboram com a compreensão do papel comunicativo e função social desses gêneros. Além de serem gêneros muito presentes nos ambientes virtuais.

Por sua vez, a BNCC, (Brasil, 2017, p. 244) os especifica como gêneros híbridos potencializados pelas mídias. Demarca a vivência significativa e situada, estabelecendo diferentes leituras, e diferentes objetivos de leitura “ler para pesquisar, para revisar a própria escrita, em voz alta para expor ideias e argumentos, para agir no mundo, posicionando-se de forma crítica, entre outras”.

É notório que esses fatores acendem a importância da interdisciplinaridade a partir desses gêneros, uma vez que os gêneros multissemióticos tem caráter híbridos e seus ambientes se constituem na fonte dos meios digitais. É lá o seu ambiente, pois suas muitas semioses, por vezes não se abrangem somente ao texto escrito.

Com base nos estudos das literaturas, complementa-se a resposta dessa primeira questão específica por meio dos experimentos e oferecimentos dos textos multissemióticos aos alunos participantes da pesquisa com base na sequência didática proposta pelo gênero entrevista, memória e documentário.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos fatores essenciais para a conclusão dessa pesquisa foi buscar primeiramente compreender melhor os gêneros textuais. Pois somente a partir desse entendimento é que se poderia pensar os passos da pesquisa. Assim, percebeu-se que em relação ao primeiro objetivo específico, configurado sobre o papel de Estabelecer os gêneros multissemióticos para o ensino de Língua Portuguesa tendo como prerrogativa os pré-requisitos da BNCC, a fim de se alcançar resultados no ensino aprendizagem de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da zona leste de Manaus.

Ressalta-se que, os gêneros sob o que preconiza a BNCC se constituem como ferramentas de extrema importância no ensino aprendizagem. Pois as muitas semioses permitem um diálogo mais abrangente para o ensino da Língua Portuguesa. Assim, ficou evidente que o ensino pautado no estudo dos gêneros terá a garantia de resultados satisfatórios, contribuindo para a vida do discente a partir do momento e seleção da escolha correta, sempre pontuando a utilidade, o papel social para a vida futura desse indivíduo. De outro modo, é preciso ir além do texto, interligando-o às práticas sociais.

No entanto, vale acrescentar o pensamento conclusivo de Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005, p. 258) acerca dos gêneros, para os autores não é possível catalogar e identificar fielmente todos os gêneros textuais que circulam na sociedade. Haja visto, que é igualmente difícil ensiná-los na sua totalidade. Nossas análises tendem a ser parciais.

Os gêneros devem seguir na perspectiva do ensino sempre direcionado pelos objetivos que se deseja alcançar, pois os gêneros determinam situações sociais específicas, em virtude do seu caráter heterogêneo.

Outro aspecto conclusivo acerca dessa pesquisa, consistiu na apresentação do entendimento de Swales (1990) que traz sua contribuição afirmando a ausência de clareza ao conceito de gênero. Essa falta ocasiona determinados problemas, dentre eles, o gênero é visto de forma sucinta, ocasionando o seu total aproveitamento no ensino.

Uma demonstração clara que para se alcançar bons resultados na (re) leitura, escrita e compreensão de textos, a base está no texto. Pois tudo ao nosso redor é texto. Outra evidência merecedora de destaque é enfatizada por Tough. Esse estudioso afirma que o diálogo entre os atores envolvidos no ambiente educacional, é capaz de garantir o pleno desenvolvimento da capacidade de pensar do aluno, além de promover-lhe notável experiência de vida, culminando em excelente ferramenta de ensino e aprendizagem.

Percebe-se assim, a importância de se explorar múltiplas semioses, uma vez que os textos multissemióticos focam nas múltiplas linguagens, independentemente de verbal e não verbal. Importa que trabalhem outras semioses como: áudios, imagens, vídeos, com um olhar especial ao acervo da própria escola.

Oferecendo ao discente o mundo fantástico da leitura, a fim de que o aluno consiga interagir com o universo literário, reconhecendo-se como sujeito atuante no espaço em que vive.

Para tanto, o diálogo entre docente e aluno é motivador para ambos, pois é por

meio do diálogo que se criam os laços de relação interpessoal. Consequentemente refletirá de maneira significativa nos aprendizados escolares. Logo, é por meio do diálogo que se partilham os saberes e conquistam-se novas experiências de mundo.

Este trabalho de pesquisa oferece contribuição social, uma vez que discute um tema de interesse social, cuja gênese pode estar centrada no preconceito linguístico e no mal aproveitamento do rendimento escolar por conta da cultura do erro. Porém, firma-se o interesse de continuar a pesquisa com base no cotidiano escolar, descobrir os melhores passos para melhorar o desempenho do aluno, seguindo sempre as orientações sugeridas pelos autores. Com isso, estima-se o melhor conhecimento do fenômeno em estudo.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos; STUBBOS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna letramento, variações & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BANNELL, Ralph Ings. **Educação do século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

BNCC, Competências BNCC – Pensamento científico, crítico e criativo na prática. Disponível em: < <https://sistemasmartcare.com.br/pensamento-cientifico-critico-e-criativo-na-pratica/> >. Acesso em: 31 out 2020.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso 24 jul. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em 24 jul.2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, 2017.

BUNZEN, C; MENDONÇA, Márcia (Orgs.) **Português no ensino médio e formação do Professor**. Parábola Editorial, 2006

DE BEAUGRANDE, Robert. **Linguística textual: para novas margens?**. REVISTA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM, v. 10, n. 1, p. 43-60, 1997.

FIORI, Ernani Maria. **Aprender a Dizer a sua Palavra**. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p. 10 e 11. Prefácio.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 42ª edição, 2005.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. **Gêneros textuais: práticas de leitura e escrita e análise linguística**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

KOCK, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 10. Ed. São Paulo: Contexto, 2006.



MARCUSCHI, Beth. **O que nos dizem o SAEB e o ENEM, sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio.** In. BUNZEN, C; MENDONÇA, Márcia (Orgs.) Português no ensino médio e formação do Professor. Parábola Editorial, 2006, p.63-64.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa:** abordagem teórico-prática. 8. Ed. Campinas, SP: Papirus 2000.

ROJO, Rochane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. **Análise linguística:** nos gêneros textuais. São Paulo: Saraiva, 2012.

## A eficácia das TICs como suporte pedagógico na prática docente no ensino de biologia

### *The effectiveness of ICT as pedagogical support in teaching practice in biology teaching*

**Maria de Nazaré de Andrade Viana**

*Graduada em Ciências Biológicas. Mestre em Ciências da Educação pela universidade Del Sol - UANDES. Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol-UNADES*

#### RESUMO

Esta pesquisa trata de um relevante tema para os educadores, pois refere-se à inovação metodológica da prática docente tendo como suporte pedagógicos o uso das TICs. As multiplicidades dos meios de comunicação por meio dessas ferramentas, possibilitam mudanças no processo do ensino e aprendizagem. Neste contexto, este trabalho tem como tema “A Eficácia das Tecnologias da Informação e Comunicação como Suporte Pedagógico na Prática Docente no Ensino de Biologia”, a pesquisa teve como objetivo geral, analisar as metodologias de ensino dos docentes concernentes ao uso das TICs, como suporte pedagógico, realizando oficinas pedagógicas, para comprovar a eficácia das ferramentas tecnológicas no processo do ensino e aprendizagem na disciplina de Biologia na Escola Estadual Prof. Sebastiana Braga, nível médio, Município de Manaus, e como objetivos específicos conhecer a eficácia das TICs, na inovação metodológica do docente, promovendo a assimilação dos assuntos, e a participação dos alunos nas aulas de Biologia; executar as atividades interativas com os aprendizes utilizando as multiplicidades dos meios de comunicação; e realizar oficinas de capacitação pedagógica aos docentes, utilizando as TICs como suporte pedagógico para o ensino de Biologia. A metodologia utilizada foi o enfoque misto, com desenho sequencial, com técnica descritiva. Chegou-se à conclusão que os recursos tecnológicos propiciam mudanças na metodologia do docente, e dão suporte necessário ao desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos, apresentando resultados positivos na aprendizagem dos alunos.

**Palavras-chave:** TICs; suporte pedagógico; ensino aprendizagem.



## ABSTRACT

This research deals with a relevant topic for educators, as it refers to the methodological innovation of teaching practice with the use of ICTs as pedagogical support. The multiplicities of means of communication through these tools enable changes in the teaching and learning process. In this context, this work has as its theme “The Effectiveness of Information and Communication Technologies as Pedagogical Support in Teaching Practice in Biology Teaching”, the research had as its general objective, to analyze the teaching methodologies of teachers concerning the use of ICTs, such as pedagogical support, carrying out pedagogical workshops, to prove the effectiveness of technological tools in the teaching and learning process in the Biology discipline at Escola Estadual Prof. Sebastiana Braga, secondary level, Municipality of Manaus, and as specific objectives to know the effectiveness of ICTs, in the methodological innovation of the teacher, promoting the assimilation of subjects, and the participation of students in Biology classes; carry out interactive activities with learners using the multiplicities of communication media; and carry out pedagogical training workshops for teachers, using ICTs as pedagogical support for teaching Biology. The methodology used was a mixed approach, with a sequential design, with a descriptive technique. It was concluded that technological resources provide changes in the teacher’s methodology, and provide necessary support for the development of pedagogical work, presenting positive results in student learning.

**Keywords:** ICTs; pedagogical support; teaching learning.

## INTRODUÇÃO

Ao considerar que os recursos tecnológicos além de propiciar mudanças na metodologia do docente dando suporte necessário ao desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos, é que procurou-se desenvolver um trabalho com tema atual e exequível. Sendo assim, elencou-se o tema, A Eficácia das Tecnologias da Informação e Comunicação como Suporte Pedagógico na Prática Docente no Ensino de Biologia. Este, possibilitou a revisão dos princípios pedagógicos bem como a reinvenção das práticas docentes visando o acompanhamento das mudanças no processo do ensino e aprendizagem.

Entende-se que as mudanças ocorrem em qualquer esfera social. Mediante a isso os docentes devem estar certos da necessidade de reinventar suas ações pedagógicas para acompanhar o avanço que essas ferramentas proporcionam ao desenvolvimento de atividades inovadoras aos alunos por meio das multiplicidades dos meios de comunicação.

Na interpretação de Lévy (2003), “a escola e os professores devem se permitir em passar por uma revisão nos seus princípios pedagógicos com relação ao uso de recursos das tecnologias de aprendizagem”. É preciso, portanto, que os docentes ao serem oportunizados a participar de ações que os ajudem a desenvolver sua prática pedagógica com uma metodologia inovadora, devem se dispor a internalizar esses saberes para usufruir das eficácias dessas ferramentas tecnológicas em favor da construção do conhecimento dos alunos.

Pierre Lévy (2003), enfatiza que “a grande revolução é sentida na nova organização e produção dos saberes, pois a inteligência é fruto do coletivo”. Por isso, ao elencar o tema

deste trabalho, levou-se em consideração os benefícios que as tecnologias da informação e comunicação proporcionam a construção e transformação da aprendizagem de todos os sujeitos, haja vista que todos indistintamente terão as mesmas oportunidades de participar das discussões e interações em diferentes ambientes de ensino.

Por tanto, verifica-se, que as novas formas de se fazer educação, são essências para a transformação dos conhecimentos, refletindo sempre sobre a importância de se respeitar a opinião individual dos sujeitos nos momentos das discussões e interações. São momentos imprescindíveis para que cada um compartilhe seus conhecimentos em suas diversidades, pois essa prática melhora o resultado da aprendizagem devido a troca de conhecimentos advinda da inteligência coletiva.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### Eficácia das ferramentas tecnológicas na prática docente em relação a participação dos alunos nas aulas de biologia

Inegavelmente, são muitas as vantagens devido a eficácia das ferramentas tecnológicas como alternativa de ensino na prática docente, pois além do professor ter mais opções ao orientar as atividades aos estudantes, estas compactuam com as teorias do Construtivismo e do Conectivismo, nas quais podem-se encontrar respaldo para expressar veementemente, que nada está pronto e acabado na educação, ou seja, o conhecimento sempre será constante e reflexivo.

Contudo, o ambiente escolar necessariamente deve propiciar o encontro das pluriculturas, razão pela qual as mediações precisam ser potencializadas, desenvolvidas e trabalhadas pelos docentes de forma reflexiva, levando-se em consideração as especificidades dos alunos, afim de ampliar, ressignificar e transformar a aprendizagem destes.

Se o processo do ensino e aprendizagem não acompanhar as mudanças, seguindo os avanços tecnológicos, este será sempre estático e não dinâmico. Neste sentido, a escola deve oferecer uma educação ativa, que possa dar condição para desenvolver a autonomia, bem como o senso crítico dos sujeitos.

A esse respeito, Carraher (2008), afirma que a educação tem como objetivo:

Formar mentes que possam ser críticas, que possam verificar, ao invés de aceitar tudo que lhes é oferecido. O grande perigo hoje em dia é os dos chavões, das opiniões coletivas, de modas pré-fabricadas de pensamentos. Temos que ser capazes de resistir indubitavelmente, de criticar, de distinguir sobre o que foi provado e o que não foi. Portanto, precisamos de alunos que sejam ativos que aprendam cedo a descobrir por si próprios, em parte, através de sua atividade espontânea e em parte através do material que lhes apresentamos que aprendam cedo o que é verificável da primeira ideia que lhes vem à cabeça (Carraher, 2008, p. 19-20).

Embora nos pareça redundante, é imprescindível ressaltar que o professor precisa dominar as novas tecnologias para não incorrerem em erros devido à falta de competência em trabalhar com as multiplicidades dos meios de comunicação que estas oferecem, e nem tampouco utilizá-los como modismo. Este, ao adquirir conhecimento sobre as TICs,

por exemplo, saberá discernir o que serve e o que não serve para aplicar em suas ações pedagógicas.

Dessa forma, o uso das TICs na metodologia docente, certamente ocorrerá a efetivação de atividades mais elaboradas nas quais os alunos devidos ao domínio das ferramentas tecnológicas sentirão maior autonomia e mais capacidade para construir seu próprio conhecimento, haja vista que estes vivem interconectados interagindo com seus colegas e com outras pessoas em todos os lugares.

É relevante considerar a participação do homem no avanço das tecnologias, pois através destas, a cada instante se vislumbra novos conhecimentos acionáveis que fortalecem a função social do ambiente de ensino. Esta função perpassa pela postura de um professor orientador capacitado, enfático e crítico ao problematizar e contextualizar o ensino por meio de novas tecnologias e modelos pedagógicos, bem como princípios e teorias que ampliam cada vez mais as mudanças no processo do ensino e aprendizagem.

Ao reconhecer que o aluno é um sujeito cultural ativo, capaz de assimilar e acomodar conhecimentos, e transformá-los em aprendizagem em conformidade com o meio, o docente deve estar atento as mudanças e a velocidade com que se dá a transformação do conhecimento, pois estes ampliam e possibilitam a busca de melhores condições de vida dos sujeitos que compõem uma sociedade.

Neste contexto, cabe citar o pensamento de Fonseca (2010, p. 21):

As inovações proporcionadas pela tecnologia, somadas ao avanço dos meios de comunicação e a informatização, vêm colocar a sociedade atual, com maiores possibilidades de renovações, ampliando a busca da melhoria das condições de vida do homem e da sociedade em geral.

As inovações tecnológicas, assumem, portanto, uma nova realidade em todos os seguimentos sociais, logo a escola não poderia deixar de usufruir essas ferramentas como suporte pedagógico na metodologia de ensino do docente, para que este possa inovar sua prática pedagógica a fim de aprender a lidar com inúmeros saberes frente às multiplicidades dos meios de comunicação para alcançar as mudanças no ensino, bem como na grande complexidade social.

Com esse novo olhar a respeito de novos modelos pedagógicos, é preciso que o docente busque novas alternativas para inovar sua metodologia de ensino, promovendo ações metodológicas multimidiáticas, pois como se pode ver, hoje o mundo da educação é um mundo bem diferente de anos anteriores devido as mais variadas formas em que se concebe as informações. E, como tal, educador e educando precisam se tornar parceiros nesta caminhada em busca de novos conhecimentos, até porque não se concebe o conhecimento como algo que possa ser depositado em alguém.

## **Ciberespaço e cibercultura - ressignificando a socialização de conhecimentos**

Reconhecidamente, essa cultura cria nos sujeitos uma nova perspectiva de ensino por meio das ferramentas tecnológicas como alternativa eficaz nos momentos das atividades interativas no ambiente de ensino e fora deste, potencializando o trabalho

docente, favorecem a aprendizagem dos alunos.

Lévy (2010, p. 17), expressa que o Ciberespaço:

Também chamado de “rede” é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

Cibercultura, é o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do Ciberespaço. Essas técnicas criam novas condições e possibilitam ocasiões inesperadas para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades. Entretanto, elas não determinam automaticamente nem as trevas nem a iluminação para o futuro humano (Lévy 2010, p. 17).

Lévy (2010), discorre que as técnicas Cibercultura/Ciberespaço propiciam o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, por meio das trocas entre a sociedade, e a cultura com auxílio das novas tecnologias de base microeletrônica. Porém, é necessário que os sujeitos tenham uma base consolidada na sua formação para dominar os tipos de comunicação abertas.

Na visão de Lévy (2010, p. 125):

A Cibercultura, aponta para uma civilização da telepresença generalizada. Para além da física da comunicação, a interconexão constitui a humanidade em um contínuo sem fronteiras, cava um meio informacional oceânico, mergulha os seres e as coisas no mesmo banho de comunicação interativa. A interconexão tece um universal por contato.

De fato, a palavra segregação inexistente nesta nova cultura, pois desde que haja uma forma de se conectar com a internet, obviamente haverá comunicação. Assim, a interconexão é vista como uma condição essencial para a interação e a socialização de conhecimentos entre os sujeitos.

Conforme Lévy (2010, p. 127), os princípios do Ciberespaço são: A interconexão, a criação de comunidades virtuais e a inteligência coletiva. Já o princípio da interconexão mundial, ou local, é um princípio básico do ciberespaço, na medida em que sua dinâmica é dialógica. Por certo, a prática docente não funciona a contento quando este se isola ou acha que é autossuficiente para dar conta de todos os conhecimentos existentes ao seu entorno. Ao contrário disso, o docente deve manter uma prática dialógica, construindo conhecimento vinculado a integração entre os sujeitos (professor e aluno), em busca do saber.

No que concerne ao princípio da inteligência coletiva, Lévy (2010, p. 135), disserta sobre o modo de realização da humanidade. “A rede digital felizmente favorece, sem que saibamos a priori em qual direção a quais resultados tendem as organizações que colocam em sinergia seus recursos intelectuais”. A citação, nos leva a compreender que o princípio da inteligência coletiva, seja uma forma dos sujeitos refletirem os problemas existentes, pensar em soluções e compartilhar seus conhecimentos com outras pessoas, na qual o usuário tem a liberdade de emitir opiniões, criar e gerar conteúdo por meio da interatividade nas comunicação aberta.

Os princípios acima descritos são interdependentes e favorecem a educação do século XXI, vislumbrando, portanto, uma nova cultura vivenciada em todos os seguimentos sociais. Sendo assim, docentes e alunos podem se valer dos instrumentos tecnológicos para se manterem interconectados em comunidades virtuais compartilhando seus conhecimentos, e recebendo informações importantes beneficiando o processo de ensino e aprendizagem.

Na interpretação de Lévy (2010, p. 40):

A multimídia interativa ajusta-se particularmente aos usos educativos, quanto mais ativamente uma pessoa participar da aquisição de um conhecimento, mais ela irá integrar e reter aquilo que aprender. Ora, a multimídia interativa, graças à sua dimensão reticular ou não-linear, favorece uma atitude exploratória, ou mesmo lúdica, face ao material a ser assimilado. É, portanto, um material bem adaptado a uma pedagogia ativa.

Portanto, a ação pedagógica deve se dá de forma ativa por meio da interatividade à medida que ocorra o redimensionamento da metodologia de ensino, visto que a aprendizagem se dá na forma reticular, na qual as informações estão disponíveis em todos os meios de comunicação, e as atividades se estabelecem numa relação significativa e simultânea com o meio digital.

## MARCO METODOLÓGICO

A investigação ocorreu na Escola Estadual Professora Sebastiana Braga, localizada no Bairro Cidade Nova, Núcleo II, Zona Norte, na cidade de Manaus, capital do Estado do Amazonas, centro urbano, financeiro e industrial da Região Norte do Brasil.

Ressalta-se, que a escola foi selecionada por ofertar o Ensino Médio nos dois turnos. Isso facilitou a investigação porque os professores não precisavam sair para outras escolas para cumprirem suas cargas horárias. Com isso, foi possível executar um Plano de Ação Pedagógica no qual se efetivou todas as ações proposta na oficina de capacitação pedagógica para dinamizar as atividades dentro do contexto – A Eficácia das TICs, como Suporte Pedagógico na Prática Metodológica dos Docentes no Ensino de Biologia.

Considera-se, portanto, que a efetivação do Plano de Ação, proporcionou momentos de suma importância no aprimoramento do conhecimento dos docentes concernentes ao uso das TICs em suas metodologias, haja vista que estes demonstraram conhecimentos imprescindíveis para melhorar sua prática no processo do ensino e aprendizagem

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A tecnologia da informação e da comunicação – TIC, é um recurso pedagógico considerado como uma alternativa eficaz no desenvolvimento de metodologias atrativas tornando a aprendizagem ativa. Por certo, as ferramentas tecnológicas possibilitam a protagonização da educação. Estas, além de possibilitar as multiplicidades das pesquisas, e celeridade das informações, servem como um elo de comunicação entre as pessoas independentemente da localização geográfica.

Dessa forma, pode-se dizer que as TICs têm grande importância na educação, potencializando e possibilitando, portanto, a ampliação e a absorção dos conteúdos trabalhados no ambiente de ensino ou fora deste. Inclusive, essas ferramentas tecnológicas corroboraram para explorar os materiais necessários para discutir e analisar os resultados da pesquisa.

Nesse contexto, procurou-se apoiar no que disserta Gil (1999), sobre a definição de questionário, ou seja, esta é uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” Por certo, o questionário aproximou os sujeitos em questão com o proponente do projeto.

Com a aproximação dos docentes, procurou-se fazer algumas reflexões acerca da eficácia das TICs como suporte pedagógico para promover mudanças na educação. Conforme Moran *et al.* (2000). “Com as mudanças na sociedade, as formas de ensinar também sofreram alterações, tanto os professores como os alunos percebem que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas”.

Nesse viés de Moran *et al.* (2003, p.26), relata:

É inevitável a pergunta: Para onde mudar? Como ensinar e aprender em uma sociedade interconectada. Mudanças na educação é importante para mudar a sociedade. As tecnologias estão cada vez mais em evidência e os investimentos visam ter cada classe conectada à Internet e cada aluno com um notebook; investe-se também em educação a distância, educação contínua, cursos de curta duração. Mas só tecnologia não basta. “Ensinar é um desafio constante”.

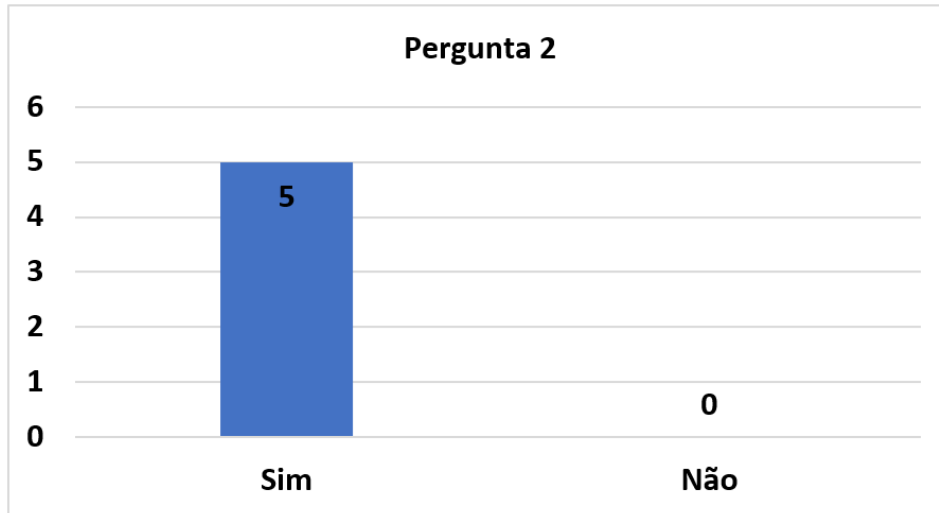
Decerto, só a tecnologia não basta, é primordial que o docente entenda que os alunos vivem interconectados, logo estes perdem o interesse por aulas conteudistas ou memorísticas. Ensinar é um desafio sim, mas é necessário que o professor se permita a mudanças para propiciar uma educação de qualidade, na qual os sujeitos possam se apropriar de todos os meios necessários para construir seus próprios conhecimentos. Nos dias atuais, o que mais se evidencia no ensino é que as tecnologias são as principais responsáveis pelas mudanças. Isso é fato, porém não se pode esperar que essas ferramentas façam milagres no processo do ensino.

Moran *et al.* (2000), enfatiza que aprendemos melhor quando:

Vivenciamos, experimentamos, sentimos, descobrindo novos significados, antes despercebidos”. “E aprendemos mais, quando estabelecemos pontes entre a reflexão e a ação, entre a experiência e a conceituação, entre a teoria e a prática: quando uma completa a outra.

Decerto, o docente deve ser reflexivo e ativo para saber agir quando houverem propostas que os façam mudar em prol do sucesso da sua profissão.



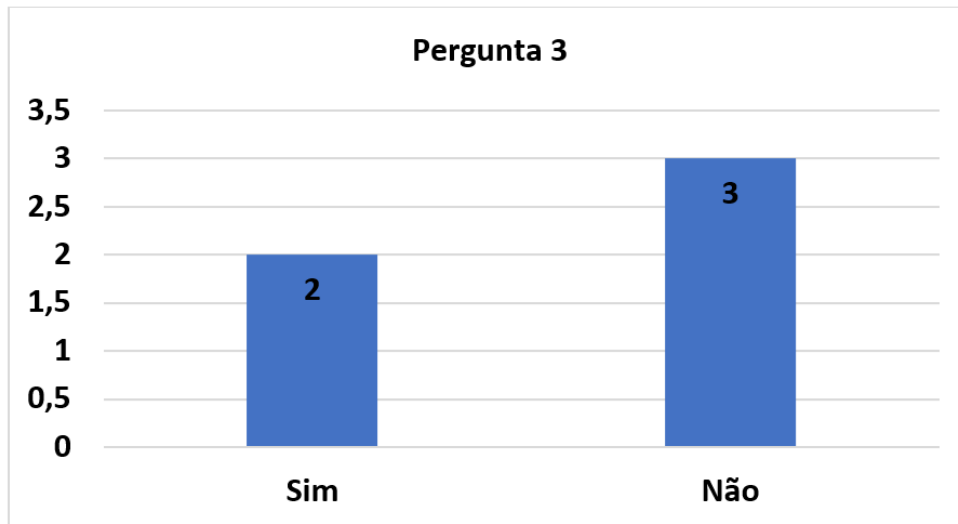
**Gráfico 1 - Respostas do diagnóstico dos Professores da Escola Sebastiana Braga, conforme quadro 1.**

Fonte: Tesista com uso do aplicativo de Planilhas do Excel

No gráfico 02, percebe-se que os professores observaram que nos dias atuais os alunos apresentam características bem diferentes dos alunos de alguns anos atrás. Mediante a essa observação, considera-se imprescindível que o docente utilize algum meio de comunicação para que esses possam tornando-se o protagonista do seu próprio conhecimento. Por isso, esses profissionais precisam buscar instrumentos que os auxiliem a compreender novas experiências para melhorarem ou até mesmo reinventarem suas metodologias de ensino.

Com isso, verificou-se que entre os cinco docentes abordados, 40% responderam que utilizam as TICs como meio de comunicação para dar suporte pedagógico nas atividades propostas aos alunos no ensino de Biologia. Porém, 60% ainda não experimentaram essas ferramentas em suas atividades.

Portanto, esses professores que ainda não utilizam as TICs, supostamente não estão caminhando na mesma direção dos anseios dos alunos aos quais nos referimos como alunos da era da informação. Inclusive, a esse respeito alguns alunos chegaram a fazer o seguinte questionamento. Por que os professores C D e E, não trabalham como os professores das outras salas? Ainda, questionaram se poderiam pedir para Gestora da Escola muda-los de sala. Supostamente, tal questionamento, se referiam aos docentes A e B. É claro que por questões éticas, apenas respondeu-se que os docentes C D e E, também já iriam começar a executar esse tipo de ferramentas em suas atividades.

**Gráfico 2 - Resposta dos Professores da Escola Sebastiana Braga quanto a utilização das TICs como suporte pedagógico nas atividades propostas no ensino de Biologia.**

Fonte: Tesista com uso do aplicativo de Planilhas do Excel

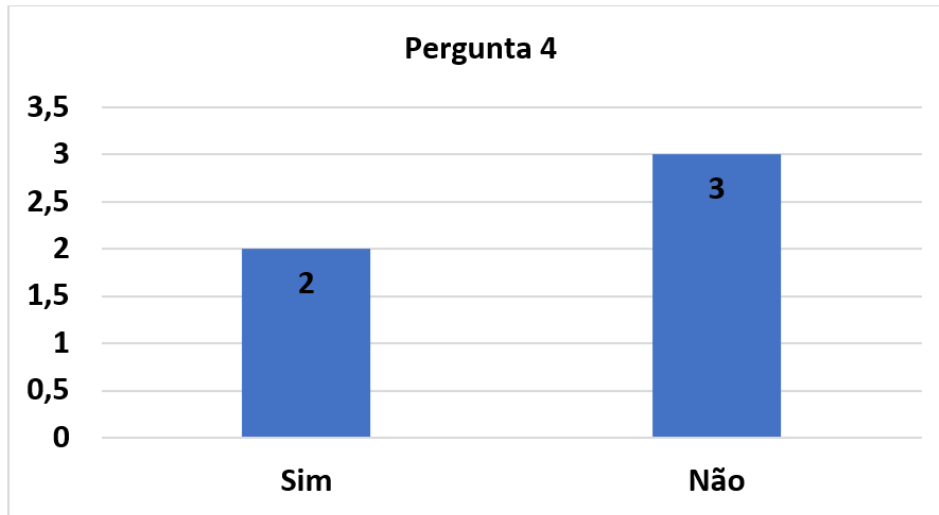
Concernente ao gráfico 3, verifica-se os professores A e B, ou seja, 40% responderam que conseguiam sim verificar que as TICs propiciam aula interativa, contextualizada e mais produtivas, pois esses instrumentos tecnológicos proporcionam a celeridade das informações, despertam o interesse dos alunos pela disciplina Biologia, bem como proporcionam a maior assimilação dos conteúdos, e conseqüentemente o resultado positivo em suas notas nas avaliações propostas. Porém, 60% os professores C, D e E, deixaram de responder, porque estes ainda não a utilizam tais ferramentas em suas atividades.

Neste sentido, pode-se dizer que os professores que ainda não utilizam as TICs em suas atividades, precisam buscar conhecimento urgentemente sobre o manuseio destas ferramentas, pois só assim conseguirão construir novas perspectivas de melhoria em suas atividades devido à inovação metodológica.

Sabe-se que esses docentes irão confrontar-se com uma experiência diferente que não está em conformidade com seu entendimento cotidiano. E, por certo, esse fato é intrigante para os mesmos por se tratar de um novo conhecimento.

De acordo com Piaget e Inhelder (1971) citado por Brooks e Brooks (1997), isto ocorre "porque o conhecimento não vem do sujeito nem do objeto, mas da unidade dos dois". Sendo assim, deve ocorrer a interação dos docentes com o uso das TICs de forma reflexivas, pois dessa forma estes serão conduzidos a mudanças, e, certamente irão acompanhar a evolução no processo educacional.

**Gráfico 3 - Resposta dos Professores da Escola Sebastiana Braga sobre o interesse dos alunos pela disciplina Biologia quanto ao uso das TICs, e a assimilação dos conteúdos.**

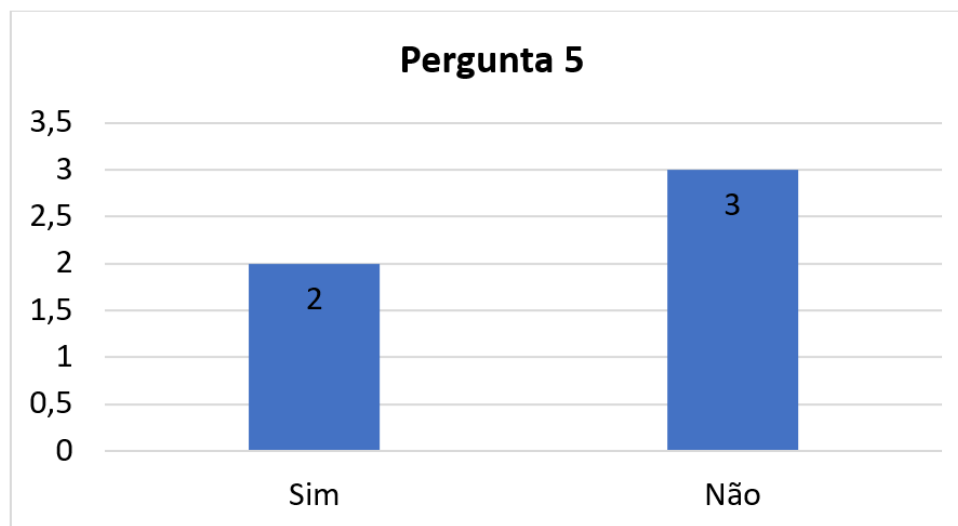


Fonte: Tesista com uso do aplicativo de Planilhas do Excel

No tocante à pergunta 5 do quadro 1, os professores C D e E, ou seja, 60% utilizam algum software educacional em atividades propostas aos alunos. Porém, estes utilizam as TICs em suas atividades apenas o Word para editar seus textos e raramente o PowerPoint para prepararem seus slides com assuntos das aulas.

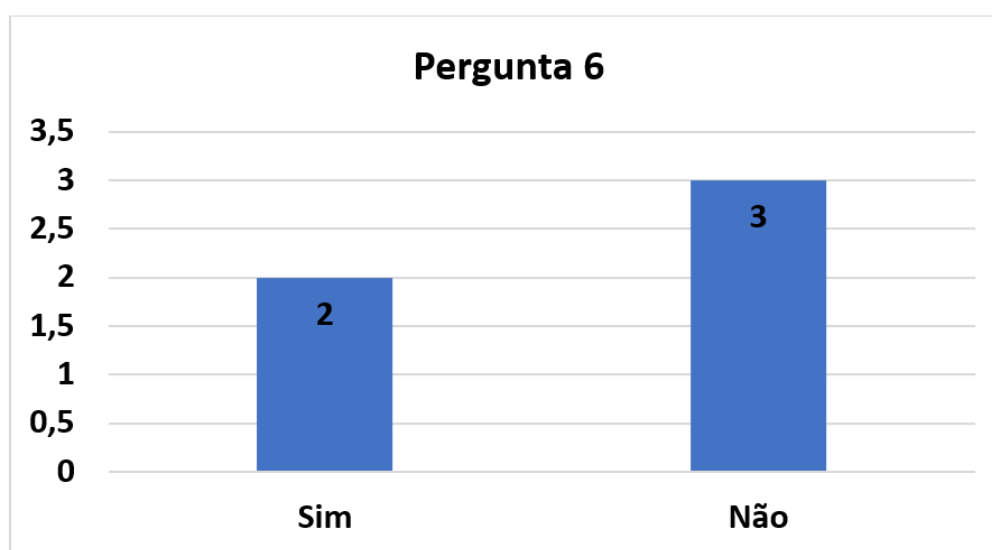
Entretanto, os professores A e B, dominam bem todas as ferramentas tecnológicas, perfazendo 40%. Esse fato, permite que estes compartilhem informações dos assuntos mais importantes através de seus blogs, mantendo a interação através da internet com grupos de estudantes. Utilizam também, Softwares com código aberto para proporcionar o compartilhamento das informações no qual todos se beneficiam, bem como os aplicativos: Word, Excel, PowerPoint, Calculadoras, Simuladores de resultados em gráficos, entre outros.

Neste contexto, considera-se necessário que os 60% dos professores que ainda não dominam as ferramentas tecnológicas, busquem compreender suas estruturas para descobrirem seus benefícios e importância no processo do ensino-aprendizagem. Fonot (1970), citado por Brooks e Brooks (1971). Afirmam que aprender não é descobrir mais, mas interpretar através de um esquema ou estruturas diferentes. Contudo, enfatiza-se que alguns professores precisam se inteirar das vantagens quanto ao uso das tecnologias para que possam acompanhar ou desenvolver as atividades com novas estruturas neste mundo das interconexões.

**Gráfico 4 - Respostas dos professores da Escola Sebastiana concernente ao uso das TICs em atividades propostas aos alunos.**

Fonte: Tesista, com uso do aplicativo de Planilhas do Excel

Na questão 6 do quadro 1, apenas os professores A e B responderam sim, afirmando que a escola oferece infraestrutura adequada para integrar as TICs às práticas educacionais perfazendo um total de 40%. E, ainda fizeram o seguinte comentário: A escola está aos poucos equipando o laboratório de Ciências e a sala das Multimídias, mas o pouco que se tem já dá para trabalhar com as TICs acompanhando um novo fazer pedagógico, e que o professor tem por obrigação buscar alternativas para integrar suas ações a contento. No entanto, na visão de 60% dos professores, denominados C, D e E, responderam que a escola não oferece infraestrutura adequada para integrar as multimídias para integrá-las às práticas docentes. Isso, nos mostrou que estes procuraram de alguma forma justificar a falta de domínio das ferramentas.

**Gráfico 5 - Respostas dos Professores quanto a oferta de infraestrutura adequada para integrar as TICs às práticas educacionais na Esc. Profª Sebastiana Braga.**

Fonte: Tesista com uso do aplicativo de Planilhas do Excel

Após análise do gráfico 6 referentes ao diagnóstico dos professores disposto no quadro 01, pode-se comprovar que os mesmos professores C, D e E, que responderam

não nas questões, 02, 03, 04 e 05, também respondera que não conseguem manipular as ferramentas das TICs, ou seja 60% ainda estão precisando aprender os conhecimentos relacionados aos mais diferentes meios de comunicação. Ao passo que os professores A e B, que perfazem 40% dos investigados, responderam que se sentem capazes de trabalhar as atividades propostas aos estudantes com certa habilidade, e que fazem uma triagem dos temas para inserir as TICs em suas metodologias.

A amostragem foi de grande relevância para comprovar a eficácia das TICs como suporte pedagógico. Por certo, os recursos tecnológicos são *sine qua non* para utilizar aplicativos e plataformas que oportunizam atividades interativas no cotidiano desses alunos da era digital. Nesse contexto, verifica-se na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são mais um recurso de interação com o cotidiano, ou como parte do contexto de vida dos alunos” (Brasil, 2018).

Considera-se relevante enfatizar que a amostragem do projeto científico supracitado, a priori se deu na escola de origem, ou seja, Esc. Profª Sebastiana Braga, e, posteriormente, os participantes foram convidados a participar do Programa de Ciências na Escola – PCE. O evento ocorreu na Universidade Federal do Amazonas - UFAM, e na Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Esse fato, despertou o interesse de outros professores a fazerem projetos com o auxílio das ferramentas tecnológicas.

Portanto, considera-se que a efetivação do Plano de Ação – Oficina Pedagógica, foi de grande relevância, haja vista que a partir de sua realização os docentes passaram a utilizar as TICs em sua prática docente como um suporte que os ajudou nas atividades propostas aos alunos. Com isso, percebeu-se o aprimoramento das práticas pedagógicas no processo do ensino e aprendizagem não somente na disciplina de Ciências Biológicas, mas nas demais disciplinas da grade curricular. Também, verificou-se o maior interesse dos alunos na participação das aulas com resultados positivos em sua aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que uma das alternativas que possibilita utilizar várias estratégias pedagógicas para tornar o processo do ensino/aprendizagem ativo e produtivo, é a utilização das tecnologias da informação e de comunicação. – TICs. Em vista disso, não se pode mais postergar o uso dessas ferramentas no âmbito escolar, pois estas além de propiciarem a inovação metodológica dos docentes, dão celeridade na busca das informações atualizadas as quais serão repassadas aos estudantes.

Mediante ao exposto, pode-se dizer que as TICs são ferramentas imprescindíveis para se alcançar os objetivos propostas no trabalho, ou seja, comprovar a eficácia das TICs na inovação metodológica do docente; implementar atividades interativas com uso das TICs aliadas as Teorias do Construtivismo e do Conectivismo, as quais favorecem a aprendizagem dos estudantes no ensino de Biologia; bem como sistematizar oficina pedagógica para capacitar os docentes quanto ao uso das TICs como suporte nas aulas de Biologia.

Por outro lado, os docentes ao executarem atividades interativas junto aos alunos,

minimizaram suas dificuldades ao trabalhar com tais atividades. Essa realidade, levou os alunos a participar com atenção nas aulas, elevando seus níveis de conhecimentos. Decerto, houveram mudanças na aprendizagem com maior dinamismo e comunicação entre professor aluno e aluno.

Conforme Moran *et al.* (2003), “só vale a pena ser educador dentro de um contexto comunicacional, participativo, interativo e vivencial. Não vale a pena ensinar dentro de estruturas autoritárias e ensinar de forma autoritária”. Nesse sentido, é preciso saber lidar com os estudantes de maneira dialogada, contextualizada e interativa, pois de nada valeria se a educação não colaborasse na formação de cidadãos comunicativos e autônomos.

Considera-se que o professor ao refletir sobre sua prática, torna-se sujeito e objeto do processo em que ele mesmo participa. Perrenoud (2002), afirma que um profissional reflexivo deve, acima de tudo, “ser capaz de dominar sua própria evolução, construindo competências e saberes novos ou mais profundos a partir de suas aquisições e experiências”. Por certo, existiram momentos de dificuldades sim, mas para que a educação caminhe na mesma mão do desenvolvimento científico e tecnológico, é preciso que se reconheça a eficácias das tecnologias para potencializar e inovar as atividades de sala de aula.

Portanto, reconhece-se que as mudanças são fatos inevitáveis em todos os seguimentos sociais, por isso, é mister que o docente refita sua práxis e adentre a esse mundo das tecnologias, no qual os sujeitos vivem em constante interação em busca dos muitos e mais diferentes conhecimentos. Por isso, não se pode mais postergar a utilização das TICs como uma das alternativas que da suporte pedagógico as atividades dos docentes para auxiliá-los na aprendizagem significativa dos alunos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC EI EF 110518 versão final site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versão_final_site.pdf). Acesso em: 22/08/2019.

BROOKS, Jacqueline Grennon; BROOKS, Martin Grennon. **Construtivismo em sala de aula**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARRAHER, David William. **Senso Crítico: do dia-a-dia às Ciências Humanas**. São Paulo: Cengage Learning, 2008

FONSECA, Eduardo Oyama Lins *et al.* Prevalência e fatores associados às geo-helminthíases em crianças residentes em municípios com baixo IDH no Norte e Nordeste brasileiros. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 26, p. 143-152, 2010.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Trad. de Carlos Irineu da Costa. 3ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LÉVY, Pierre. Fractal Plissê. **Cadernos de Subjetividade**, n. 11, pág. 23-38, 2003.

MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos; T. BENEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 7ª ed. Campinas: Papirus. 2003.

ONTE, Xavier. Por que alguns estão engajados e outros não? Explicando o envolvimento ambiental entre pequenas empresas no turismo. **Revista Internacional de Pesquisa em Turismo** , v. 14, n. 3, pág. 235-249, 2012.

PIAGET, Jean. **A teoria da inteligência de Piaget**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1978.

# Guia informativo sobre a inclusão do açaí (*euterpe oleracea mart.*) na alimentação escolar na região da calha Amazônica do Médio Solimões, destinado às escolas do Amazonas

*Informative guide on the inclusion of açaí (*euterpe oleracea mart.*) in school meals in the Amazon Basin region of the Middle Solimões, intended for schools in Amazonas*

**Wildomar Rodrigues Pessoa**

*Professor Graduado em Ciências Biológica (Universidade Federal do Amazonas-UFAM). Especialista em Educação para Desenvolvimento Sustentável (Universidade Federal do Amazonas(UFAM). Mestre e Doutor em Ciências da Educação (Universid Del Sol-UNDAES) OCID: 0000-003-4640- 8661*

**Jacimara Oliveira da Silva Pessoa**

*Professora da Educação básica no município de Coari-AM. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas- UFAM. Doutorado e Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade de San Lorenzo – UNISAL. ORCID: 0000-0001-9353-2185. <http://lattes.cnpq.br/1004775463373932>*

## RESUMO

Este estudo faz parte da problemática relativa à dificuldade de inserção de produtos artesanais locais, especialmente a polpa de produto regional, mais relativo a construção de um guia informativo da inserção do açaí (*euterpe oleracea mart.*) Na alimentação escolar na Calha Amazônica do Médio Solimões, para as escolas Amazonenses, como parte nutricional, cenário, legislação da merenda escola e as curiosidade do fruto. A pesquisa de campo foi realizada no Estado do Amazonas, em Coari, na Calha do Médio Solimões, entre o final de 2018, a outubro de 2020. Para a realização da pesquisa foram realizadas observações, entrevistas, aplicação de





check list, e de questionários pelo google forms. Os resultados são apresentados em três etapas: I – O primeiro descrever todo cenários do campo de pesquisa a demanda por açaí nas cidades do Estado do Amazonas, pois mesmo concorrendo no processo de escolha de alimentos com bolo, salgados fritos e pizza, ainda assim foi o alimento mais preferido pelos estudantes do Amazonas. Concluiu-se que, mesmo com uma estrutura simples, como a mini agroindústria familiar estudada, é possível realizar o processamento de açaí em regularidade higiênico-sanitária, de acordo com a legislação vigente. A proximidade entre produção e consumo mostrou ser um fator positivo para a qualidade do alimento processado. A experiência da mini Agroindústria estudada se liga a um movimento internacional de valorização do local de origem e valorização da cultura inerente a um produto tradicional.

**Palavras-chave:** açaí; alimentação escolar; guia informativo.

## ABSTRACT

This study is part of the issue related to the difficulty of inserting local artisanal products, especially the pulp of a regional product, more related to the construction of an informative guide for the insertion of açaí (*euterpe oleracea mart.*) in school meals in the Amazon Valley of Médio Solimões, for Amazonian schools, as a nutritional part, scenario, school lunch legislation and the curiosity of the fruit. The field research was carried out in the State of Amazonas, in Coari, in Calha do Médio Solimões, between the end of 2018 and October 2020. To carry out the research, observations, interviews, checklist application and questionnaires were carried out. via google forms. The results are presented in three stages: I – The first describes all scenarios of the research field the demand for açaí in the cities of the State of Amazonas, as even competing in the food choice process with cake, fried snacks and pizza, it was still the most preferred food by students in Amazonas. It was concluded that, even with a simple structure, such as the mini family agribusiness studied, it is possible to process açaí in hygienic-sanitary regularity, in accordance with current legislation. The proximity between production and consumption proved to be a positive factor for the quality of processed food. The experience of the mini-Agroindustry studied is linked to an international movement to value the place of origin and value the culture inherent to a traditional product.

**Keywords:** açaí; school meals; informative guide.

## INTRODUÇÃO

A Lei Federal nº 11.947/2009 determina que no mínimo 30% dos recursos financeiros destinados à merenda escolar, devem ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar, do empreendedor familiar rural, ou de suas organizações.

Alimentação infantil é considerada como um dos aspectos fundamentais para a saúde da criança, sendo de extrema importância para a adoção de práticas alimentares adequadas nos primeiros anos de vida. Uma alimentação adequada favorece o desenvolvimento neuromotor e cognitivo a curto e longo prazo, permitindo a plena expressão de aprendizado de inúmeras crianças (OPAS, 1990).

Foram utilizados também documentos da Companhia Nacional de Abastecimento – CONAB e do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS sobre o PAA, que visa fortalecer esse segmento a partir da compra de seus produtos. Além dessas fontes, foram utilizados depoimentos e declarações de gestores públicos e agricultores familiares envolvidos nos projetos de desenvolvimento local a partir da merenda escolar.

De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), popularmente conhecido como merenda escolar foi implantado em 1955, pelo Governo Federal, visando garantir, através da transferência de recursos financeiros, a alimentação escolar dos alunos de toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos) matriculados em escolas públicas e filantrópicas.

Em 2009, a base legal do programa foi revisada e implementada a Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009, assim como, a Resolução/CD/FNDE Nº 38 de 16 de julho de 2009, que determina que do total dos recursos financeiros repassados pelo FNDE, no âmbito do PNAE.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### **Cenário cultural e econômico do guia informativo da inserção do açaí (*euterpe oleracea mart.*) Na alimentação escolar na calha amazônica do médio solimões, para as escolas amazonenses**

A flora amazônica ainda é praticamente desconhecida, com um fantástico potencial de plantas utilizáveis para o paisagismo, e é constituída principalmente de plantas herbáceas de rara beleza, pertencentes às famílias das Araceæ, Heliconiaceæ, Marantaceæ, Rubiaceæ, entre outras. Essa flora herbácea, além do aspecto ornamental, seja pela forma ou pelo colorido da inflorescência, desempenha vital função no equilíbrio do ecossistema.

Como exemplo, temos as helicônias, com uma grande variedade de espécies com coloridas inflorescências. São de presença marcante nas nossas matas úmidas e tem uma importante função no equilíbrio ecológico. No continente americano, as helicônias são polinizadas exclusivamente pelos beija-flores que, por sua vez são os maiores controladores biológicos do mosquito palha *Phletbotomus*, transmissor da leishmânia, muito abundante na Amazônia desmatada. A alimentação dos beija-flores chega a ser de até 80% de néctar das helicônias na época da floração das espécies.

Crescendo sob as árvores amazônicas, encontram-se plantas epífitas, como: bromélias, orquídeas, imbés e cactos. Essas plantas são importantes para a fauna que vive exclusivamente nos galhos e copas das árvores. Dentre os animais que se integram na comunidade epífita, temos os macacos, os saguis, as jaguatiricas, os gatos-do-mato, lagartos, araras, papagaios, tucanos e muitos outros que se especializaram nesse habitat, acima do solo. Com o corte das árvores, as epífitas desaparecem e, com elas, toda a fauna associada.

Muitas dessas plantas epífitas de rara beleza foram muito bem retratadas pela

pintora Margaret Mee, durante as várias excursões que realizou na floresta amazônica. Outrora abundantes em determinadas regiões, hoje grande parte dessas plantas se encontram em populações reduzidas.

Esse nome passou a ser usado para essa região quando em 1541 o espanhol Francisco de Orellana, em busca de ouro, desceu os Andes e encontrou em seu caminho as índias icamiabas. A tribo de índias venceu a batalha contra os espanhóis e quando tal fato foi reportado ao rei Carlos V de Habsburgo elas foram descritas como guerreiras Amazonas. O rio passou a se chamar então Amazonas. O termo “Amazônia” foi usado pela primeira vez na história em “O País das Amazonas” do barão Santa Anna Néri do ano de 1899.

Credita-se que a floresta amazônica se formou durante o período Eoceno. O seu surgimento aconteceu logo depois de uma redução global de temperaturas tropicais do Oceano Atlântico. O oceano se alargou o bastante para criar um clima úmido e quente para a Bacia Amazônica (Meio Ambiente, 2019).

Certamente a região amazônica tem um gigantesco potencial madeireiro, de plantas utilizáveis para o paisagismo e de espécies vegetais com substâncias para uso medicinal. Mas é necessário que tais recursos sejam mantidos de forma renovável. A floresta amazônica ensina que o extrativismo indiscriminado apenas desertifica, pois ela é mantida pela camada de húmus em um solo fresco, muitas vezes arenoso.



**Fonte: Portal do Meio Ambiente Amazônia/2019.**

Portanto, é imprescindível utilizar a floresta de uma forma racional. Explorando-a, mas renovando-a com as mesmas espécies nativas; e, principalmente, preservando as regiões de santuários de flora e fauna, que muitos valerão, tanto no equilíbrio ecológico, quanto no regime de chuvas e na utilização para o turismo.

A região do Amazonas enquanto vitrine da causa ambiental, desperta não só o interesse, mas, vislumbra uma ideia de um laboratório mundial, onde a comunidade científica encontraria além da beleza cênica a matéria-prima para pesquisas de remédios, cosméticos e catalogação de inúmeras espécies de animais e plantas. Affonso (1995, p. 95). argumenta que:

A região Norte concentra uma das maiores reservas de recursos naturais do planeta, representada especialmente pela grande riqueza florestal, pela massa de ecossistemas aquáticos e pela biodiversidade.

## Formação da Floresta

Acredita-se que a floresta amazônica se formou durante o período Eoceno. O seu surgimento aconteceu logo depois de uma redução global de temperaturas tropicais do Oceano Atlântico. O oceano se alargou o bastante para criar um clima úmido e quente para a bacia Amazônica.

A Amazônica, com seus 6,5 milhões de Km<sup>2</sup> é a maior floresta tropical do mundo. Abrangendo nove países, ocupa quase metade da América do Sul. A maior parte da floresta – 3,5 milhões de Km<sup>2</sup> – encontra-se em território brasileiro. Essa área, somada à da Mata Atlântica, representa 1/3 do total ocupado por floresta tropicais no planeta. Além da mata, existem na Amazônia áreas de cerrados e outras formações diversas, perfazendo um total de 5,029 milhões de Km<sup>2</sup>, conhecido como Amazônia legal.

**Figura 2 - Diversidade do bioma da Região Amazonia.**



Fonte: Portal do Meio Ambiente Amazônia /2019

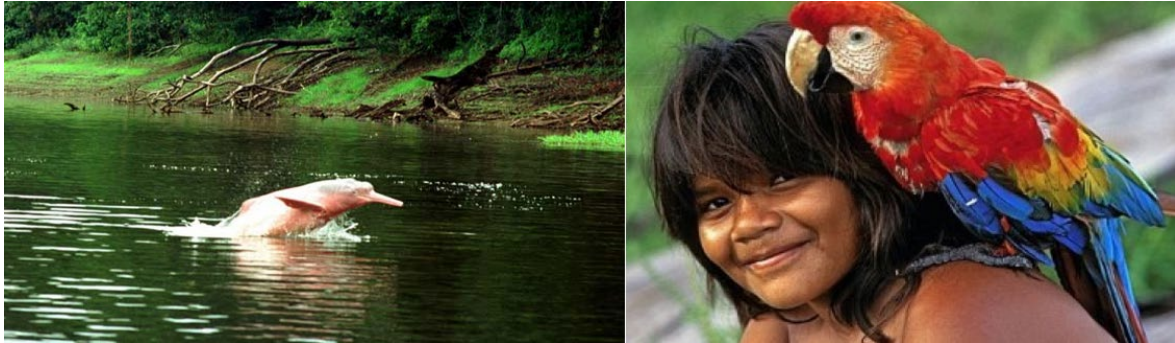
Alguns eventos contribuíram para a formação da floresta como a extinção cretáceo-paleogeno e a extinção dos dinossauros. O clima tornou possível que a floresta tropical dominasse a extensão do continente. Conforme o tempo passou e o clima se transformou a floresta de expandiu. Mesmo durante as fases glaciais a floresta conseguiu sobreviver e permitir que uma grande variedade de espécies sobrevivesse.

## Biodiversidade

Biomassas como florestas tropicais úmidas tem grande biodiversidade como uma de suas principais características, contudo, as florestas tropicais presentes na América do Sul têm uma biodiversidade amplificada, mais do que as florestas da Ásia e da África. As florestas tropicais da Amazônia se destacam por uma quantidade impressionante de espécies de fauna e flora. Para se ter uma ideia é a maior coleção de plantas vivas e espécies de animais do planeta.

Na Amazônia é possível encontrar em torno de 2,5 milhões de espécies de insetos; aproximadamente 28 dezenas de milhares de plantas e quase 2.000 mamíferos e aves. Os cientistas já conseguiram catalogar 3.000 espécies de peixes, 40.000 espécies de plantas, 427 mamíferos, 378 répteis, 428 anfíbios e 1.294 aves. Na Floresta Amazônica, está um em cada cinco de todos os pássaros do planeta.

**Figura 3- Cenários Amazônico – cultura e identidade**



Fonte: Portal do Meio Ambiente Amazônia /2019

**Figura 4 - Cenários Amazônico – Recursos Naturais não renovável.**



Fonte: Portal do Meio Ambiente Amazônia /2019.

## **Recursos naturais e a evolução da floresta**

Os cientistas têm evidências de que ocorreram mudanças significativas na vegetação ao longo do tempo nos últimos 21 000 anos por meio do último Máximo Glacial (UMG) e a deglaciação que se seguiu. Como os depósitos de sedimentos de paleólogos indicaram que existiu uma precipitação menor do que a temos hoje acredita-se que a cobertura vegetal tropical úmida era menor na bacia.

Com relação ao relevo, encontrando ali três formações principais. Ao Sul localiza-se o planalto Central, ao norte, o planalto das Guianas e, ao centro, a planície sedimentar Amazônica, todos os com altitudes inferiores a 1500m. Na planície Amazônica destacam-se dois tipos de relevo: as várzeas, que por se estenderem ao longo dos rios estão sempre inundados, e as terras firmes, que cobrem a maior parte da planície e constituem o domínio da grande floresta.

A existência da floresta tropical datada pelo menos 55 milhões de anos, antes disso a maior parte da região não tinha biomas e era dominada por savanas. Isso pelo menos até a Era do Gelo Atual em que o clima era mais seco e as savanas compunham grande parte dos ambientes.

Não existe, contudo, um consenso de quanto teria sido menor esse crescimento de vegetação. Para alguns cientistas nessa fase a cobertura vegetal apenas foi reduzida, para outros ela se tornou mais extensa em alguns pontos isolados. A resposta definitiva sobre essa questão é difícil de obter porque é complicado conseguir a amostra de dados.

**Figura 5 – Vegetação da floresta do Amazônica.**

Fonte: Portal do Meio Ambiente Amazônia/2019

A Floresta Amazônica está na lista das três grandes florestas tropicais do planeta, contudo, é importante entender que existem três tipos de floresta dentro da Amazônia. São essas florestas: florestas montanhosas andinas, florestas de terra firme e florestas fluviais alagadas, as duas últimas fazem parte da Amazônia do Brasil.

Trata-se de um rio bastante extenso da América do Sul que tem o seu nascimento na Cordilheira dos Andes no lago Lauri ou Laurichocha no Peru. O seu desague ocorre no Oceano Atlântico. Esse é o rio com maior comprimento do planeta além de ser o mais caudaloso também. Tem mais de 7 milhões de quilômetros quadrados sendo que em boa parte deles existe selva tropical.

**Figura 6 – Fotos da enchente e seca no Amazonas.**

Fonte: Portal do Amazonas/2019.

Um dos mais importantes biomas do mundo, a Amazônia, é uma floresta do tipo latifoliada úmida que está presente em grande parte da Bacia Amazônica da América do Sul. Para se ter uma ideia a bacia conta com sete milhões de quilômetros quadrados dentre os quais cinco milhões e meio de quilômetros quadrados tem a cobertura dessa floresta tropical.

Fenômeno natural da região norte em quanto as estações do ano, a seca e a cheia são fenômenos naturais que ocorrem todos os anos em diversas áreas da Amazônia, interferindo diretamente na vida de quem mora às margens dos rios. Para entender como os moradores dessas áreas lidam com essa variação da água no seu cotidiano, o Nova Amazônia foi até o município de Careiro da Várzea, a 25km de barco de Manaus, para conhecer os principais desafios no período da cheia, e seis meses depois, voltou para descobrir como essas pessoas levam a vida no período da seca.

**Figura 7 – Fotos da enchente e seca no Amazonas.**

Fonte: Portal do Amazonas/2019.

Sobre a enchentes do rio Amazonas ela é influenciada por diversos fatores, entre eles o degelo da Cordilheira dos Andes e o índice de chuvas que caem nas cabeceiras dos rios, a vazante e a enchente dos rios da Amazônia apesar de acontecer anualmente, ainda não podem ser previstas com exatidão pelos pesquisadores, e acaba pegando de surpresa os moradores dessas áreas mais suscetíveis a alagação. Na visão dos povos tradicionais a interferência do homem na natureza é um dos fatores que acaba influenciando nessa variação das águas. Esse episódio da Nova Amazônia é um convite para conhecer um pouco da realidade daqueles que vivem a Amazônia na sua mais pura essência.

**Figura 8 – Fotos da Seca (vazante) no Amazonas.**

Fonte: Portal do Amazonas/2019

## MARCO METODOLÓGICO

A metodologia como parte integrada do estudo da tese que se configura nos passos por onde o pesquisador deve encaminhar para o orientador a condução da pesquisa, as atividades do projeto foram realizadas em dois divisão.

Este item destaca os procedimentos metodológicos utilizados na construção da Tese. De acordo com Creswell (2010) o método de pesquisa envolve a forma de coletar os dados, de analisá-los e a interpretação desses dados que o pesquisador propõe para seu trabalho.

A construção dos dados envolveu inicialmente uma pesquisa bibliográfica e descritiva da dissertação do mestrado, que trouxe um norte, a partir da análise documental de portarias, da legislação existente sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar

nas escolas públicas de todo Brasil (PNAE), e sobre o contexto local para identificação da teoria do programa, possibilitando a identificação dos espaços institucionais previstos para articulação entre os setores, até chegar nos atores principais, estado, município e aluno, para construção do guia de informativo sobre o tema. Panorama do cenário Amazônico, e sua riqueza natural. Analisar a legalidade da merenda escolar no Amazonas e inserção do açaí na merenda dos alunos no Estado do Amazonas. As legalidades para construir o guia as normais informativa da inserção do açaí (*euterpe oleracea mart.*) Na alimentação escolar na calha Amazônico do médio Solimões, para as escolas amazonenses.

Vários estudos têm demonstrado que a polpa do açaí tem alto valor calórico e sensorial (Rogez, 2000; Souto, 2001; Menezes, 2005).

Sendo inclusive considerada como um alimento nutracêutico face ao seu rico conteúdo de antocianinas, pigmentos hidrossolúveis responsáveis pela cor avermelhada do fruto (Ozela *et al.*, 1997; Bobbio *et al.*, 2000; Menezes 2005).

As antocianinas tornaram-se conhecidas por suas diversas propriedades farmacológicas e propriedades medicinais, incluindo anticarcinogênica, anti-inflamatória e antimicrobiana. Nas áreas de exploração extrativa, o açaí representa a principal base alimentar da população, notadamente a dos ribeirinhos da região do Amazonas. Principalmente nas calhas, do médio, alto e baixo Amazonas, no rio madeira.

O tema apresentava uma diversidade de possibilidades interpretativas historiográficas que as matrizes metodológicas da história econômica ou da história social somente, não dariam conta da complexidade que se realizava historicamente em torno da palmeira tão poeticamente descrita por Martius (1981).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Região norte do Brasil

A Região Norte do Brasil é a maior região em extensão territorial, possuindo uma área de 3.853.676.948 km<sup>2</sup>, o equivalente a 42,27% do território nacional e uma população de cerca de 17 231 027 de habitantes (2014).

Figura 9 - Mapa Físico da Região Norte.





Com relação a esses hábitos alimentares Damatta (2001) faz a diferenciação entre o alimento e a comida, remetendo ao aspecto cultural da alimentação a “comida” e, por conseguinte, àquilo que a transforma em comida. A partir da diferenciação estabelecida pelo autor entre alimento e comida, é possível verificar o papel da cultura na alimentação.

Alimento é algo universal e geral. Algo que diz respeito a todos os seres humanos: amigos ou inimigos, gente de perto e de longe, da rua ou de casa, do céu e da terra. Mas a comida é algo que define um domínio e põe as coisas em foco. Assim, a comida é correspondente ao famoso e antigo de-comer, expressão equivalente à refeição, como de resto é a palavra comida. Por outro lado, comida se refere a algo costumeiro e sadio, alguma coisa que ajuda a estabelecer uma identidade, definindo, por isso mesmo, um grupo, classe ou pessoa (Damatta, 2001 p. 22).

Esta seção discorrerá sobre a análise, interpretação e discussão dos resultados obtidos nos questionários através do google forms. Toda fundamentação teórica apresentada será a base da discussão dos nossos resultados. Após a coleta de dados, o próximo passo é analisar os resultados e interpretá-los, o qual será o núcleo central da pesquisa, conforme esclarecem as autoras Lakatos e Marconi (2003, p.167-168):

Análise (explicação). É a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores, [...]. Interpretação. É a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos. [...]. Na interpretação dos dados da pesquisa é importante que eles sejam colocados de forma sintética e de maneira clara e acessível.

Desta forma, a análise foi dividida em três seções, onde apresenta-se os conteúdos do GUIAR INFOMATIVO através do sumário descritivo e ilustrativos sobre o fruto, história do cenário cultural e econômico do guia informativo da inserção do açaí (*euterpe oleracea* mart.) na alimentação escolar na calha amazônica do Médio Solimões, para as escolas Amazonenses, na 4.4.2, tabelas nutricionais do fruto do açaí (*euterpe oleracea* mart.), na 4.4.3 Curiosidades dos frutos e legalização da merenda escolar na região Amazônica e por final a conclusão como sugestão.

Os valores encontrados nas análises de composição centesimal da polpa de açaí liofilizada são mostrados na Tabela 1 e apresenta valor altamente calórico, 489,39 Kcal/100 g de polpa liofilizada e diferente dos reportados na literatura, 265 Kcal e 247 Kcal em 100 g de matéria seca de polpa (INCAP, 1961 *apud* Rogez, 2000; ENDEF, 1977, *apud* Rogez, 2000), provavelmente em função do tipo de açaí, já que o tipo grosso utilizado no presente trabalho contém a maior concentração de sólidos totais que apresentam maiores concentrações de nutrientes calóricos. É importante salientar que seu alto valor energético se dá principalmente pelo seu conteúdo de matéria graxa (40,75%), que correspondeu a 74,94% das calorias contidas no alimento, ao passo que, apenas 34,76% equivalem à energia oriunda dos carboidratos. Outros autores como Rogez (2000) e Menezes (2005) encontraram percentuais de lipídeos semelhantes de 52,64 e 42,73 g de lipídeos por 100 g de matéria seca de polpa de açaí

**Tabela 1 - Composição centesimal da polpa de açaí liofilizada.**

Determinações	g/100 g de polpa liofilizada	Desvios padrões
Energia (Kcal)	489,39	-
Umidade	4,92	0,12
Cinzas	3,68	0,08
Proteínas	8,13	0,63
Lipídeos totais	40,75	2,75
Carboidratos totais e fibras	42,53	3,56

\* médias das amostras

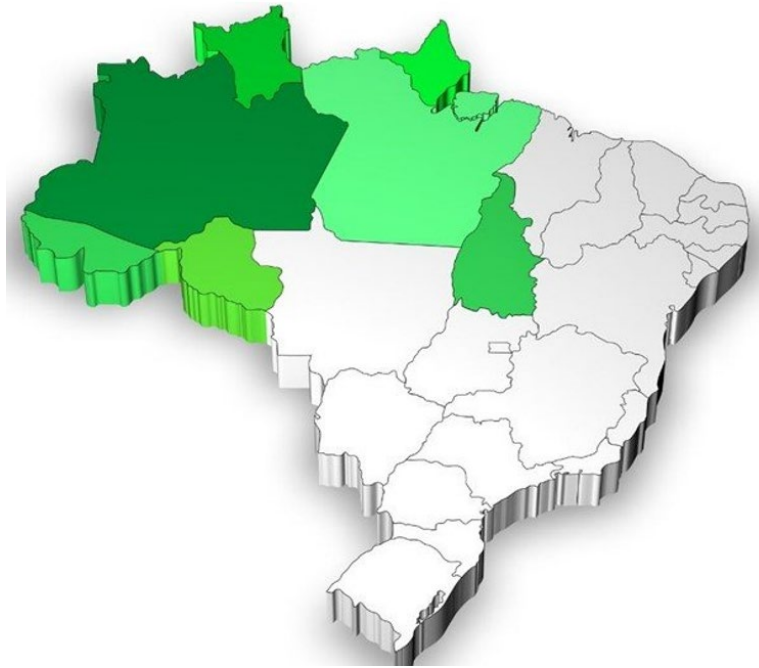
Fonte: Amanda Thiele Torres/ vol. 38(2) 2008

### Região Norte/ Estado do Amazonas

A cultura da região Norte é responsável pelas principais manifestações folclóricas do Brasil, em sua maioria, fruto da herança indígena. A vitória-régia, o boto-cor-de-rosa e o boitatá são alguns exemplos. Para preservar essa cultura, o local conta com algumas festividades típicas que mantêm os costumes vivos.

Lar da maioria dos povos indígenas brasileiros e dono de uma biodiversidade reconhecida mundialmente, o Norte chama atenção pela riqueza cultural e natural. A história da região Norte também é muito importante para o cenário atual do Brasil, com um desenvolvimento econômico que faz dos seus sete estados excelentes oportunidades de trabalho.

A região Norte do Brasil é composta por sete estados: Amazonas, Pará, Acre, Rondônia, Roraima, Tocantins e Amapá. Com clima equatorial úmido, sua marca registrada é o calor tropical e as chuvas abundantes, dois fatores que contribuem com a biodiversidade rica do local.

**Figura 10 - Mapa dos 7 estados da região norte.**

Fonte: [www.google.com.br/](http://www.google.com.br/)

### **Números compilados pela embaixada do Itamaraty em Moscou**

A região Norte tem a maior floresta tropical do mundo, a Floresta Amazônica, que é também a maior reserva de organismos biológicos, com cerca de 15 a 30% de todas as espécies do planeta; É lar do maior rio do mundo em volume de água e o segundo maior em extensão, o rio Amazonas, com 6.577 km;

Tem a maior bacia hidrográfica do mundo, a do Amazonas, que, junto à bacia do Tocantins, representam 56% da área de escoamento total do país; Tem o ponto mais alto do Brasil, o Pico da Neblina, com 3.014 m.

Ainda, de acordo o Censo Demográfico realizado pelo IBGE em parceria com a Fundação Nacional do Índio (Funai), a região Norte abriga a maior população indígena do país, com mais de 300 mil indígenas de diferentes etnias. Muitos números impressionantes, não é? Quanto à economia, a história da região Norte é marcada pela cultura do látex e pela mineração, além de ter um grande complexo de extração de petróleo. Abaixo, confira um pouco sobre a história e o desenvolvimento da região

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conclui se que o açaí teve uma boa demanda geral, pois mesmo concorrendo no processo de escolha de alimentos como bolo, salgados fritos e pizza, ainda sim foi o alimento mais preferido pela população escolar do Amazonas e seus 63 municípios. Desta forma, quando oferecidos alimentos mais saudáveis, obtidos na própria região, respeitando a cultura e os saberes alimentares locais, esses valores passam a ser cada vez mais apreciados.

Objetivo primeiro - Detalhar o cenário cultural e econômico do guia Informativo

da Inserção do Açaí. Constatou-se que a cultura amazônica vem ressaltar seu aspecto mítico e mesmo se criam e repassam, pelos veículos de comunicação, lendas urbanas a seu respeito, carregadas de ideologias. A floresta Amazônica, em razão de sua localização e hidrografia, dos solos e climas.

Resolução do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, preconizado pelo Art. 14 da Lei 11.947/2009 para a compra da agricultura familiar na alimentação escolar.

Lei 3.454 de 10/12/2009 – que institui o Programa de Regionalização da Merenda Escolar (PREME), no âmbito do Poder Executivo Estadual/AM e dá outras providências.

Sendo assim, é necessário refletir e rever o modelo de política pública adotado na região das calhas do Rio Amazonas, para uma implementação eficaz de produtos da agricultura familiar local no PNAE. Deve-se questionar, inclusive, em futuros estudos e nos fóruns pertinentes, os padrões adotados para avaliar o que é considerado uma alimentação de qualidade.

A Amazônia apresenta forte potencial para o setor de fruticultura e seus resíduos. Este potencial ainda apresenta grande potencial para o estudo da composição físico-química, biológica e tecnológica.

Os estudos existentes já denotam sobre essa interessante condição, mas são poucos, principalmente em relação aos resíduos e subpartes destas frutíferas.

Este estudo teve o intuito de somar com a pesquisa do ecossistema amazônico, no contexto de suas matérias-primas e os resultados obtidos mostram que há potencial nos resíduos estudados, mas há necessidade de continuar e avançar nessa investigação.

Potencial fenólico, flavonóides, antioxidante e anti-enzimático foram observados em algumas espécies, mostrando potencial biotecnológico. A composição inorgânica trouxe informações inéditas para muitas amostras aqui pesquisadas, além de demonstrar consonância com alguns estudos já existentes, principalmente para frutos como o açaí, acerola e graviola.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº11.947, de 16 de junho de 2009. **Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis n.º 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília, 2009.** Diário Oficial da União - Seção 1 - 17/6/2009, Página 2. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2009/lei-11947-16-junho-2009-588910-publicacaooriginal-113603-pl.html>. Acesso em: 10 de abril de 2019.

AFFONSO, Rui de Britto Álvares. **Descentralização e reforma do Estado: a Federação brasileira na encruzilhada.** Economia e Sociedade. 1995, v. 9, n. 1, p. 127-152, 2000.

BOBBIO, Florinda O. *et al.* **Identificação e quantificação das antocianinas do fruto do açaizeiro (*Euterpe oleracea*)** Mart. Ciência e Tecnologia de Alimentos, c. 20, pág. 388-390, 2000.

CRESWELL, John W. Uso do framework transformativo em estudos de métodos mistos. **Investigação qualitativa** , v. 16, n. 6, pág. 441-454, 2010.

COELHO, Anna Carolina de Abreu *et al.* **Santa-Anna Nery: um propagandista “voluntário” da Amazônia** (1883-1901). 2007.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**, v. 5, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva maria. **Fundamentos de metodologia científica**, v. 5, 2003.

MARTIUS, SPIX E.; SPIX, Johan Baptist Von. **Viagem pelo Brasil: 1817-1820**. TOMO II, v. 2, 1981.

MENEZES, Ellen Mayra da Silva; TORRES, Amanda Thiele; SABAA SRUR, Armando Ubirajara. **Valor nutricional da polpa de açaí** (*Euterpe oleracea* Mart) liofilizada. *Acta amazônica* , v. 38, p. 311-316, 2008.

MENEZES, Ellen Mayra da Silva; TORRES, Amanda Thiele; SABAA SRUR, Armando Ubirajara. **Valor nutricional da polpa de açaí** (*Euterpe oleracea* Mart) liofilizada. *Acta amazônica* , v. 38, p. 311-316, 2005.

OPAS. **Organizacion Panamericana de la Salud**. Alimentacion infantil: Bases fisiológicas. Guatemala: OMS/INCAP; 1990.

OZELA, E. F. *et al.* **Estudo comparativo do teor de antocianinas presentes no açaí (*Euterpe oleracea* Mart.), nos períodos de safra e entressafra**. II Simpósio Latino Americano de Ciência de Alimentos, 1997.

ROGEZ, Guillaume *et al.* **Um complexo heptanuclear semelhante ao azul da Prússia, de valência mista e spin misto**. *Angewandte Chemie Edição Internacional* , v. 16, pág. 2885-2887, 2000.

ROGEZ, HJBT **Otimização da extração por solvente de antioxidantes fenólicos de frutos de *Euterpe oleracea* utilizando Metodologia de Superfície de Resposta**. *Tecnologia de biorecursos* , v. 23, pág. 6076-6082, 2000

SOUTO, Francisco JD *et al.* **Prevalência e fatores associados a marcadores do vírus da hepatite B em população rural do Brasil central**. *Revista Panamericana de Salud Pública*, v. 10, p. 388-394, 2001.

## A inclusão da educação ambiental na grade curricular em Nhamundá/AM

### *The inclusion of environmental education in the curricular grade in Nhamundá/AM*

**Franciane Costa dos Reis**

*Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas - Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI, Pós Graduação em Gestão e Educação Ambiental, UNIASSELVI Especialista em Gestão Escolar – Universidade Federal do Amazonas- UFAM; Mestrado em Ciências da Educação, UPE Paraguai; Doutorado em Ciências da Educação, UNIDA PY <https://orcid.org/ID:0000-0002-5300-027X> ID: <http://lattes.cnpq.br/2315349708619927>*

#### RESUMO

O estudo tem como objetivo a inclusão da educação ambiental na grade curricular em Nhamundá, e foi realizada em duas Escolas do Município de Nhamundá, uma Municipal e outra Estadual. Esta pesquisa aborda fatores que impedem que a inclusão da Educação Ambiental como disciplina nas escolas, e de que maneira poderá adentrar as escolas. A respeito disso, observou-se que a necessidade dessa inclusão é importantíssima, da mesma forma a formação dos professores e também as estratégias que podem ser utilizadas em sala de aula com os alunos. A metodologia utilizada na pesquisa foi o não experimental, transversal. O nível do estudo foi o descritivo, com um enfoque combinado quantitativo e qualitativo. Realizou-se uma observação nas escolas citadas e após essa análise do material coletado, foi feita a inferência e interpretação para apresentação de resultados. Concluiu-se que a pesquisa foi fundamental, pois descobriu-se a grande necessidade da educação ambiental nas escolas de Nhamundá. É de grande importância que seja revista a possibilidade dessa possível inclusão. As escolas principalmente as da zona rural tem muito a contribuir e ganhar. Sugere-se que as propostas sejam levadas em consideração, pois contribuirá com a educação do Município de Nhamundá.

**Palavras-chave:** necessidade; educação ambiental; formação.

#### ABSTRACT

The study aims to Inclusion of Environmental Education in the curriculum in Nhamundá, and was carried out in two Schools in the Municipality of



Nhamundá, one Municipal and the other State. This research addresses factors that prevent the inclusion of Environmental Education as a subject in schools, and how it can enter schools. In this regard, it was observed that the need for this inclusion is extremely important, as is the training of teachers and also the strategies that can be used in the classroom with students. The methodology used in the research was non-experimental, transversal. The study level was descriptive, with a combined quantitative and qualitative approach. An observation was carried out in the aforementioned schools and after this analysis of the collected material, inference and interpretation were made to present results. It is concluded that the research was fundamental, as it discovered the great need for environmental education in schools in Nhamundá. It is of great importance that the possibility of this possible inclusion be reviewed. Schools, especially those in rural areas, have a lot to contribute and gain. It is suggested that the proposals be taken into consideration, as it will contribute to education in the Municipality of Nhamundá.

**Keywords:** need; environmental education; training.

## INTRODUÇÃO

Com os grandes avanços tecnológicos, houve também o exagerado consumismo da população. Com isso objetos e materiais vão se acumulando e se agravando em todos os ambientes.

E a maior preocupação é com o meio ambiente, pois tudo é descartado no mesmo. Com essa observação, percebe-se que nas escolas não se aplica mais diretamente a disciplina de educação ambiental, daí então a importância de sua inclusão na grade curricular das escolas no ensino fundamental no município de Nhamundá.

Por ser uma cidade no coração da Amazônia, cheia de riquezas naturais, como a fauna e a flora, além de outras características importantes dessa região, vemos a importância da inclusão da educação ambiental nas escolas.

Se a educação ambiental estiver inclusa nas escolas da cidade de Nhamundá, a forma de conscientização será mais abrangente, pois o que se vê no currículo escolar, são somente temas muito vagos de forma interdisciplinar que se restringe a poucos dentro da escola, ficando por de trás dos muros sem ir além.

Acredita-se que a inclusão da Educação Ambiental nas escolas do município de Nhamundá, será tão importante quanto qualquer outra, pois se pensa em um ambiente saudável, limpo e com a manutenção das riquezas oferecidas ao redor do município em si.

Com a inclusão da Educação Ambiental, acredita-se que acontecerão mudanças, sociais, religiosas, culturais e políticas, e que devem ser levadas em consideração as diversidades para que possamos compreender as suas alterações em nosso meio.

Na década de 90 a disciplina de Educação Ambiental estava presente nas escolas estaduais, tanto é que não se observava inúmeras catástrofes ambientais como hoje, acredito que, porque eram trabalhados diretamente os cuidados com o ambiente e a preservação se tornava mais explícita para todos, até mesmo aqueles que não tinham as

orientações ou informações sobre o tema.

O que se espera é que todos os investimentos sejam feitos na educação, para formação de professores, e para que estudantes tenham uma formação de qualidade.

Os PCN's são documentos flexíveis e que trazem propostas ao contexto escolar, como na prática pedagógica do professor e que é acessível até aquele mais distante, visando sempre à autonomia e visão de equipe que é o mais importante.

Podemos dizer que a Educação Ambiental é um meio de conscientizar os indivíduos dos problemas ambientais, visando uma participação ativa dos mesmos. E se da diretamente nas escolas através da interdisciplinaridade para se chegar à inclusão direta no contexto curricular das escolas.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ambientalismo surgiu em âmbito mundial na década de 50. Momento em que os cientistas iniciavam suas pesquisas em busca de respostas, criando assim, a Fundação da União Internacional para a Proteção da Natureza (IUPN) em 1948.

Sendo que somente a partir da década de 60, é que começavam a emergência do ambientalismo identificadas pelos atores sociais. Momento esse em que a relação do homem com o meio ambiente passara a ser observada. E Com o surgimento das Organizações não governamentais (ONG), como a mais famosa Fundação para a Vida Selvagem (WWF), iniciava-se a preocupação da população com o meio ambiente.

Sendo que a evolução dessa preocupação ambiental refletiu mesmo na década de 70, com atores políticos, os quais passavam a promover a expansão das agencias estatais de meio ambiente.

Nesta mesma década acontecia a Conferencia de Estocolmo, cujo objetivo era criar no seio da ONU bases para a consideração abrangente dos problemas do meio ambiente humano e fazer convergir à atenção de governos e opinião pública em várias países para a importância que envolve a questão ambiental (Seguín, 2002).

A constituição Federal, em seu artigo 225, § 3º, estabelece que as condutas e atividades consideradas lesivas ao meio ambiente sujeitarão os infratores, pessoas físicas ou jurídicas, a sanções penais e administrativos, independentemente da obrigação de reparar os danos causados.

Isso quer dizer que devemos ter a responsabilidade e a capacidade de assumir atos e omissões por qualquer dano ilícito. E isso vale para a proteção ambiental, visto que as medidas são limitadas e incapazes de fazer essa prevenção.

Por isso que há a necessidade de se promover essa responsabilidade em se cumprir a lei e punir os causadores de danos ambientais de maneira mais abrangente, principalmente aqueles que agem contra a Lei.

O sistema legislativo brasileiro comporta diferentes diplomas legais com foco específico na Educação Ambiental, os quais, necessariamente, balizam as Diretrizes aqui



formuladas. Primordialmente, considera-se a Constituição Federal de 1988 (CF/88), em especial, seus artigos 23, 24 e 225.

Art. 23 É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

I – zelar pela guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas e conservar o patrimônio público;

II – cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência;

III – proteger os documentos, as obras e outros bens de valor histórico, artístico e cultural, os monumentos, as paisagens naturais notáveis e os sítios arqueológicos;

IV – impedir a evasão, a destruição e a descaracterização de obras de arte e de outros bens de valor histórico, artístico ou cultural;

(...)

VI – proteger o meio ambiente e combater a poluição em qualquer de suas formas;

VII – preservar as florestas, a fauna e a flora.

Art. 24 Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:

(...)

VI – florestas, caça, pesca, fauna, conservação da natureza, defesa do solo e dos recursos naturais, proteção do meio ambiente e controle da poluição;

VII – proteção ao patrimônio histórico, cultural, artístico, turístico e paisagístico;

VIII – responsabilidade por danos ao meio ambiente, ao consumidor, a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico.

De acordo com a Lei nº 9.795/1999, que dispõe sobre a Educação Ambiental (EA) e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Que é sem dúvidas bem explicadas, e que não pode se restringir a uma minoria ela deve ir além, já definindo diretrizes que, portanto, este CNE não pode deixar de acompanhar.

Ao analisar toda essa complexidade que são apresentadas a cada desafio em relação à educação ambiental, pensa-se na inclusão da disciplina de educação ambiental para ajudar as escolas. Nesse sentido educar as pessoas para cuidar e aprender a viver em harmonia com a natureza.

Pensando dessa maneira as propostas são inúmeras e o propósito ainda maior. Esse desafio é constante principalmente no âmbito escolar, o que se pretende é inserir os alunos num processo de aprendizado contínuo onde todos sejam capazes de cumprir suas obrigações através de suas ações.

Carvalho (2006, p.33) diz:

Nossas ideias ou conceitos organizam o mundo, tornando-o inteligível e familiar, são como lentes que nos fazem ver isso e não aquilo e nos guiam em meio a enorme complexidade e imprevisibilidade da vida. Acontece que, quando usamos óculos por muito tempo, a lente acaba fazendo parte da nossa visão a ponto de esquecermos que ela continua lá, entre nós e o que vemos, entre os olhos e a paisagem.

O ser humano é capaz de enxergar além de seus limites, é capaz de propor ideias que os guiem, só não fará isso se o se fizer de cego, fator este que muitas vezes não vemos por que simplesmente não queremos, e é como uma lente embaçada, só vê quem quer, é o que muitos fazem para não enxergar a destruição de nosso planeta.

Nesse contexto surgem as escolas, pois se acredita que ainda seja o melhor caminho para se alcançar a educação, mas o que se vê na atualidade infelizmente são somente descasos devido à má aplicação de recursos que deveria ser de exclusividade da educação.

Quando se fala em meio ambiente na escola, poucos se importam com tal situação, geralmente são projetos das disciplinas de ciências e de geografia num curto prazo e depois desaparecem. Marcatto (2002, p. 25) no traz que:

Recuperar e preservar o meio ambiente não pode e não deve ser uma tarefa exclusiva dos organismos de Estado, mesmo porque a realidade tem mostrado que somente leis, normas, regulamentos e fiscalização por parte do Estado, não são suficientes para deter a degradação acelerada do meio ambiente.

É por isso que a escola começa a se preocupar com tal situação, pois é através dela que, principalmente os alunos conhecerão a realidade e a partir daí começar a reconhecer a necessidade dessa inclusão na vida escolar para poder contribuir mais com a preservação do meio ambiente.

A Lei 9.795, de 2 de Abril de 1999, em sua proposta diz que “a Educação Ambiental no Brasil, são processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo.

Entende então que a Educação Ambiental deve ser trabalhada formal e informal, através de ações como projetos, pesquisas, palestras, interpretação de textos para dar possibilidades de leitura e entendimento aos indivíduos envolvidos ou não.

Sempre quando se discute sobre Educação Ambiental, a escola parece ser um lugar privilegiado mais adequado. Quem afirma isso também é Reigota (1998) e Guimarães (2000) que enfatizam a importância da escola, de modo geral, na abordagem e discussão de questões da atualidade:

A escola tem sido historicamente o espaço indicado para a discussão e o aprendizado de vários temas urgentes e de atualidade, como resultado da sua importância na formação dos cidadãos. Evidentemente que a escola deve estar sempre aberta ao conhecimento, inquietações e propostas de sua época, e procurar consolidar inovações pedagógicas que contribuam para que a mesma continue cumprindo com seu papel social (Reigota, 1998, p. 47).

A Educação Ambiental apresenta uma nova dimensão a ser incorporada ao processo educacional, trazendo toda uma recente discussão sobre as questões ambientais, e as consequentes transformações de conhecimento, valores e atitudes de uma nova realidade a ser construída (Guimarães, 2000, p.9).

Nos Parâmetros Curriculares (Brasil, 2001), compreendemos que para trabalhar a educação ambiental nas escolas não é necessário que os professores saibam tudo, mas se disponibilizar em aprender o assunto, podendo, assim, transmitir para os alunos a noção do tema a ser trabalhado.

Ainda compreendendo melhor nos Parâmetros Curriculares, a educação ambiental deve ser desenvolvida com a finalidade de ajudar os alunos a compreenderem melhor o significado da questão ambiental, partindo da realidade local mais próxima dos alunos podendo ser considerado o conhecimento vivido no cotidiano de cada um, o que torna mais fácil.

Loureiro (2009) nos faz entender que é preciso considerar a mudança social na educação ambiental, ou seja, assumir o compromisso por uma educação ambiental com responsabilidade social requer uma reelaboração conceitual. Ainda o autor esclarece que:

Educação ambiental é uma prática que dialoga com a questão ambiental. E no senso comum, essa educação visa a mudança de valores, atitudes e comportamento para o estabelecimento de uma outra relação entre o ser humano e a natureza, que deixe ser instrumental e utilitarista, para se tornar harmoniosa e respeitadora dos limites ecológicos [...] (Loureiro, 2009, p. 25-26).

Daí a importância em educar as futuras gerações, e tornar-se um cidadão de respeito cuidando com responsabilidade do ambiente em que vivem. E o melhor, saber o momento certo para ir em busca de soluções.

Gadotti (2009) ressalta que é importante que a sociedade saiba o que cada um irá fazer para salvar o planeta, para ele todos nós temos a responsabilidade de lutar na transformação dessa situação.

É dessa forma que espera-se que a inclusão da Educação Ambiental na grade curricular em Nhamundá, possa ser de total responsabilidade que seja trabalhada coletivamente e, uma vez que a educação ambiental é o caminho para a conscientização humana.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1º à 4º séries do Ensino Fundamental (Brasil, 1997 p. 48)

A perspectiva ambiental oferece instrumentos para que o aluno possa compreender problemas que afetam a sua vida, a de sua comunidade, a de seu país e a do planeta. Muitas questões políticas, econômicas e sociais são permeadas por elementos diretamente ligados à questão ambiental. Nesse sentido, as instituições de ensino devem se organizar de forma a proporcionar oportunidades para que o aluno possa utilizar o conhecimento sobre o Meio Ambiente para compreender a sua realidade e atuar sobre ela.

É indispensável os conhecimentos da Educação Ambiental é inegável de que as crianças em qualquer que seja o nível de estudos, esteja preparada para receber tais informações.

As escolas que trabalham desde o início da escolaridade a inclusão da educação ambiental é sem dúvida uma grande disseminadora de conhecimentos e informações, não são para seus alunos, mas também para a comunidade a qual faz parte.

## MARCO METODOLÓGICO

Nesse contexto a referida pesquisa, foi desenvolvida na escola estadual professor Gilberto Mestrinho na sede do Município de Nhamundá - AM. Sendo que o público alvo foram alunos e professores do ensino fundamental II, e como referência de escolas do Município,

foram realizadas algumas comparações com relação ao tema proposto na escola Municipal Sebastião Andrade Machado na comunidade do Curiá, a fim de coletar informações do alunado para a possível inclusão da Educação Ambiental na grade curricular no município. O trabalho de campo foi realizado durante o ano escolar 2017 entre os meses Julho e Agosto de 2017.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

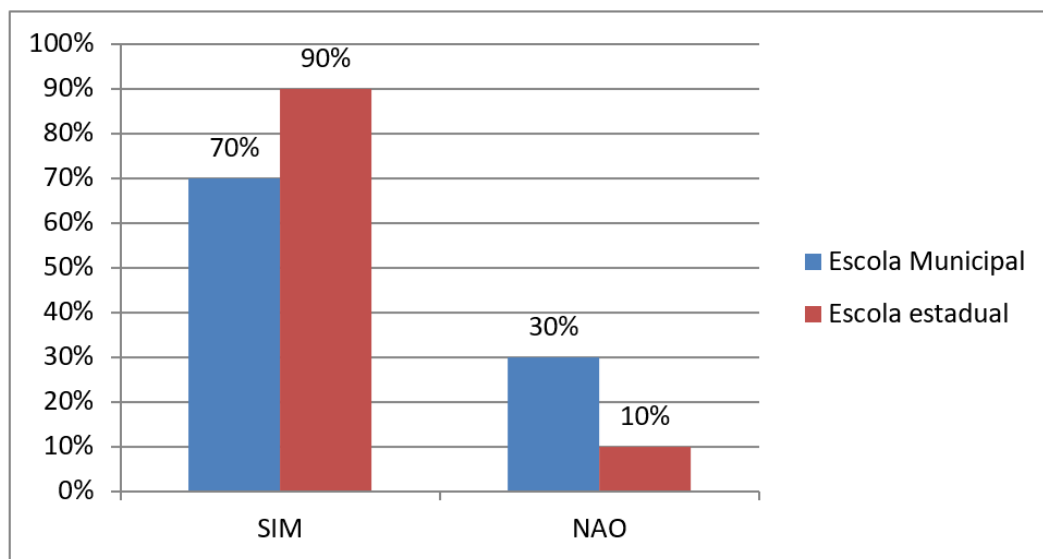
Os resultados serão apresentados à comunidade escolar e, possivelmente a Secretaria de Educação do Município (SEMED) e seus superiores. A proposta será levada a plenária para serem feitas as análises e sua possível inclusão da educação ambiental na grade curricular das escolas do município. Mesmo que de forma interdisciplinar dentro das escolas citadas nessa pesquisa.

Cada gráfico e o tema está relacionado a respostas de alunos e docentes que participaram do debate nas escolas escolhidas para a realização desta pesquisa.

### Resultados obtidos nos temas aplicados aos alunos

**Tema 1:** Necessidade de inclusão da educação ambiental no ensino fundamental II: Falam de educação ambiental

Gráfico 1 - Tema 1. E necessária a educação ambiental.



Fonte: Tema focal aplicado aos alunos das instituições escolhidas. Elaborado pela autora.

Na aplicação do tema em questão, observou-se que as duas escolas falam sobre Educação ambiental com seus alunos, mas também podemos ver que a certa diferença com relação aos conhecimentos repassados entre as duas escolas.

Na escola Municipal Sebastião Andrade Machado situado no interior/zona rural, os alunos que participaram da pesquisa, tem pouco conhecimento ou desconheciam o tema, fator este que influencia bastante na hora da conscientização sobre o meio ambiente.

Um dos alunos disse que é fundamental as pessoas terem a consciência de seus

atos, pois se não tiver é visível às consequências ao nosso redor. As pessoas devem ter responsabilidades.

Já na escola Estadual Professor Gilberto Mestrinho na sede do município de Nhamundá, observou-se que os alunos têm mais conhecimentos sobre o tema e estão mais preparados para falar sobre educação ambiental. Primeiro fator para que a educação ambiental seja incluída na grade curricular, principalmente nas escolas municipais tema desde trabalho.

Em suas respostas também falam muito da falta de conscientização, o aluno diz que é necessário trabalhar a educação ambiental com os alunos do ensino fundamental II, pois nota-se que o referido tema é bastante relevante dentro e fora da escola, visto que atualmente o nosso planeta vive com problemas muito sérios e que a falta de consciência é o principal fator que atinge a população.

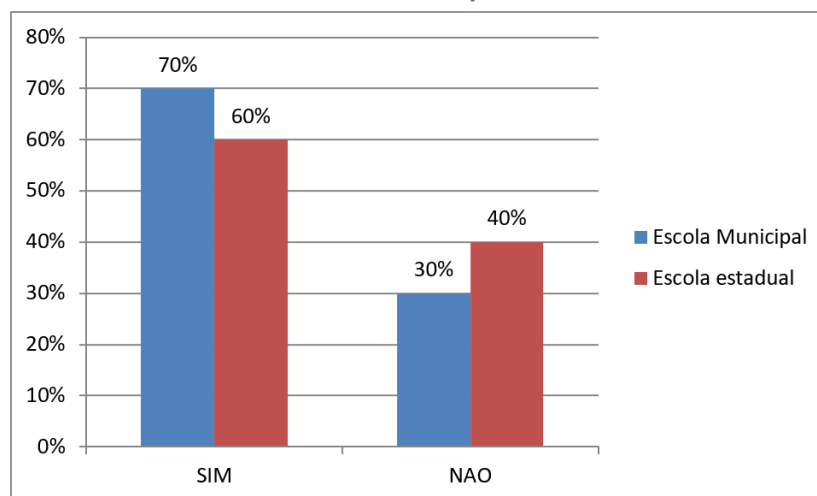
Desenvolver temas que abordem o trabalho com educação ambiental é quase que indispensável, pois irá ampliar o conhecimento dos alunos e irá contribuir para eventual mudança de atitudes dos mesmos no meio escolar e pessoal.

Os alunos da Sede do município mostraram-se mais participativos, conhecem mais sobre o tema abordado e em nenhum momento tiveram dificuldades em responder durante a conversa. A grande diferença está no nível de conhecimento, pois os alunos da zona rural tem menos informações que os da sede/cidade, haja visto que durante o ano letivo desenvolvem vários trabalhos sobre meio ambiente, o que faz irem em busca constantemente sobre o assunto.

Logo mencionaram a necessidade em se incluir a educação ambiental na grade curricular em Nhamundá com mais segurança, não deixando também de enfatizar que os alunos da escola da zona rural disseram que depois dessa conversa, acreditam ser indispensável essa inclusão.

**Tema 2:** Dificuldades, fortalezas (fatores que podem ajudar) e debilidades (fatores que podem dificultar) da possibilidade de inclusão.

**Gráfico 2 - Tema 2. Tem dificuldades para falar do tema ambiental.**



Fonte: Tema aplicado aos alunos da instituição escolhida. Elaborado pela autora.

Os alunos da escola Municipal Sebastião Andrade Machado, disseram em suas respostas durante a conversa sobre o tema, que uma das maiores dificuldades é a inclusão como disciplina por que tem que passar por análises e professores preparados para atuar na disciplina, pois nem todos trabalham de acordo com suas áreas afins. E as fortalezas que poderiam ajudar, seria o ambiente em si em que vivem, pois a natureza esta a seus olhos diariamente, vivem em meio a ela.

Da mesma forma os alunos da escola Estadual Professor Gilberto mestrinho, asseguraram que à grandes possibilidades em se incluir a educação ambiental basta os responsáveis terem boa vontade e contribuir mais com a educação, esse seria um fator que pode dificultar.

Já uma fortaleza é o ambiente em que vive, Nhamundá é uma cidade maravilhosa cheia de praias, mata verde, animais, não tem poluição e em fim a natureza esta em todos os arredores. O ambiente em si se encarrega para que essa possibilidade de inclusão da educação ambiental nas escolas seja favorecida.

Uma fortaleza à seria abranger a Educação Ambiental como disciplina nas escolas nas series iniciais, isso seria com certeza uma grande contribuição. Um fator negativo é a sua inclusão e profissionais qualificados.

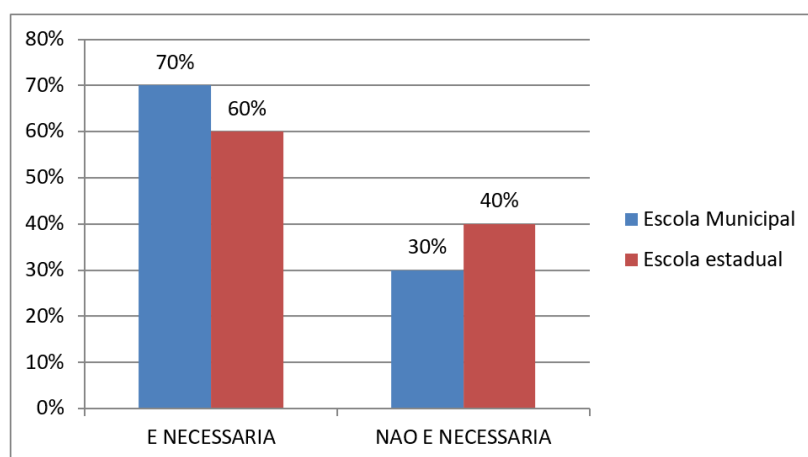
E um dos fatores negativos, como por exemplo a aceitação do próprio aluno, pois o aluno acredita que com tantos problemas ambientais no planeta enfrenta, os mesmos não acreditam que tal situação seja reversível e não percebem que o ser homem é o principal causador desses problemas.

Diante de alunos desinteressados ainda tem aqueles que se preocupam com desequilíbrio da vida, como por exemplo: o desmatamento das florestas, queimadas que assolam o planeta, o lixo que cada vez mais aumenta.

Nesse tema as duas escolas reconhecem as dificuldades para que essa inclusão aconteça, mas acreditam que a muitas razões para desistir e cobrar sempre dos responsáveis.

**Tema 3:** Por que é necessária uma educação ambiental com os alunos desse nível de escolaridade.

**Gráfico 3 - Tema 3. E necessária a educação ambiental.**



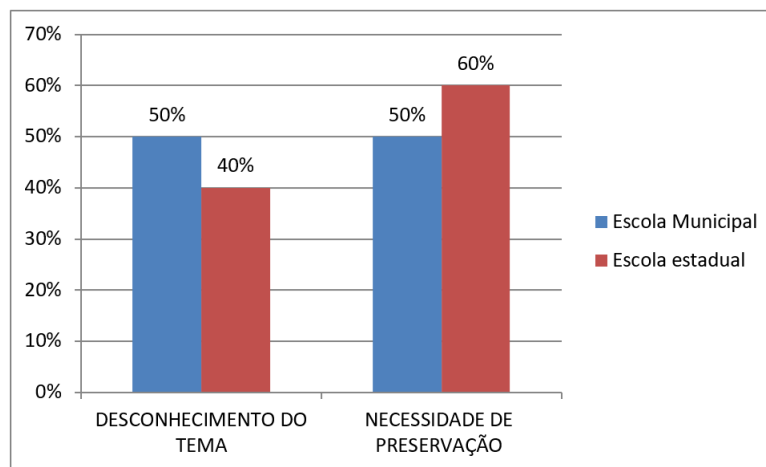
Fonte: Tema aplicado aos alunos da instituição escolhida. Elaborado pela autora

Nesse tema a resposta não poderia ser diferente, os alunos das duas escolas, mencionaram a importância da educação ambiental na escola, pois assim conhecerão mais para poder contribuir como cidadãos e responsáveis da natureza. Também enfatizaram que é nessa fase que aprendem mais, então certamente se conscientizarão mais sobre os cuidados com o meio ambiente.

Um das preocupações hoje são com as catástrofes que passam na televisão, o medo de passar por uma, mas nada que possa ser trabalhado e levado em prática, e em sala de aula para saber enfrentar quando necessário.

Essa será a vantagem que a inclusão da educação ambiental promoverá, pois se ela estiver presente desde a educação formal como é proposta, e como uma segunda disciplina os avanços serão maiores e com mais êxito, 4 - Por que é necessária uma educação ambiental no município de Nhamundá e nas escolas escolhidas.

**Gráfico 4 – É necessário em Nhamundá.**



**Fonte:** Tema aplicado aos alunos da instituição escolhida. Elaborado pela autora

Como em outras respostas dessa pesquisa, os alunos entrevistados incentivam bastante a inclusão da EA na grade curricular, principalmente depois de saberem que desconhecem algumas informações importantes.

E também como já foi falado nesta pesquisa, Nhamundá tem sua exuberância e não podemos perder tal beleza. A inclusão da Educação Ambiental só vem a contribuir com as belezas naturais que temos. Falar da educação ambiental nas escolas é de suma importância, ensinar os alunos desde o ensino fundamental é cuidar da nossa Nhamundá.

Os alunos da escola Sebastiao Andrade Machado, reconhecem a importância da inclusão como disciplina, pois sentem a necessidade desses conhecimentos que podem contribuir com sua formação, principalmente como pessoas responsáveis pelo lugar em que vivem.

E os alunos da escola da sede disseram que seria interessante, pois daria a oportunidade em conhecer melhor o ambiente em que vivemos principalmente através de aulas diferenciadas.

O conhecimento da educação ambiental na escola da sede Gilberto Mestrinho é superior, falam mais, tem mais ideias, mencionam tal tema com maior facilidade, pois o

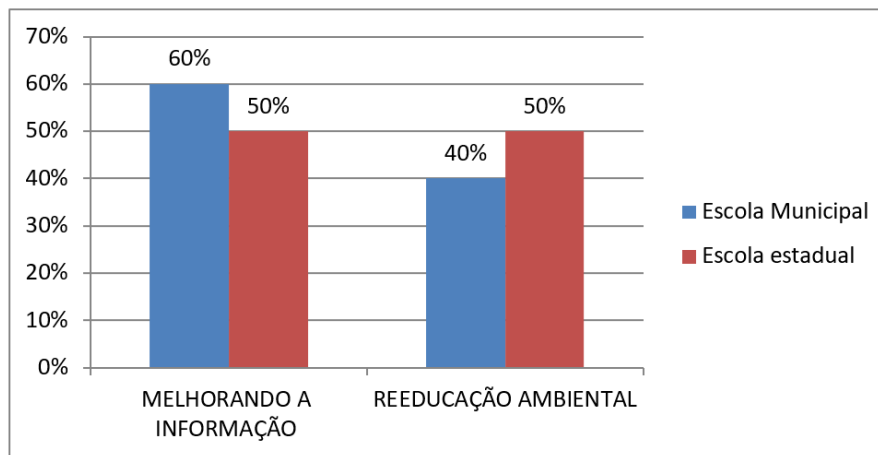
tema dessa pesquisa está mais presente na mesma.

A escola nesse contexto já ajuda bastante quando se fala em educação ambiental, está sempre propondo projetos de preservação como por exemplo: não poluir o rio, o solo e outras ações que podem contribuir com os cuidados da natureza.

A educação nas escolas de Nhamundá irá contribuir tanto com a formação e o caráter de seus alunos, visto que muitas vezes os mesmo desconhecem tal situação, assim como descrito nesse trabalho. Incentivando a participar e trabalhar situações que lhe possibilitem pensar em propostas de intervenção e mudanças no seu dia- a – dia.

**Tema 5:** Como a educação ambiental pode contribuir com o aprendizado dos alunos pra modificar hábitos, valores e atitudes enquanto a uma melhor conscientização ambiental.

**Gráfico 5 - Tema 5. Modificação de hábitos, valores e atitudes.**



**Fonte:** Tema aplicado aos alunos da instituição escolhida. Elaborado pela autora

Percebe-se que existe uma grande deficiência relacionada ao conhecimento sobre educação ambiental na escola Municipal Sebastião Machado, pois os hábitos, valores e atitudes estão quase que esquecidos. As atitudes não são vistas como as melhores, pequenos gestos mostram o quanto precisam da conscientização e também a reeducação ambiental.

Em análise a todos os possíveis temas apresentados para essa pesquisa, o impacto esta na escola rural, é necessário a inclusão da educação ambiental nessas escolas, a necessidade é grande e irá contribuir sem dúvidas com o aprendizado desses alunos que estão distantes de informações que se passam no seu dia-a-dia.

E na escola da sede zona Urbana, a necessidade esta em fazer a conscientização com mais frequência, de forma mais abrangente como disciplina mesmo. Os alunos conhecem a educação ambiental, realizam projetos, mas não continuam com as mudanças, grande parte dos alunos precisa de orientações para entender que se deve cuidar do meio ambiente para não sofrer futuramente.

Com isso a Educação Ambiental avança na construção de uma sociedade responsável, uma educação cidadã crítica e participativa, onde cada sujeito aprende com conhecimentos científicos ou saberes tradicionais, possibilitando a tomada de decisões transformadoras a partir do meio ambiente natural.



É disso que a sociedade necessita, de hábitos concretos verdadeiros e depende somente de seus autores. A educação ambiental é bem vida, no Município de Nhamundá é muito mais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa tem uma grande relevância social, sabemos que a educação é o melhor transporte para se obter algum conhecimento.

Os resultados e as conclusões sobre a investigação realizada nos permitem propor algumas estratégias metodológicas eficazes no ensino, que podem levar os alunos a assimilar melhor futuros conteúdos de Educação Ambiental.

Conclui-se que a inclusão da Educação Ambiental na grade curricular, só vem a contribuir com a Educação em Nhamundá, é através do ensino aprendizagem que as crianças desde pp ensino básico, são capazes de desenvolver a conscientização e a praticar seu aprendizado no ambiente em que vive.

Com a inclusão da educação ambiental nas escolas municipais em Nhamundá, espera-se que os cuidados com o meio ambiente seja olhado com mais responsabilidade, visto que as belezas naturais são muitas.

Mas uma das maiores preocupações é a produção do lixo gerado pela população. Logo o que os alunos aprendem nas escolas, em suas salas de aulas, será lembrado pelos mesmos e possivelmente teremos uma Nhamundá melhor.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: meio ambiente: sa.de. 3. ed. Brasília-DF: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

CARVALHO, José Alberto. **O rápido processo de envelhecimento populacional do Brasil: sérios desafios para as políticas públicas**. Revista Brasileira de Estudos de população, v. 23, p. 5-26, 2006.

FEDERAL, Senado. **Constituição**. Brasília (DF), 1988.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. 8. ed. São Paulo/SP: Papyrus, 2000

LOUREIRO, Carlos Frederico; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza (orgs.). **Repensar a educação ambiental**: um olhar crítico. S. o Paulo: Cortez, 2009.

MARCATTO, Celso. **Educação ambiental**: conceitos e princípios. Belo Horizonte: FEAM, 2002

REIGOTA, M. **Desafios à educação ambiental escolar**. In: JACOBI, P. *et al.* (orgs.). Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências. São Paulo: SMA, 1998. p.43-50.

SÉGUIN, Elida. **O direito ambiental: nossa casa planetária**. Editora Forense, 2002.

# Prática pedagógica para a uma aprendizagem significativa: foco nos alunos da educação infantil

Alessandro Gatinho dos Reis

*Licenciado em Geografia, Faculdades Integradas Ipiranga (2017). Graduando em Pedagogia. UNICV (2023). Pós-Graduação( lato sensu Especialista ) Metodologia do Ensino de Geografia - Faculdade de Educação São Luís (2017). Pós-Graduação( lato sensu Especialista ) Educação Especial Inclusiva – UNIASSELVI (2022)*

## RESUMO

O presente estudo abordou a prática pedagógica, para uma aprendizagem mais significativa através da ludicidade no processo de alfabetização na educação infantil. Pois através de uma aprendizagem significativa a criança desenvolve várias habilidades, na parte motora, social, cognitiva e emocional. Mas para que esse processo aconteça a prática deve ser significativa o brincar deve ser livre sem imposição. O objetivo geral foi identificar a importância do lúdico no processo de aprendizagem na Educação Infantil. É possível por meio do lúdico tornar o processo ensino-aprendizagem mais prazeroso para o aluno, conseqüentemente mais eficaz, tendo os jogos e brincadeiras, as atividades escolares como elementos que estimulam e despertam maior interesse por parte dos educandos. A metodologia escolhida foi a pesquisa bibliográfica, através de pesquisas e leituras em obras, sites especializados em educação, artigos acadêmicos, resumos e resenhas. Dessa forma, conclui-se que é possível sim aliar os conteúdos escolares ao lúdico, através de um bom planejamento, dando um objetivo educativo à brincadeira, para que se possa realizar um trabalho de qualidade visando ao melhor desempenho do aluno e, acima de tudo, não temer que a aula “se perca” por causa da atividade lúdica. Mas fazer com que a utilização desta prática se torne cada vez mais presente no planejamento escolar.

**Palavras-chave:** lúdico; alfabetização; conhecimento; ferramenta pedagógica.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como tema a prática pedagógica para a aprendizagem significativa: foco nos alunos da educação infantil. A problemática utilizada foi “qual a importância da prática pedagógica aliada ao lúdico no processo aprendizagem na educação infantil?” Como fazer para que através da prática pedagógica significativa utilizando o lúdico como um elemento fundamental no processo de alfabetização.

A pesquisa justificou-se pela necessidade de buscar discussões



a respeito desse tema, pois o mesmo representa um elemento fundamental quando se refere ao processo de alfabetização na educação infantil. Afinal, sabe-se que atividades que envolvem brincadeiras e jogos são metodologias que tornam o processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso e eficaz.

A metodologia utilizada para compor o presente artigo foi pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2002), é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

A referente pesquisa torna-se relevante ao considerar a importância da ludicidade para o processo de ensino aprendizagem de nossas crianças, salientando que o brincar é essencial e agradável para a criança, tornando-se assim, uma ferramenta fundamental no processo de alfabetização.

Entende-se que a alfabetização no Brasil sobrevive, muitas vezes, de métodos ultrapassados no contexto relacionado à educação, encontrando-se, em alguns casos, defasada. O que ressalta mais uma vez a importância da discussão acerca do instrumento lúdico, buscando o interesse pelo saber e o sucesso no processo no processo de ensino-aprendizagem.

Com base no desenvolvimento de estudos e técnicas de produção de conhecimento o professor tem papel primordial na transformação da alfabetização do aluno dentro do contexto educacional, onde desempenha o papel de mediador. A partir da própria atividade lúdica, no qual ele vai conduzir de forma global o desenvolvimento das atividades proporcionadas aos alunos de forma agradável e proporcionando entre os grupos de alfabetização uma melhor forma de adquirir o conhecimento.

## DESENVOLVIMENTO

### Prática pedagógica efetiva através do lúdico

Ainda hoje, muitos dos pais dos alunos possuem a impressão errônea a cerca da transição da pré-escola para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Algumas crianças ficam receosas e temem “parar de brincar”, ou seja, que as atividades lúdicas realizadas na pré-escola venham a cessar e fiquem apenas as tarefas. Assim, percebe-se ainda que professores do primeiro ano, muitas vezes, na ânsia de ver seus alunos lendo e copiando atividades do quadro negro, ficam empenhados somente nisso e preocupam-se que a atividade lúdica ou jogos venham desviar a atenção dos alunos da atividade que ele muito buscou fixar.

Cabe aos educadores, perceber que o lúdico é um aliado no processo educativo, através das brincadeiras e os jogos devem ser vistos como mediadores nesse processo. Porque através desses recursos, o ensinar e o aprender tornam-se momentos mais significativos e prazerosos, além de enriquecerem a dinâmica das relações sociais em sala de aula, possibilitando uma aproximação na relação entre o professor e o aluno.

É preciso também que todo educador tenha consciência que o jogo possibilita o acesso às informações a respeito da própria criança, no que se refere à forma de agir,

de interagir com as demais crianças e com a própria professora, revela seu desempenho físico-motor, bem como seu nível linguístico.

Mas para que ocorra uma prática pedagógica eficaz faz-se necessário que o professor faça da sua sala de aula, um lugar onde a criança brinca e se diverte, levando em conta os objetivos pedagógicos pré-estabelecidos no seu planejamento, oportunizando o encontro do interesse dos alunos, como afirma a autora:

A sala de aula é um lugar de brincar se o professor consegue conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos dos alunos. Para isto é necessário encontrar o equilíbrio sempre móvel entre o cumprimento de suas funções pedagógicas - ensinar conteúdos e habilidades, ensinar a aprender - e psicológicas - contribuir para o desenvolvimento da subjetividade, para a construção do ser humano autônomo e criativo - na moldura do desempenho das funções sociais - preparar para o exercício da cidadania e da vida coletiva, incentivar a busca da justiça social e da igualdade com respeito à diferença (Fortuna, 2000, p. 9).

É de conhecimento de todo educador que muitas crianças ainda saem da educação infantil sem saber ler e escrever ou ainda não dominam aquilo que leem ou escrevem. Portanto, cabe a todos os envolvidos na educação, sanar tais dificuldades por meio de metodologias mais eficazes e que possam fazer com que os educandos, assim como os educadores, sintam prazer em construir o processo de ensino-aprendizagem.

O que os educadores podem fazer para que conseguir uma alfabetização de forma efetiva? É de conhecimento que a Educação Infantil traz consigo uma oportunidade única de fazer com que os alunos gostem de vir para a escola. As brincadeiras e os jogos assumem papel fundamental no que se refere à alfabetização dos alunos, na construção do conhecimento e no processo de socialização.

Ao brincar a criança desenvolve o raciocínio lógico, descobre e obedece a regras, toma decisões e interage com as demais crianças, ou seja, o lúdico contribui para o processo de desenvolvimento integral do aluno.

Muitas pesquisas e estudos acadêmicos comprovam a eficácia e o sucesso do processo educativo quando, ao se elaborar um planejamento, leva-se em consideração a ludicidade.

Dessa forma, é fundamental aproveitar esses elementos para que a alfabetização aconteça de fato, fazendo assim com que os alunos já estejam com condições favoráveis para assimilar.

Os educadores têm acesso aos subsídios, informações e experiências vivenciadas por profissionais na área da educação que ratificam a importância e eficácia da ludicidade usada como ferramenta na educação, mais precisamente no processo de alfabetização. Essas informações revelam que o uso desse recurso pedagógico permite que o aluno tenha acesso às informações e adquira o conhecimento necessário nesta etapa de ensino de forma mais prazerosa e eficaz.

Nesse sentido, é necessário buscar metodologias, informações e recursos didáticos que venham ao encontro das dificuldades do educando, sendo comprovado que as brincadeiras e os jogos são aliados do educador, no sentido de despertar, no aluno, o gosto pela aprendizagem, tornando-o agente ativo e mais participativo no processo de aquisição do conhecimento.

O desenvolvimento cognitivo da criança ocorre através do convívio com o meio que ela vive:

O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, desenvolvimento pessoal social e cultural, colabora para a saúde mental, prepara para um estado interior fértil. Facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (Santos, 1997. p. 12).

Sabe-se que, durante o jogo, toda criança é estimulada, pois encontra e enfrenta desafios, situações em que ela necessita superar seus medos, ao mesmo tempo em que, através desta atividade lúdica, o educando exercita a autonomia e a autoestima, sendo estimulado a criar estratégias afim de obter sucesso na atividade.

Ao propor a prática dos jogos e brincadeiras espontâneas no cotidiano escolar, possibilita-se ao professor fazer uma análise dos seus alunos e diagnosticar em qual nível de desenvolvimento eles se encontram.

Vale ressaltar que, ocorra um trabalho pedagógico eficaz, é preciso conhecer bem os alunos, observá-los durante a realização das atividades lúdicas, como em um jogo, por exemplo.

A escola como facilitadora da aprendizagem utiliza atividades lúdicas para criar um ambiente alfabetizador, favorável ao processo de aprendizagem e autonomia. O lúdico é a possibilidade de construir experiências alternativas para a reconstrução dos saberes, possibilitando uma maior integração entre os envolvidos no processo.

Partindo desse pressuposto, toda atividade que envolve um filme, uma música, uma hora do conto com a contação de histórias, uma leitura prazerosa ou uma atividade com dramatização, representam atividades lúdicas.

Pois segundo Oliveira (1985, p. 74) :

[...] um recurso metodológico capaz de propiciar uma aprendizagem espontânea e natural. Estimula a crítica, a criatividade, a sociabilização. Sendo, portanto reconhecido como uma das atividades mais significativas – senão a mais significativa – pelo seu conteúdo pedagógico social.

Dessa forma, o lúdico é um importante ferramenta pedagógica para a eficácia e sucesso de uma atividade educativa, proporcionando uma aprendizagem significativa das crianças na escola, na Educação Infantil.

Portanto, as relações entre a atividade lúdica, a criança e a educação são fundamentais para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem, pois durante uma atividade que envolve um jogo ou uma brincadeira, estimula-se o raciocínio lógico, a criatividade, a autoestima e a socialização.

De acordo com Antunes (2000, p.36), “o jogo ajuda a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece a personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem”.

No entanto, sabe-se que, uma aula com características lúdicas, além dos jogos e brincadeiras necessita de uma atitude de intervenção efetiva do professor para que o seu aluno participe e interaja por completo na aula.

Dessa forma, cada professor deve estar atento às particularidades e necessidades de sua turma, buscar práticas que colaborarem para o desempenho dos alunos e comprometer-se com a realização do trabalho docente. Qualquer atividade ou recurso, que tenha como objetivo, ligar o conhecimento teórico à realidade prática dos educando para que os mesmos se apropriem do conhecimento de forma mais prazerosa.

O lúdico é uma ferramenta utilizada com o objetivo de desenvolver as habilidades dos educando de forma ampla e sem coagir ou impor à criança sua participação nesse tipo de atividade. Quando se integra a ludicidade com os conteúdos de aula a aceitação por parte dos alunos é comprovada e o rendimento da turma é maior.

Sabe-se que, alguns pesquisadores como Piaget (1975) e Batista (1999) consideram o jogo uma atividade importante e um dos elementos principais do mundo infantil.

Assim, sabe-se que toda atividade educativa que envolve o lúdico possibilita o desenvolvimento da sociabilidade, da coordenação motora, da linguagem e da noção espacial e corpora da criança. Para que o professor possa alcançar seus objetivos é preciso ter um planejamento e assim, escolher brincadeiras adequadas às necessidades de seus alunos.

O brinquedo proporciona o aprender, fazer, brincar, e compreender novos conceitos, adquirir informações e até mesmo superar dificuldades de socialização e de aprendizagem.

*A criança um ser em criação. Cada ato é para ela uma ocasião de explorar e de tomar posse de si mesma, ou, para melhor dizer, a cada extensão a ampliação de si mesma. E esta operação, executa-a com veemência, com fé um jogo contínuo. A importância decorre de conquista em conquista, uma vibração incessante (Montessori, 1965, p.19).*

Ao utilizar o lúdico como recurso pedagógico não só direcionado à aprendizagem como também às áreas de desenvolvimento, tornando significativo e ajudando as crianças a tomar consciência dos conhecimentos sociais que são desenvolvidos durante os jogos, os quais podem ser usados para auxiliá-la no desenvolvimento de uma compreensão positiva da sociedade e na aquisição de habilidades.

Nesse sentido, podemos citar Cória-Sabini (2004), quando ressalta que é importante associar os conhecimentos à cultura e ao meio social dos educandos e que não podem ser utilizadas situações descontextualizadas para desafiar os alunos. Para a autora:

*Os fatores externos participam da formação das crianças ao tornarem significativos os problemas propostos pelo professor. Assim, esses problemas, em vez de serem um mero objeto a conhecer, tornam-se instrumentos de análise da própria vivência dos alunos. Nesse caso, cabe ao professor renunciar ao controle da aprendizagem, como geralmente é feito por meio de conhecimentos pontuais que acabam sendo cobrados nas avaliações (Cória-Sabini, 2004, p.19).*

No momento em que propõe-se trabalhar com o lúdico, é relevante considerar a finalidade da atividade, ou seja, o que se pretende alcançar realizando este tipo de ação, pois o objetivo não é fazer o aluno brincar em sala de aula e sim conseguir realizar uma aprendizagem concreta e significativa para que ocorra a evolução cognitiva das crianças.

*Através de trabalhos lúdicos em grupo, o professor ensina os alunos a compartilhar, dividir, interagir, respeitar os limites colocados para aquela atividade. Ele deve orientar as aulas para que todos se manifestem e produzam independente de suas*

capacidades. Nos primeiros anos escolares, é muito importante deixar claro que cada sujeito é único, com diferentes construções lógicas e significações. Neste momento, em que o aluno entra no estágio das operações concretas, o lúdico aliado ao conhecimento é de fundamental importância (Rolloff, 2010 p. 2-3).

Algumas escolas não apoiam a utilização da ludicidade aliada ao processo significativo de aprendizagem.

No caso dos alunos da pré-escola, até novembro é permitido - e valorizado - correr, brincar, conversar e beber água quando dá vontade. Poucos meses depois, após o recesso escolar, a situação é outra: a mesma criança precisa ficar sentada em sua carteira, em silêncio e trabalhar sozinha. Ir ao parque, só é permitido uma vez na semana. A descrição pode parecer insólita, mas esses fatos são bastante recorrentes na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (Fernandes, 2012 p.1).

Os professores antigamente pensavam que o aluno que estava brincando não estava fazendo nada de importante, apenas passando o tempo. Porém, hoje em dia, percebe-se a importância da brincadeira para a criança, pois através do lúdico ela relaciona-se, expressa-se e o principal está aberta à aprendizagem.

O processo de ensino-aprendizagem, mais especificamente com relação à alfabetização das crianças, ainda ocorre de forma tradicional, onde o aluno é mero receptor, permanece, na maior parte do tempo, sentado, apenas ouvindo o conteúdo pronto repassado pelo professor. Muitas das escolas ainda não estão preparadas para essa nova postura e limitam-se à transmissão de conteúdo.

Como afirma Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção” (Freire, 1996, p. 47). Sendo assim, o professor deve ir além de apenas repassar conteúdos, é papel do educador abrir caminhos.

Para que os alunos possam participar de forma ativa do processo de ensino-aprendizagem, o mesmo deve ocorrer de forma prazerosa, levando-os às novas descobertas através de aulas mais participativas, onde ocorra a interação entre os envolvidos no processo, professor e aluno.

Sabe-se que o fracasso escolar está diretamente relacionado ao modo como está estruturada e organizada a escola, o que leva a ter um olhar crítico às suas regras, as metodologias de seus educadores e o conjunto de relações e interações que nela se estabelecem.

Há a necessidade, portanto, do professor ser mais que um mero apresentador de conteúdos e sim um mediador do conhecimento. O aluno como agente ativo nesse processo de aprendizagem precisa construir e reconstruir o seu conhecimento.

Portanto, neste contexto, o professor deve ser aquele profissional aberto há buscar novos conhecimentos. Assim, conclui-se dizer que o educador é um eterno aprendiz, pesquisador, mediador e, sobretudo, um elo entre o aluno e a aprendizagem, ou seja, um organizador da aprendizagem.

Apesar das melhorias, quando se refere à educação do país, bem como o aumento do acesso e permanência de crianças na escola e implantação de políticas que visam acompanhar e avaliar a qualidade do ensino no País, ainda há a necessidade de mudanças e melhorias que resultem em uma maior qualidade de ensino.

É importante lembrar que a Lei de Diretrizes Básicas (LDB 9394/96) garante o acesso de crianças, cada vez mais cedo, no ambiente escolar formal, o que representa um avanço na garantia de direitos. Porém, ainda é imprescindível a realização, permanente, de uma autoavaliação com relação às práticas educativas de nossas instituições, levando em consideração a criatividade, autoestima, autonomia e participação do aluno, aspectos que são essenciais tanto para o sucesso da aprendizagem como para o seu desenvolvimento de forma integral.

Quando se refere ao processo de alfabetização, o aprender e ensinar de forma lúdica ganha importância fundamental, pois se constitui em uma ferramenta, comprovadamente eficaz e que leva a criança a aprender com prazer e entusiasmo.

Como refere Kishimoto (1996, p. 37): “A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna típica do lúdico”.

Através de uma didática que leve em consideração o lúdico, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade, participa de forma decisiva e ativa do processo de ensino-aprendizagem, desperta em si o desejo de aprender. As conjecturas de Alves (1987, p. 22) sobre o lúdico estão ancoradas quando ele diz:

O lúdico se baseia na atualidade, ocupa-se do aqui e do agora, não prepara para o futuro inexistente. Sendo o hoje a semente de qual germinará o amanhã, podemos dizer que o lúdico favorece a utopia, a construção do futuro a partir do presente (Alves 1987, p. 22).

Para Vygotsky (1998), há uma relação direta entre aprendizado e desenvolvimento desde o primeiro dia de vida, sendo enorme a influência do brinquedo na vida de uma criança.

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento. Sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (Vygotsky, 1998, p. 34).

Segundo o autor, o brincar vai além do que a criança está acostumada e está além da sua realidade, auxiliando na construção de novos conhecimentos por parte da criança.

Muitas vezes, percebe-se que o professor não está tão interessado em fazer uso do lúdico em suas aulas, há aquela preocupação em “vencer” o conteúdo programático. A cada ano que passa, a tecnologia avança, faz com que a população em geral fique cada vez mais, dependente destes avanços. Porém, para as crianças isso se transformará em problemas, muitas vezes, sem a consciência das causas os pais, estão acostumando com seus filhos horas na frente de uma TV, computador ou vídeo games.

Assim, o não acesso às atividades lúdicas em seu cotidiano através do desempenho da motricidade nas brincadeiras poderá provocar vários problemas no desenvolvimento da criança, possibilitando assim que os mesmos acompanhem até sua vida adulta.

Diante disso, deve-se ter a consciência que não pode confundir o lúdico com “passatempo”, pois, conforme menciona Freire (1997), isso equivale a camuflar o problema, e não a ter coragem de lidar com ele. Do ponto de vista educacional, seria como dar água a quem não tem sede. Brincar é muito mais que isto.



Dessa forma, é de suma importância oportunizar o diálogo sobre a prática pedagógica dos professores, percebe-se que estes devem estar cientes da necessidade pela busca de e sobre a importância de práticas lúdico no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as reflexões aqui relatadas, pode-se entender que realmente, tanto na teoria quanto na prática a utilização de práticas aliada a ludicidade como recurso pedagógico só tem a contribuir para uma aprendizagem significativa e de qualidade aos nossos alunos.

Pode-se concluir que os problemas enfrentados no que se refere à alfabetização, podem sim ser amenizados e cabe aos educadores estarem comprometidos com uma prática diferenciada que visa a construção real do conhecimento e faz com que o aluno seja o sujeito ativo na sociedade através do estudo da compreensão do uso social da leitura e da escrita no seu dia-a-dia.

Assim, conclui-se que o lúdico usado como suporte pedagógico para que as crianças conheçam melhor o seu mundo e é uma ferramenta importante que a escola pode usar para que possa efetivamente ter sucesso na alfabetização de seus alunos.

O planejamento organizado e avaliado, quando necessário, assim como o desenvolvimento de atividades criativas, a partir de jogos e brincadeiras que envolvam o interesse dos educandos é fundamental para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem. A alfabetização é à base de tudo, porém, infelizmente, ainda encontra-se, muitas vezes, professores despreparados e/ou desmotivados a encarar esse desafio de ensinar.

Percebe-se ainda, que apesar de fazer algum tempo que estudos relacionados ao tema atribuem valor à ludicidade no processo de ensino-aprendizagem, que muitas escolas ainda não exploram esse recurso como poderiam e deveriam. Portanto, há a necessidade de maiores discussões, formações continuadas e troca de informações sobre o tema.

Dessa forma, vê-se que o que é importante para a criança é o brincar, para ela, brincar é como trabalhar para o adulto. A criança tem como principal atividade o brincar e ele deve ser trabalhado, ensinar a criança a aprender brincando. Não ter medo de propor uma atividade lúdica ao aluno, pois com toda a certeza está será muito melhor compreendida por ele.

No planejamento das atividades reconhece-se o lúdico como instrumento primordial no desenvolvimento emocional, social e afetivo da criança, quando colocado em prática, segue um caminho que satisfaz, agrada, e amplia o rendimento refletido na conquista de cada nova experiência.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, R.. **A gestação do futuro**. Campinas: Papyrus, 1987.
- ANTUNES, Celso. **Jogar e Estimular**. Informe AGAB – Associação Gaúcha de Brinquedotecas, Santa Maria, v.1, n.2, jan/mar, 2000.
- BATISTA, Cleide Vitor Mussini. **A ludicidade na prática docente**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- CÓRIA-SABINI, M. A. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. Campinas: Papyrus, 2004.
- FERNANDES, Elisangela. **Como orientar a transição da pré-escola para o 1º ano**. 2012. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/como-garantir-boa-transicao-pre-escola-1o-ano-686589.shtml>. Acesso em 04 set 2023.
- FORTUNA, Tânia Ramos. **Sala de aula é lugar de brincar?** In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) Planejamento em destaque: análises menos convencionais, Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6).
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 47p.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MONTESSORI, Maria. **Pedagogia Científica: a descoberta da criança**. São Paulo, Flamboyant, 1965.
- OLIVEIRA, V.M. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, 1985
- PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. 2 ed. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- ROLOFF, Eleana Margarete. **A importância do lúdico em sala de aula**. 2010 p. 2-3. Disponível em <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/Xsemanadeletras/comunicacoes/Eleana-Margarete-Roloff.pdf>. Acesso em 04 set 2023.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org). **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e Infância**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

# A dança inserida no campo de experiência corpo, gestos e movimentos: analisando a psicomotricidade para alunos da faixa etária de 5 anos na educação infantil

Maria Rosélia Cavalcante dos Santos  
Simone Suelayne Santos Silva  
Wendell Martins Pinto

## RESUMO

O texto apresenta uma introdução à pesquisa sobre a importância da dança e da psicomotricidade no desenvolvimento infantil, com foco em alunos de 5 anos na Educação Infantil, conforme orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Brasil de 1998. Esses parâmetros inserem a dança dentro do bloco de Atividades Rítmicas e Expressivas, destacando seu papel na cultura corporal e na comunicação através de gestos, ritmos, música e sons. A pesquisa visa elucidar os benefícios teóricos e práticos da dança no processo ensino-aprendizagem, bem como a psicomotricidade, essencial para o desenvolvimento integral das crianças e para a aprendizagem efetiva. A dança é valorizada não apenas como uma expressão artística, mas também como uma ferramenta pedagógica capaz de enriquecer a comunicação corporal e a interação social dos alunos. A introdução cita Bertoni e Garaudy (1980), que definem a dança como uma forma intensa de expressar a relação do homem com a natureza, a sociedade, o futuro e o divino, reforçando a ideia de que a dança transcende o movimento físico, atingindo dimensões culturais e espirituais profundas. Além disso, a pesquisa aborda a psicomotricidade como uma área do conhecimento que utiliza o movimento físico para promover habilidades mais complexas, como a leitura, a escrita e o raciocínio lógico-matemático. Problemas no desenvolvimento psicomotor podem afetar diversas áreas do aprendizado, evidenciando a importância de atividades rítmicas e expressivas na educação infantil. O objetivo geral da pesquisa é servir como recurso para profissionais da educação que buscam compreender e aplicar a dança e a psicomotricidade como estratégias de desenvolvimento e aprendizagem. A metodologia adotada é de natureza bibliográfica, buscando consolidar os principais conceitos sobre psicomotricidade e destacar a relevância da dança como ferramenta psicomotora no contexto educacional.

**Palavras-chave:** dança; psicomotricidade; desenvolvimento; educação infantil; atividades rítmicas e expressivas; comunicação corporal.



## INTRODUÇÃO

De acordo com os PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) no parâmetro que fala sobre Educação Física, as atividades de dança estão inseridas como sendo um bloco de conteúdos que atendem pelo nome de Atividades Rítmicas e Expressivas, que acabam por englobar as manifestações da cultura corporal, apontadas por meio de gestos expressos pelos diferentes ritmos, música, sons, para com base nisso construir uma expressão corporal, objetivando a comunicação e a expressão (Brasil, 1998).

A este bloco que recebe o nome de Atividades Rítmicas e Expressivas, o PCN, também vai trazer que essas atividades podem servir de subsídios para enriquecer o processo de informações e formação dos códigos corporais de comunicação dos indivíduos e do grupo em que estão inseridos por meio de danças, de brincadeiras cantadas e mímicas (Brasil, 1998).

Dentro dessa concepção sobre a origem da palavra dança que Bertoni apresenta Garaudy (1980, p. 14): “O ato de dançar é um ato de vivenciar e exprimir, com muita intensidade, a relação que o homem possui com a natureza, com a sociedade da qual faz parte, com o futuro e com os seus deuses”

Desta maneira esta produção de texto individual pretende caracterizar as perspectivas teóricas da dança a fim de demonstrar os benefícios que a mesma pode apresentar no processo de ensino aprendizagem para os alunos da faixa etária de 5 anos na Educação Infantil.

Esta pesquisa vai apresentar também a psicomotricidade, que se encontra presente em todas as atividades, além de se constituir como um fator indispensável para o desenvolvimento global e de maneira uniforme das crianças, além de também ser a base fundamental para que o processo de aprendizagem dos indivíduos se concretize.

Então esta pesquisa se justifica como uma ferramenta que poderá ser utilizada a fim de esclarecer alguns profissionais que atuam na educação e que ainda demonstram desconhecimento com relação a exploração de atividades rítmicas, como processos psicomotores para o desenvolvimento das crianças nesse caso utilizando a dança como uma ferramenta metodológica que pode e deve ser utilizadas na educação infantil.

Precisando ainda alertar que a psicomotricidade é caracterizada como sendo uma área do conhecimento que vai se utilizar de movimentos físicos para poder atingir outras aquisições mais elaboradas, “elementos básicos da psicomotricidade podem ser utilizados com frequência, quando o desenvolvimento psicomotor é mal constituído, pode-se ter problemas na leitura e escrita, na distinção das letras (ex. m/n), na direção gráfica, no pensamento abstrato (matemática), na ordenação das sílabas e na análise gramatical entre outras coisas” (Moi; Mattos, 2019).

Sendo assim os movimentos físicos representam um aspecto muito importante para o desenvolvimento humano, podendo ser representado inclusive pela dança, esportes, atividades físicas e etc.

Se apoiando em uma metodologia de natureza bibliográfica a fim de apresentar

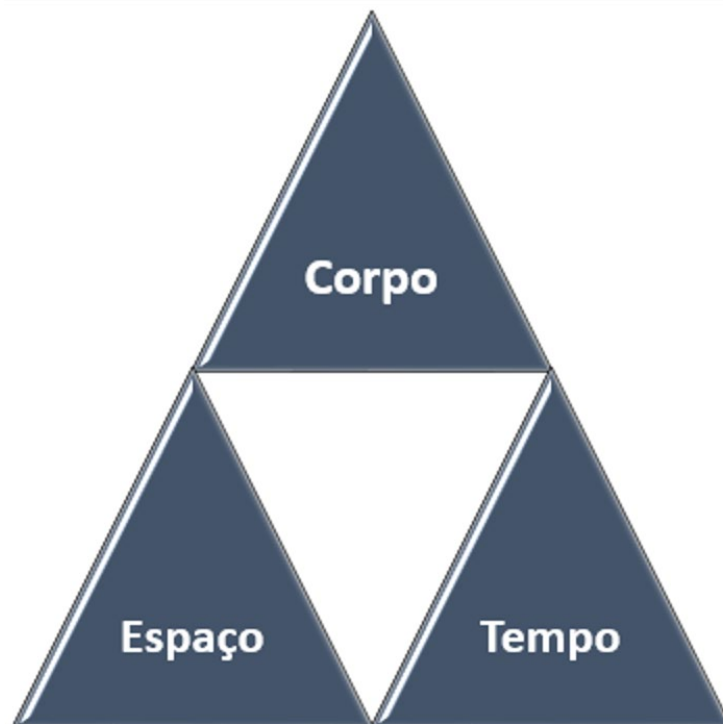
os principais conceitos sobre a psicomotricidade e a importância da dança para o desenvolvimento dos estudantes como ferramenta psicomotora.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### A organização psicomotora

O processo educacional através de atividades corporais e movimentos é chamado de Psicomotricidade e para um melhor entendimento a Figura 1 abaixo, apresenta uma triangulação sobre este processo.

Figura 1 – Psicomotricidade em foco.



Fonte: Liberali (2015)

Com base na Figura 1 exposta acima entende-se que o desenvolvimento psicomotor somente acontece quando há interação entre o corpo o espaço e o tempo. Sendo que o desenvolvimento psicomotor é fruto das transformações que o ser humano atravessa na sua vida desde a sua concepção até o seu envelhecimento.

Segundo o Ministério da Educação e do Desporto e Secretária de Educação Especial (MEC/SEE, 1993) o conceito de psicomotricidade pode ser entendido como uma integração das funções motrizes e mentais, que se destacam nas relações existentes entre a motricidade, a mente e a afetividade do indivíduo sob o efeito do desenvolvimento do sistema nervoso.

Barreto (2000), explica que a psicomotricidade é uma educação baseada no movimento direcionado e consciente, já Le Boulch (1987), expressa que a psicomotricidade é uma formação que deve ser encarada como indispensável a toda criança, uma vez que a mesma assegura o desenvolvimento de forma funcional.

Fonseca (1994), ainda define que a organização psicomotora humana engloba:

- A organização motora de base em primeiro lugar;
- A organização proprioceptiva em segundo lugar.

Assim a educação apoiada na ciência da psicomotricidade é responsável pelo trabalho com movimento ao mesmo tempo em que coloca em jogo as funções intelectuais, e é através do movimento que o indivíduo acaba por se comunicar e transformar o mundo que o cerca. Essa interação dos indivíduos entre si e entre os indivíduos e o meio em que os mesmos vivem acaba por resultar em transformações contínuas mudando com isso o desenvolvimento humano (Rezende *et al.*, 2003).

Sabendo que a formação corporal acontece por meio da integração estruturada do corpo no espaço e no tempo, sendo essa integração um elemento muito importante para que o indivíduo possa se adaptar ao meio.

Onde Brêtas *et al.* (2005, p. 289), define que:

O meio ambiente proporciona a vivência de relações e experiências sociais que resultam em explorações, e estas passam a possibilitar a passagem de uma inteligência prática para uma inteligência reflexiva, que é indispensável para o processo de alfabetização.

Ao qual o Brêtas *et al.* (*apud* Liberali, 2015, p. 46) destaca como processo de Inteligência reflexiva:

- Sensório-motoras-afetivas;
- Coordenação visomotora;
- Espaço perceptivo-motor;
- Equilíbrio;
- Tempo.

Wallon (1973) salienta que o movimento é um elemento primordial para contribuir com a elaboração do pensamento da criança, levando-a a maturação dos sistemas nervoso e emocional que são sistemas fundamentais para a sobrevivência da espécie humana, sobretudo para estabelecer os vínculos básicos interpessoais, sobretudo com relação a fusão e diferenciação entre os sujeitos e no conhecimento do real, integrado ao funcionamento da inteligência, da motricidade e do social.

Para que se possa entender a importância da construção da identidade individual e a sua relação com o movimento humano, vai-se apoiar no pensamento de Keleman (1996, s.p.) onde o mesmo expõe que:

O experimentar corporal de cada um desponta como uma continuação dos sentimentos que se moldam em si mesmos como nós. A modelagem da nossa existência é na verdade a modelagem da nossa própria identidade. Quando diminuimos a nossa experienciar corporal, acabamos na verdade nos sujeitando a deixar os outros dizerem o que somos, quem somos e quem devemos ser.

O pensamento de Keleman (1996, s.p.), faz refletir que na educação infantil até que

se chegue no ensino fundamental, a atividade motora é muito importante, uma vez que a mesma acaba por movimentar para alicerçar as habilidades motoras básicas para contribuir para a construção das estruturas motoras mais complexas, alcançando os valores físicos, mentais, culturais, sociais, morais, recreativos, terapêuticos além de ajudar na formação do eu.

Onde ainda corroborando com este pensamento Campos *et al.* (2008) apresenta o quadro a seguir que foi retirado do seu artigo: intervenção psicomotora em crianças de nível socioeconômico baixo, o mesmo apresentar esse quadro com propostas de atividades que podem ser incorporadas às aulas de educação física e de dança a fim de trabalhar a psicomotricidade.

**Quadro 1 – Opções de Intervenção psicomotora em crianças de nível socioeconômico baixo.**

<b>Fator Psicomotor</b>	<b>Atividades motoras</b>
Tonicidade	Alongamentos, exercícios de suporte de peso.
Equilibração	Brincadeiras envolvendo equilíbrio dinâmico e estático, com apoio uni e bipodal.
Lateralização	Conscientização dos hemisférios.
Noção de corpo	Relaxamento e vivências corporais.
Estruturação espaço-temporal	Brincadeiras envolvendo músicas e gestos, atividades de planejamento espacial.
Praxia global	Jogos para coordenação óculo-manual e óculo-pedal, dissociação de membros superiores e inferiores, agilidade e velocidade.
Praxia fina	Recorte e dobraduras; manuseio de objetos pequenos.

Fonte: Campos *et al.* (2008). Adaptado pelas autoras (2022).

## Os benefícios da dança para o desenvolvimento infantil e a psicomotricidade

Sabendo que o desenvolvimento infantil é um processo que se inicia desde a vida intrauterina, e que cabe à escola oportunizar as várias formas de movimento e garantir o desenvolvimento e crescimento adequado das crianças com relação aos seguintes aspectos:

- Maturação neurológica;
- Crescimento físico;
- Construção de habilidade nas esferas cognitivas, afetivas e social.

Quando se aplicada no ambiente escolar a dança, contribui para o desenvolvimento de todos os elementos que compõe o universo infantil, da psicomotricidade e da consciência corporal, do aprimoramento da noção de tempo e espaço da consciência rítmica, permitindo ao aluno a oportunidade de desenvolver sua capacidade criativa e expressiva, o que o torna seguro e confiante perante suas atividades e atitudes (Gonçalves, 2006, s.p.).

Desenvolver o lado psicomotor quer dizer que vai se desenvolver o lado funcional do corpo e das suas partes que é dividido em vários fatores psicomotores.

Para descrever esses fatores psicomotores vai se utilizar o pensamento de Fonseca (1995) que apresenta essa divisão em sete fatores expressos a seguir:

- Esquema corporal;
- Tonicidade;
- Equilíbrio;
- Lateralidade;
- Organização espaço-temporal;
- Praxias fina e
- Praxias global

O que corrobora como quadro apresentado por Campos *et al.* (2008) no seu artigo, quanto ao esquema corporal este pode ser caracterizado como o conhecimento que se tem do corpo em movimento ou em posição estática, a relação corpo e objetos e o espaço que o cerca.

Sendo que através do desenvolvimento do esquema corporal é que a criança toma a consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio deste corpo. É um elemento básico indispensável para a formação da personalidade da criança. Confirmando este pensamento Wallon (1973) vai dizer que o esquema corporal é a consciência do corpo, como sendo um meio de comunicação consigo mesmo e com o meio.

O que ele quer dizer é que se trata de um elemento básico indispensável para a formação da personalidade da criança, permitindo a ela o conhecer de mundo, do seu mundo, desenvolvendo com isso sua aprendizagem motora e cognitiva.

A tonicidade ou tônus, nada mais é que “uma tensão dos músculos, pela qual as posições relativas das diversas partes do corpo são corretamente mantidas e que se opõe as modificações passivas dessas posições” (Rademaker *apud* Coste, 1981, p. 25).

Portanto se entende a tonicidade como sendo um alicerce fundamental para a psicomotricidade. Onde o músculo, mesmo estando sem repouso, apresenta uma relativa tensão, conhecida como tônus muscular ou tono. O grau de tônus que os músculos se encontram para a realização de determinadas tarefas, tanto o corpo em repouso como em movimento, tem como papel fundamental o desenvolvimento motor e psicológico (Fonseca, 1995, p. 59).

Hoje sabe-se que o tônus muscular não depende do número de fibras, mas sim das conexões com o SNC – Sistema nervoso central.

O equilíbrio pode ser entendido como uma condição básica para a organização psicomotora, uma vez que o mesmo envolve um conjunto múltiplo de ajustes posturais antigravíticos que dão suporte a toda e qualquer resposta motora.

Caso o indivíduo apresente insegurança no equilíbrio, toda instabilidade emocional se desencadeia e nenhuma atenção ou controle de postura é possível, comprometendo o desenvolvimento psicomotor e emocional, com isso podem ser desencadeadas dificuldades na aprendizagem.

O equilíbrio corporal é entendido como sendo a condição de toda ação diferenciada, e as seções serão mais coordenadas e precisas quanto maior for o equilíbrio da criança.



Quando se fala de equilíbrio corporal Fonseca (1995) destaca que existem três categorias básicas de equilíbrio que devem ser destacadas:

- O equilíbrio estático: É a capacidade de durante certo tempo se manter em uma determinada posição;
- O equilíbrio dinâmico: É a capacidade de controlar o corpo em movimento;
- O equilíbrio com objetos: É a capacidade de sustentar os objetos sem deixá-los cair, quer estejam parados ou em movimento.

Souza, Gonçalves e Pastre (2006), indicam que o controle postural visa controlar a posição dos segmentos do corpo, permite a realização dos movimentos e atinge os objetivos de suporte, estabilidade e equilíbrio por um sistema complexo que envolve a percepção, integração dos estímulos sensoriais, planejamento motor e execução da postura adequada para o movimento pretendido.

Quanto a lateralidade a mesma pode ser definida como a capacidade de integração sensório-motor dos dois lados do corpo, a mesma funciona como se fosse um radar psíquico de orientação e relação com o mundo. Esse radar é de onde decorre as relações de orientação face aos objetos, às imagens e aos símbolos, razão pela qual a lateralização vai interferir diretamente na aprendizagem escolar de uma maneira decisiva (Fonseca, 1995, p. 68).

Desta maneira se entende que existe um predomínio motor, ou melhor, uma dominância de um dos lados. O lado dominante apresenta maior força muscular, mais precisão e rapidez, é ele que inicia e executa a ação principal. Este processo pode ser visto com mais detalhes na Figura 2 abaixo.

**Figura 2 – Psicomotricidade e lateralidade.**



Fonte: Disponível em: < <http://cosmocronos.blogspot.com/2011/04/psicomotricidade-lateralidade.html> > Acesso em 30 out. 2022.

A organização espaço-temporal são interligadas. Essa estrutura espacial é a tomada de consciência do seu corpo em um meio ambiente, que acaba se relacionando com a localização, orientação, distância, velocidade, entre outras, e se refere à orientação, lado, frente, atrás, acima, abaixo e etc.

É, portanto, uma estrutura temporal que se relaciona com a ordem, duração, ritmo, processamento, armazenamento e memorização. Fonseca (1995). A estrutura temporal

é quem avalia o movimento dentro do tempo, rápido, lento, simultâneo, sucessivo e etc.

Quanto a praxia a mesma se define como sendo a capacidade de realização de movimentação voluntária que é preestabelecida como uma forma de alcançar um objetivo. A mesma se divide em praxia global e praxia fina.

A praxia global é diretamente relacionada com a realização e automação dos movimentos globais ditos complexos, que são aqueles que se desenrolam em um determinado tempo e que dada a sua complexidade vão exigir que vários grupos musculares trabalhem de forma conjunta.

Quanto a praxia fina é aquela que engloba todas as tarefas motoras finas, a mesma está associada diretamente a função de coordenação dos movimentos dos olhos durante a fixação da atenção e durante a fixação da atenção e manipulação de objetos que exigem controle visual, além de abranger as funções de programação, regulação e verificação das atividades apreensivas e manipulativas mais finas e complexas (Rezende *et al.*, 2003).

Quanto ao ritmo o mesmo pode ser entendido como a noção de ordem, sucessão, duração, alternância e no movimento é a organização específica, característica e temporal de um ato motor. O ritmo é o elemento presente na natureza e pode ser determinado pelo homem de uma maneira fisiológica, física ou pelo controle emocional (Artaxo; Monteiro, 2013).

Verderi (2000, p. 157) vai mais a fundo na questão do ritmo e explica que:

Toda criança apresenta ritmo de forma inata, onde muitas vezes o mesmo pode ser expresso por meio do movimento, e a dança sem dúvida pode ajudar a explorar o corpo e suas capacidades por meio de um trabalho com noções básicas de diferentes ritmos e estilos.

Artaxo e Monteiro (2008) ainda destacam que o ritmo pode ser dividido quanto à estruturação em:

- Individual, no qual o ritmo acompanha o ritmo próprio de cada pessoa, que surge e se integra com o estilo pessoal de cada um;
- Grupal, que é o caracterizado pela forma coletiva mais adequada de se igualar um movimento;
- Mecânico, que é onde o ritmo não varia, como o ritmo das máquinas de uma empresa;
- Disciplinado, que é o que é condicionado através de um ritmo predeterminado;
- Refletido, que é o necessário para se perceber a célula rítmica, enviando as informações ao Sistema Nervoso Central e, dessa forma, responder à célula rítmica, corporalmente.

Portanto pode-se entender que a dança é muito importante para o desenvolvimento da criança, tanto quanto o falar, o cantar e o brincar, pois a criança tem o impulso inato de realizar os movimentos similares aos da dança, sendo ela uma forma natural de expressão.

Onde a dança se caracteriza por ser uma atividade completa, por que a mesma

consegue trabalhar ao mesmo tempo os aspectos psicológicos, cognitivos e físicos de quem a prática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino aprendizagem pode ocorrer de forma facilitada, contudo para que isso ocorra é necessário que se tenha um outro olhar para a ação corporal. Os processos de educação psicomotora é um processo que precisa começar a ser encarado como uma condição necessária para a aprendizagem pré-escolar e escolar, uma vez que este processo leva as crianças a tomarem consciência de si, da sua lateralidade, do seu corpo, a se situar no espaço, e a dominar o tempo, além de adquirirem habilidades para coordenarem os movimentos e gestos, o que acaba por possibilitar uma aprendizagem mais eficiente.

Quando a criança ingressa no ambiente escolar pela primeira vez já carrega consigo uma gama de conhecimentos bem amplos sobre o seu corpo, só que este conhecimento na maioria das vezes não está desperto, cabendo, portanto, ao professor saber como poderá aproveitar esses conhecimentos deles para criar novos conhecimentos mais complexos.

As crianças no início da sua vida escolar necessitam ter contato com experiências que venham a possibilitar que sua capacidade criativa e de interpretação sejam aprimoradas, portanto cabe ao professor trabalhar com atividades que favoreçam o aumento destas capacidades, com isso pode-se abordar a liberdade de movimento, além da livre expressão através não apenas dos escritos, mas também através de outras atividades artísticas como a dança, o canto, e a pintura.

Muito se questiona sobre o processo de aprendizagem que o mesmo não pode, nem deve ser mecânico ou apenas voltado para a memorização por que estes dois métodos não estimular a forma autônoma de pensar e de agir.

Hoje se entende que a dança quando incorporada à educação infantil vem a estimular os jovens e as crianças a desenvolverem sua expressão corporal, aumentando sua criatividade por meio dos movimentos próprios e livres, realizando a tarefa de educar por meio do expressivo-gesto-movimento para a criação de novos movimentos que não apenas se articulam no corpo, mas também como instrumento de instrução daqueles que o praticam.

Enquanto professoras esta produção de texto mudou em 180° nossa visão sobre as atividades artísticas que envolvem a dança, hoje entendemos que a dança pode ser utilizada como um desenvolvedor da criança e de suas relações com o mundo, a dança pode desenvolver uma formação integral do indivíduo, onde segundo a DCN Resolução 04/2010 diz que: É função da escola formar o sujeito em uma dimensão política, ética e estética.

Hoje entendemos que esta dimensão estética diz respeito a um desenvolvimento que contemple também as atividades artísticas como a dança, e que estas atividades podem ser mescladas, por que não com atividades de ginástica, de coordenação motora, para ensino das cores por exemplo existem inúmeras possibilidades que sem dúvida a

partir de agora irei adotar em minha prática e sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- ARTAXO, I.; MONTEIRO, G. A. **Ritmo e movimento**. Teoria e Prática. 4 ed. São Paulo: Phorte, 2008.
- ARTAXO, I.; MONTEIRO, G. A. **Ritmo e movimento**. Teoria e Prática. 5 ed, São Paulo: Phorte, 2013.
- BARRETO, S. **Psicomotricidade, educação e reeducação**. 2 ed. Brasil: Livraria Acadêmica, 2000.
- BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais (PCN): Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC / SEF, 1998.
- BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. v. 3, Brasília, 1998.
- BRÊTAS, J. R. S.; PEREIRA, S. R.; CINTRA, C. C.; AMIRAT, K. M. **Avaliação de funções psicomotoras de crianças entre 6 e 10 anos de idade**. Acta Paul Enferm, v.18, n.4, p.403-12, 2005.
- CAMPOS, A. C. *et al.* **Intervenção psicomotora em crianças de nível socioeconômico baixo**. Fisioter Pesqui, v. 15, n. 2, p. 188-193, 2008.,
- COSTE, JC. **A psicomotricidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- DESLAURIERS J. P. **Recherche qualitative: guide pratique**. Québec (Ca): McGrawHill, Éditeurs, 1991.
- FONSECA, V. **Psicomotricidade e psiconeurologia: introdução ao sistema psicomotor humano**. Rev Neuropsiq Infânc Adolesc. v.2, n.3, p.23-33, 1994.
- FONSECA, V. **Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. Porto Alegre: Artes Médicas; 1995.
- GARAUDY, R. **Dançar a vida**. Editora Nova Fronteira. Rio de Janeiro: 1980.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- GONÇALVES, N. L. G. **Metodologia do ensino da educação física**. Curitiba: blbps, 2006.
- KELEMAN, S. **O corpo diz sua mente**. São Paulo: Summus, 1996.
- LE BOULCH, J. **Educação psicomotora: a psicomotricidade na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LIBERALI R. **Artigo científico (paper, ensaio):** segredinhos fáceis de como fazê-los. Florianópolis: Postmix, 2015, 37p.

MINISTÉRIO da Educação e do Desporto, Secretaria de educação Especial. Publicação Nº 02: **Linhas programáticas para o atendimento especializado na sala de apoio pedagógico específico:** Diretrizes. Brasília. 1993.

MOI, R. S.; MATTOS, M. S. **Um breve histórico, conceitos e fundamentos da psicomotricidade e sua relação com a educação.** Disponível em:< [https://www.historiaeparcerias2019.rj.anpuh.org/resources/anais/11/hep2019/1569516955\\_ARQUIVO\\_84ce39886d1b511e9c1ba9efecb6d6c5.pdf](https://www.historiaeparcerias2019.rj.anpuh.org/resources/anais/11/hep2019/1569516955_ARQUIVO_84ce39886d1b511e9c1ba9efecb6d6c5.pdf)> Acesso em: 09 Dez.2022.

REZENDE, J. C. G *et al.* **Bateria Psicomotora de Fonseca: uma análise com o portador de deficiência mental.** EFDeportes.com, Revista digital, ano 9, n.62, 2003.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, G. S.; GONÇALVES, D. F.; PASTRE, C. M. **Propriocepção cervical e Equilíbrio: uma revisão.** Fisioterapia em movimento, v. 19, n. 4, p. 33-40, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

WALLON, H. A **Evolução psicológica da criança.** Rio de Janeiro: Ed. Andes, 1973.

VERDERI, É. B. L. P. **Dança na escola.** 2 ed, Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

**ANEXO A****Plano de aula envolvendo a interdisciplinaridade.**

<b>PLANO DE AULA</b>
<b>DADOS DE IDENTIFICAÇÃO</b>
Nome da Escola: XXXXXXXXXXXXXXX
Professor: XXXXXXXXXXXXXXX
Série: Pré II
Período: Manhã
Número de Alunos: 20
Data: xx/xx/xxxx
<b>TEMA:</b> Língua portuguesa, história e dança.
<b>OBJETIVO GERAL:</b> Estimular a criança a desenvolver a capacidade de associar a fala, a escuta, a leitura e a escrita.
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b> Assistir a história de alguns ritmos musicais em vídeo para ampliar o conhecimento; Desenvolver a capacidade de falar e ouvir; Ampliar a atenção visual e concentração dos alunos; Fazer uma roda para discutirmos sobre a história, o que entendeu e o que a história fala e em seguida passar para o papel.
<b>METODOLOGIA:</b> 1º MOMENTO: Acolhida, oração, músicas infantis, leitura deleite (Curupira Brinca comigo), rodinha, combinados do dia. 2º MOMENTO: Exibição do vídeo sobre “Ritmos Brasileiro- Educação Infantil” disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=f3o8qb7qkbu">https://www.youtube.com/watch?v=f3o8qb7qkbu</a> , duração de 05:45, acesso em 26/11/2022, leitura individual, chamada do aluno ao quadro, utilização de alfabeto móvel para construção da palavra frevo. 3º MOMENTO: atividades xerocadas sobre os ritmos brasileiros, correção da mesma. atividade para casa. 4º MOMENTO: os alunos deverão reproduzir a dança de um dos ritmos apresentados no vídeo.
<b>RECURSOS:</b> Computador, projetor, caixas de som, cd com os ritmos musicais, vídeos sobre os diversos ritmos musicais.
<b>AValiação:</b> Através da observação e análise do envolvimento dos alunos com as atividades realizadas e leitura individual. Atividade para casa.
<b>REFERENCIAS:</b> Lenda do Saci Pererê: Turma do folclore. Disponível em: < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=um1WHr1ejow">https://www.youtube.com/watch?v=um1WHr1ejow</a> >; Acesso em: 26 nov 2022.

# Atitude da escola na inclusão educacional na educação básica pública

Vanessa Klock Moser

## RESUMO

O presente estudo presente investigar e refletir sobre o tema Educação Inclusiva, com a finalidade de se pensar como está acontecendo à inclusão no contexto escolar. As instituições escolares da rede regular de ensino e os professores estão preparados para receber as crianças com necessidades educativas especiais. Contudo faremos um panorama prévio da questão das deficiências no decorrer das gestões. Para a realização deste artigo foi optado pelo método de pesquisa bibliográfica. Para que a inclusão seja uma realidade, devemos rever barreiras, além da política, prática pedagógica e avaliação. É preciso conhecer como se dá o desenvolvimento humano e suas relações com o processo de ensino aprendizagem, levando em conta que o processo pode ser diferente de uma criança para outra.

**Palavras-chave:** inclusão; educação pública; escola; educação inclusiva; educadores.

## INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é uma questão bastante presente na realidade das instituições regular de ensino, é uma tarefa complexa e que tem implicações na formação e na vida social das pessoas. Assim sendo, este tema incita e provoca questionamentos e reflexão: O que é inclusão no contexto escolar? Qual é o objetivo da educação inclusiva? O que é necessário para que haja uma educação inclusiva? Como se dá o processo de inclusão na rede regular de ensino?

O movimento de inclusão surgiu para lidar com os altos índices de exclusão, de discriminação e desigualdades educacionais presentes na maioria dos sistemas de educação em todo o mundo. O primeiro momento no caminho da educação para a inclusão das pessoas com deficiência se deu com a criação de escolas especiais, com programas separados para estes grupos, o que os mantinha segregados. Até este momento, a Educação Especial tinha cunho meramente assistencialista, dada por ações isoladas, disponibilizada através de serviços prestados por instituições públicas, privadas e filantrópicas.



Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.

A ignorância, a negligência, a superstição e o medo são fatores que têm mantido isolados as pessoas com deficiência e atrasado sua efetiva inclusão social. Uma das características da educação inclusiva é justamente o acesso plural às escolas que são a base de uma sociedade democrática. Equidade na educação só é possível, garantindo-se o princípio da igualdade de oportunidades, como fundamento humano, independentemente de suas características individuais. Se as diferenças são visíveis, sensíveis e imediatamente perceptíveis, especialmente no caso das pessoas com necessidades especiais, o mesmo não ocorre com o princípio da igualdade. O princípio da igualdade não é visível a olho nu; seu contrário, a desigualdade, é fortemente perceptível no âmbito social.

Não é o suficiente incluir nas escolas, mas é essencial fornecer oportunidades necessárias com condições para que todos possam se beneficiar das ações educativas. Muitas questões e indagações surgem constantemente, diante do distanciamento entre as propostas das leis e a dura realidade de exclusão, não só educacional, mas sociais, impostas às pessoas com deficiência. Nesse tom, os eixos fundamentais para alicerçar o processo da inclusão, são ações de sensibilização da sociedade para a convivência na diversidade humana.

O mais importante é socializar as informações sobre os modelos de inclusão para que as teorias se aproximem revelando verdadeiramente a realidade. Este trabalho tem a intenção de lançar um olhar reflexivo, sem esgotar o assunto, acerca do direito à educação como princípio humano fundamental de todos os homens e o do papel da escola na luta pela inclusão da pessoa com deficiência, detendo nosso olhar sobre a responsabilidade de construção de uma escola inclusiva capaz de educar os desiguais para a igualdade. Para a realização deste artigo foi optado pelo método de pesquisa bibliográfica.

## **AS DIFERENÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR**

Muito se tem discutido sobre a diversidade, principalmente no ambiente escolar, espaço onde as crianças socializam e interagem constantemente com outras crianças e com os adultos que trabalham nela. Neste caso, dentro da diversidade em questão estão às crianças com deficiências intelectuais e suas necessidades, e sabemos que as pessoas com deficiências, por muito tempo foram mantidas privadas do convívio social.

Para Freire (2011), é indiscutível que essas crianças tenham por direito, uma educação escolar, e que tenham suas necessidades atendidas, mas infelizmente ainda há a discriminação do aluno com deficiência e da deficiência, porque a sociedade ainda preza pelo intelecto, pela beleza, a individualidade, e a independência, fazendo com que o



indivíduo seja desprezado e desvalorizado.

Para Machado (2008), o aluno com deficiência intelectual no contexto do enquadramento escolar, não foge dessa realidade. No espaço educacional, o próprio corpo docente ressalta que a ideia da educação inclusiva para atender a criança autista, é exemplar, mas vale lembrar que as escolas brasileiras e públicas não conseguem proporcionar uma aprendizagem acadêmica de qualidade ao aluno que não possui deficiência, imagina ao que tem, pois, o investimento no sistema educacional é extremamente baixos.

Em linhas gerais a diversidade está muito ligada à cultura e ao desenvolvimento humano, visto que, as pessoas diferem entre si em gênero, etnia, cultura, entre outros aspectos.

Sendo assim, na concepção do autor, é possível compreender que é necessário entender a diversidade e a relação que a mesma exerce sobre a sociedade no geral, sabendo interpretar o contexto a que esta diversidade está vinculada, conforme o grupo de indivíduos participantes de tal relação. Trataremos aqui em especial da diversidade no contexto escolar, assim podemos salientar que a escola é um local onde a diversidade exerce maior força sobre o grupo social ali exposto.

No entanto, a busca por igualdade e respeito à diversidade tem sido frequente em vários setores da sociedade, entre eles, e talvez o mais importante, encontra-se o ambiente escolar, que se apresenta como o lugar da mudança, dos vários tipos de fala, do universo em transformação e de um dever que nos espera diariamente.

As discriminações de gênero, étnico-racial, orientação sexual e portadores de necessidades especiais, são dilemas que, para serem resolvidos, precisam ser desnaturalizados e esse processo de desnaturalização passa, necessariamente, pela informação séria que instrumentaliza professores/as e outros setores das unidades de ensino no desenvolvimento de projetos voltados ao respeito da diversidade (característica fundamental da escola) e enfrentamento a todo tipo de preconceito que se apropria das falas e atitudes das pessoas no espaço escolar.

Ainda no contexto da diversidade na escola, sabe-se que se encontra muitos alunos com diversos tipos de deficiência e dificuldades motoras e/ou psicomotoras que levam professores e demais profissionais do setor educacional a saberem lidar com a diversidade na escola e suas esferas social e familiar.

Na concepção de Mantoan, muitas são as dificuldades enfrentadas pelo aluno com deficiência intelectual no contexto escolar:

As dificuldades na interação social da criança com deficiência intelectual, podem manifestar-se como isolamento ou comportamento social impróprio; pobre contato visual; dificuldade em participar de atividades em grupo; indiferença afetiva ou demonstrações inapropriadas de afeto; falta de empatia social ou emocional (Mantoan, 2013, p. 45).

Para Paulo Freire (2011), é função do professor considerar, como ponto de partida para sua ação educativa, os conhecimentos que os educandos possuem advindos das mais variadas experiências sociais, afetivas e cognitivas a que estão expostas, prezando pela diversidade e pelo respeito às diferenças encontradas entre os indivíduos em sala de

aula. Detectar os conhecimentos prévios dos alunos não é uma tarefa fácil e implica que o professor estabeleça estratégias didáticas para fazê-lo.

O autor continua a mesma linha de raciocínio, ao afirmar que quanto menores são as crianças, mais difícil é a explicação de tais conhecimentos, uma vez que elas não se comunicam verbalmente. A observação acurada das crianças é um instrumento essencial nesse processo. Os gestos, os movimentos corporais, sons produzidos, expressões faciais, as brincadeiras e toda forma de expressão, representação e comunicação devem ser consideradas como fonte de conhecimento para o professor sobre o que a criança já sabe. Com relação às crianças maiores, podem também criar situações intencionais nas quais elas sejam capazes de explicitar seus conhecimentos por meio das diversas linguagens a que têm acesso (Freire, 2011).

A entrada do aluno com deficiência intelectual na escola regular, numa perspectiva inclusiva, proporciona um momento diferenciado para a educação, na medida em que possibilitam um processo de criação pedagógica, na busca de novos procedimentos de ensino, novas estratégias metodológicas capazes de atingirem o potencial de cada um dos alunos, respeitando suas diferenças e levando-os a inserção no mundo cultural e na vivência histórica enquanto homem presente e atuante em seu tempo.

É incorreto, portanto, atribuir a certos alunos identidades que os mantêm nos grupos de excluídos, ou seja, nos grupos dos alunos especiais, com necessidades educacionais especiais, portadores de deficiências, com problemas de aprendizagem e outras tais. É incabível fixar no outro uma identidade normal, que não só justifica as exclusões dos demais, como igualmente determina alguns privilégios.

Para Silvia Ester Orrú (2017, p. 45), a educação Inclusiva “questiona a artificialidade das identidades normais e entende as diferenças como resultantes da multiplicidade”, e não da diversidade, como geralmente se proclama. Trata-se de uma educação que garante o direito à diferença e não diversidade, pois assegurar o direito à diversidade é continuar na mesma, ou seja, é seguir reafirmando o idêntico.

Nesse sentido, afirmam Fermino, Boruchovith e Diehl (2011, p. 100-101) que:

A diferença vem do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são que são irredutíveis a identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado- da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A Multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico.

Com isso, os autores pretendem demonstrar que a inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam se limitados em direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os exclua das suas turmas. Deve ainda capacitar professores, funcionários, alunos, familiares e sociedade em torno dessa transformação.

O art. 205 da Constituição federal de 1988 dispõe que a educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovido e incentivada, com a colaboração da

sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Se a educação é um direito de todos, os indivíduos que apresentam necessidades especiais estão sem dúvida incluídos e, portanto, sua educação é plenamente assegurada. Além disso, o artigo 208, inciso III, do mesmo diploma legal, assegura o “[...] atendimento educacional especializado as pessoas com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

De acordo com Achcar (2016), a inclusão é um desafio que implica em mudanças. Segundo o Instituto nacional de estudos e Pesquisas (INEP) há 110 mil alunos com alguma deficiência estudando em escolas comuns. O censo 2002 mostra que a inclusão vem ganhando espaço, desde 1998, aumentou 135%, mas ainda é minoria.

A inclusão de pessoas com deficiências nas classes comuns representa um avanço histórico em relação ao movimento de integração, que pressupunha algum tipo de treinamento prévio para permitir sua participação no processo educativo comum.

A educação inclusiva é uma abordagem desenvolvida para pessoas com deficiência mental que procura responder às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos com um foco específico naqueles que são vulneráveis à marginalização e exclusão (UNESCO, 1964)

Segundo a UNESCO a educação inclusiva nasceu em 1994 com uma alternativa voltada para a defesa e a promoção dos direitos dos grupos, vulneráveis historicamente, excluídos dos sistemas educacionais. A Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), assegura à criança com deficiência física, sensorial e mental estudar em classes comuns.

O Art. 58 desta Lei preconiza que a educação escolar deve situar-se na rede regular de ensino e determina a existência, quando necessária, de serviços e apoio especializado. Preveem também recursos como classes, escolas ou serviços especializados quando não for possível a integração nas classes comuns. Complementando, o art. 59 diz que o sistema de ensino regular deve assegurar através do trabalho pedagógico, atendimento às necessidades específicas da criança com deficiência (Brasil, 1996).

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), é competência do professor a tarefa de individualização das situações de aprendizagem oferecidas às crianças, considerando as suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas. Não deve estigmatizar as crianças por serem diferentes, devem levá-las em consideração, respeitando-as e valorizando-as como fator de enriquecimento pessoal e cultural.

A qualidade do processo da inclusão está diretamente ligada com a estrutura organizacional da instituição. Portanto, o processo de inclusão vai beneficiar todos os alunos. Ele é importante para a construção da ideia de cidadania e sociabilidade.

Mesmo tratando-se de uma tarefa difícil é responsabilidade da sociedade, de uma forma geral, transformar as pessoas, diminuir as práticas de exclusão de alunos com deficiência intelectual, superar o preconceito, construir e preservar valores que envolvam o respeito entre as pessoas, estabelecer as possíveis relações em meio as diferenças e todo esse processo também passa pela escola, pois como instituição que faz parte da sociedade,

ela vive as práticas de discriminação e de desigualdade que promovem a exclusão das pessoas.

Mudar mentalidades, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para a sociedade como um todo.

A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada uma conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o País e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais. A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela (PCN, 2001, p.21).

Sendo assim, considerando as diferenças no contexto escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais são orientados de acordo com os princípios constitucionais de dignidade e igualdade de direitos, participação e responsabilidade pela vida social, afim de a escola e o espaço educativo, seja um ambiente acolhedor para todos os alunos e todas as suas condições e necessidades especiais.

## INCLUSÃO

Decorrente da necessidade de tornar a escola pública brasileira mais inclusiva, de qualidade que atende às diferenças culturais, sociais, religiosas, raciais e as necessidades especiais de aprendizagem de cada aluno, é que temas referentes à educação inclusiva vêm sendo discutidos por estudiosos e pela legislação brasileira.

Assim, o termo inclusão instiga artigos e debates em torno do seu significado social. A palavra inclusão deriva do verbo incluir, originado de o latim incluir e, correspondendo a inserir, introduzir, acrescentar ou abranger. O termo se refere à conduta de inserir alguém ou alguma coisa em algum lugar.

Ainda não existe uma unanimidade do conceito de educação inclusiva, em alguns países. A inclusão educacional vem se apresentando como um desafio para o sistema escolar em todo o mundo.

Para Ainscow (1999), o termo inclusão ainda é considerado como uma abordagem para atender crianças com deficiências dentro do contexto dos sistemas regulares de educação. Internacionalmente, porém o conceito tem sido compreendido de uma forma mais ampla como uma reforma que apoia e acolhe a diversidade entre todos os sujeitos do processo educativo.

Neste sentido, Ainscow (1999) entende que o objetivo da educação inclusiva é eliminar a exclusão social que resulta de atividades e respostas à diversidade com relação à etnia, idade, classe social, religião, gêneros e habilidades. Assim, parte do princípio que a educação constitui direito humano básico e alicerce de uma sociedade mais justa e solidária.

Consequentemente, argumenta Ainscow (1999) que as escolas precisam ser

reformadas e a pedagogia deve ser melhorada, de maneira que possam responder positivamente à diversidade dos alunos, isto é, abordando as diferenças individuais não como problemas a serem consertados, mas como oportunidades para enriquecer o aprendizado.

Não podemos confundir “política de educação inclusiva” com “inserção escolar”. Na “inserção escolar” os alunos são colocados na classe comum sem apoio para alunos e professores. Podemos traduzi-las como “reintegração escolar”, quando apenas nós tiramos de classes e escolas especiais e os colocamos na classe comum.

Desta forma, os alunos especiais são deixados de lado pelo o professor, que se preocupa principalmente com os outros alunos ditos “normais”.

Desta forma, percebemos que o acesso a uma educação de qualidade ainda é mínima para as pessoas com necessidades educacionais especiais em nosso país e que, por isso, não podemos nos frustrar na tentativa de construir propostas de Educação Inclusiva.

Para Magnani (1997):

[...] a competência da escola está justamente em preservar sua estrutura de poder, assim cumpre seu papel de seletividade: só permanecem os mais aptos, aquele que foi conferido o privilégio do acesso ao saber. Não posso me conformar com essa situação (Magnani, 1997, p.203).

Portanto, a questão da inclusão e exclusão, antes de tudo, é uma questão política. O que marca a pessoa não é apenas a deficiência ou sua peculiar constituição em si, mas as condições e as inter-relações que lhes são impostas no contato social e escolar, dificultando o desenvolvimento de suas capacidades e de sua autonomia.

De acordo com Omote (2003, p. 68):

A deficiência não é algo” que emerge com o nascimento de alguém ou com enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social na medida em que interpreta e trata como desvantagens certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas.

A inclusão, enquanto princípio, é indiscutível. Esse princípio está presente na declaração de Salamanca, na de Diretrizes e Bases Nacional (LDB), em diversos documentos do ministério da educação (MEC) e mesmo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais podemos considerar como referência curricular que pretendem direcionar a ação educativa a nível nacional. A necessidade de construirmos uma Escola para Todos, tendo como base uma pedagogia inclusiva.

Os defensores da inclusão baseiam-se na ideia de que para incluir com sucesso, na escola, todos os alunos, inclusive os que apresentam déficits sensoriais, físicos, intelectuais, múltiplos, esta precisa se modificar. Tal mudança envolve o movimento de aceitá-los como são, com suas características e necessidades educacionais individuais, buscando ao mesmo tempo projetar e aplicar programas e ações de forma a atendê-los. Aos poucos, vem sendo reconhecido o fato de que não se pode exigir que os alunos com necessidades educacionais se adaptem às exigências escolares, mas sim, que a escola se adapte às suas condições.

Apesar de as matrículas para crianças com necessidades educativas especiais estejam aumentando na rede de ensino, as condições educacionais mantêm-se desiguais para os estudantes com deficiência terem sucesso escolar. Entre as razões para esta desigualdade, muitas estão diretamente relacionadas à discriminação vivida por eles durante a sua escolarização. Em outras palavras, o direito de não ser discriminado, de ter acesso aos recursos e apoio para estudarem em condições de igualdade na rede regular de ensino.

Na visão de Windholz, (2000, p.34) “(...) todo indivíduo tem o direito e capacidade de aprender, desde que lhe sejam dadas condições adequadas para isso.” Para tanto, houve a necessidade de mudanças e adequações de materiais. Reforços materiais e a atenção social são grandes estimuladores no processo.

Todo o processo de estimulação é importante, pois de acordo com Eggers (1984, p.114) “(...) a pessoa com deficiência necessita de uma variedade de estímulos, da mesma forma que outras não deficientes.”

A crença infundada, calcada no desconhecimento sobre as possibilidades de desenvolvimento e nas potencialidades de aprendizagens da pessoa com deficiência, gera preconceito e exclusão educacional, a criança com deficiência demora mais em uma ou outra etapa, irá precisar mais da repetição por parte de quem ensina, por ela própria e por isso foi necessário um tempo maior para o estudo.

Dessa forma, o combate ao preconceito, através da promoção da conscientização das comunidades escolares em relação às pessoas com deficiência, constitui ação urgente nas organizações educacionais, visando evitar que a criança seja impedida de exercer seu direito à educação. Nesse contexto, é fundamental que não haja dúvidas sobre a importância do papel do (a) professor (a) no sentido de conscientizar e prevenir situações de discriminação.

No atual momento histórico da educação brasileira, embora a legislação garanta os direitos das pessoas com deficiência à educação e muito se debate sobre a inclusão educacional no Brasil, a maioria dos (as) educadores (as) ainda não possui clareza conceitual sobre o que quer dizer inclusão na esfera do cotidiano escolar e não possui conhecimentos relevantes acerca dos direitos humanos e dos direitos das pessoas com deficiência que, como vimos, hoje representam um amplo conjunto de dispositivos legais e diretrizes.

O bloco de queixas mais enfáticas refere-se à falta de estruturas e suporte ao professor. Dificuldades intensificadas tanto pelas condições de trabalho desfavoráveis, quanto por crenças e estereótipos relacionadas às crianças consideradas diferentes. Portanto, em face de angústia destes estranhamentos, tende-se a criar alteridades radicais que visam à exclusão da subjetividade do outro considerado estranho. Assim, as crianças que não se enquadram nos padrões de normalidade socialmente construídos, quando frequentam classes regulares, recebem o rótulo de “inclusão”, ainda que, permaneçam à margem das interações e investimentos pedagógicos.

Para haver realmente uma inclusão escolar se faz necessário à participação e o esforço de todos os que fazem parte da comunidade escolar. E vai além, atingindo e requerendo que, também, da sociedade mudanças na forma de perceber e atuar com as pessoas que apresentam necessidades especiais.

## A inclusão segundo a legislação

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

Segundo a Constituição Federal de 1988, o artigo 205 diz, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração de sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 10).

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

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

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

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

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

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

Além disso, o Relatório Mundial sobre Deficiência (OMS, 2011) sugere o processo de inclusão como a melhor alternativa de prestação de serviços na escolarização de pessoas com necessidades especiais como também destaca a necessidade de treinamento adequado para os professores e todo pessoal escolar.

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

Art. 58 Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular (Brasil, 1996, p. 19).

No entanto, para garantir a existência de espaços distintos para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais como salas comuns nas escolas regulares ou classes especiais, também se tem a previsão em documentos como a Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001, que em seus artigos 9 e 10 destaca;

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

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

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

### **Política de inclusão: implicações e contradições**

Vivencia-se no momento um processo de ampla discussão a respeito da Política Nacional de Educação Especial, que reflete um momento de efervescência no campo do debate acadêmico, das propostas pedagógicas e das políticas educacionais envolvendo a análise da complexidade dos conceitos de inclusão e atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos no âmbito do sistema de ensino regular.

A Declaração Mundial de Educação para Todos é a matriz da Política Educacional de Inclusão, resultado da Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e o Plano decenal de educação para todos (Brasil, 1993). Esta declaração propõe uma educação destinada a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, a melhoria da qualidade de vida e do conhecimento, e a participação do cidadão na transformação cultural de sua comunidade (Declaração de Educação para Todos, art. 1º)

Esses conceitos foram aprofundados e divulgados com a Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais (Brasil, 1994), que traz importante modificação nos objetivos e formas de atendimento na educação especial. “A meta é incluir todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves ou dificuldades de aprendizagem, no ensino regular” (Brasil, 1994, p. 17).



Nessa linha de ação, surge o conceito de “necessidades educacionais especiais”, que se refere a todas as crianças ou jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educacionais em algum momento de sua escolaridade. Assim, o desafio que enfrentam as escolas é o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança (Brasil, 1994, p. 17).

Esse conceito é bastante abrangente, tornando-se importante que a escola esteja alerta para que não sejam projetadas nas crianças as limitações e as inadequações metodológicas que se configuram, muitas vezes, como dificuldades de aprendizagem ou deficiências do aluno. A escola deve buscar refletir sobre sua prática, questionar seu projeto pedagógico e verificar se ele está voltado para a diversidade.

O movimento da inclusão considera necessária uma política pública que tenha como objetivo a modificação do sistema, a organização e estrutura do funcionamento educativo, e a diversidade como eixo central do processo de aprendizagem na classe comum (Silva *et al.*, 2017).

Essa mudança de concepção baseia-se na crença de que as mudanças estruturais, organizacionais e metodológicas poderão responder às necessidades educativas e beneficiar todas as crianças, independentemente de apresentarem qualquer tipo de deficiência.

Por outro lado, não se pode negar as deficiências e as restrições delas provenientes. Por isso, as Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (Brasil, 2001) determinam que os sistemas escolares se organizem para o atendimento na classe comum, mediante a elaboração de projetos pedagógicos orientados pela política da inclusão.

No projeto político pedagógico deve estar claro o compromisso da escola com o êxito no processo de ensino e aprendizagem, com o provimento de recursos pedagógicos especiais necessários, apoio aos programas educativos e capacitação de recursos humanos para atender às demandas desses alunos (Brasil, 2001).

Nesse sentido, o Plano decenal de educação para todos (Brasil, 1993) e as diretrizes e estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais em creches e pré-escolas orientam a criação de programas de intervenção precoce em escolas ou instituições especializadas públicas ou privadas, estabelecendo convênios e parcerias com as áreas de saúde e assistência social, para avaliação, identificação das necessidades específicas, apoio, adaptações, complementações ou suplementações que se fizerem necessárias, tendo em vista o desenvolvimento das potencialidades e o processo de aprendizagem dessas crianças.

Apesar desse avanço conceitual, é necessário reconhecer a necessidade de articulação das políticas e de ações práticas efetivas e integradas entre os setores governamentais que desenvolvem essas políticas, para que as crianças com necessidades educacionais especiais tenham acesso aos recursos e equipamentos especiais necessários ao processo de desenvolvimento e aprendizagem no âmbito da educação infantil (Garcia, 2004).

Os focos da política pública integrada devem ser: o desenvolvimento humano, a equidade das oportunidades educativas e a participação de todos. Enfatizando o eixo da

humanização, do desenvolvimento integral e do processo de aprendizagem, o acesso ao mundo da cultura e do conhecimento não pode ser desfocado de uma política de educação infantil que se diz democrática (Silva, 2017).

## A FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A reflexão acerca da formação de professores para a atuação na perspectiva da educação inclusiva assume posição de destaque nas abordagens que propõem redimensionar o trabalho docente, ultrapassando a visão de um ensino e um espaço que se organiza com base na deficiência, passando a pensar uma educação geral que inicia por anular as formas excludentes de organização de sistemas paralelos de ensino e impulsiona as transformações no âmbito da escola pública (Dutra; Griboski, 2007).

De acordo com Biavatti (2012) o processo educativo inclusivo traz sérias implicações para os docentes e para as escolas, que devem centrar-se na busca de rever concepções, estratégias de ensino, de orientação e de apoio para todos os alunos, a fim de que possam ter suas necessidades reconhecidas e atendidas, desenvolvendo ao máximo as suas potencialidades.

Segundo Bruno (2007) a discussão sobre a formação de educadores para a educação inclusiva e escolarização adequada de pessoas com dificuldades de aprendizagem surgiu a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, em 1990.

Nessa tendência de direitos sociais, a Declaração de Salamanca (1994) recomendava que a formação inicial deveria inculcar em todos os professores uma orientação positiva sobre a deficiência, de forma que permitisse entender o que as escolas poderiam conseguir avançar com a ajuda dos serviços locais de apoio.

A formação adequada de todos os educadores que estejam dispostos a trabalhar com os portadores de necessidades especiais, constitui-se um fator-chave, no progresso do ensino. Visto que a evolução tecnológica e globalizada do ensino faz com que esses profissionais busquem uma melhor formação e preparação para que o seu trabalho seja cada vez mais reconhecido, sendo que, para isso acontecer é necessário um apoio da família e de uma equipe interpessoal como: comunidade, área de saúde, psicologia, assistência social, trabalho e justiça (Teodoro; Godinho; Hachimine, 2016).

De acordo com Dutra e Griboski (2007) a formação na perspectiva da educação inclusiva exige dos professores uma busca constante de informações e revisão de suas práticas, consolidada a partir da participação em cursos de formação continuada e desenvolvimento profissional.

Esse processo conduz a uma mudança de atitude, à aquisição de novas competências profissionais e ao desenvolvimento do trabalho compartilhado entre os docentes e outros profissionais da educação, que contribua para a qualidade do ensino em toda a escola (Dutra; Griboski, 2007).

Assim, é importante que a formação docente contemple os conhecimentos acerca da aprendizagem e da construção do conhecimento, posicionando-se em favor de um

projeto pedagógico que tenha presente um planejamento de atividades e um processo avaliativo que desenvolva as potencialidades, a criatividade e a emancipação dos alunos.

A inclusão é percebida como uma responsabilidade coletiva da comunidade escolar. Nesta perspectiva, todos são responsáveis pelo êxito ou fracasso do aluno. Nesse sentido, o corpo docente deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado às crianças com necessidades especiais” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 35).

De acordo com Mendes (1986, p. 12):

O despreparo do sistema escolar regular, a relação entre a população e escola que demanda e a posição real atendida por serviços de ensino especial no Brasil, indicam que todos os serviços atualmente existentes atendem no máximo cerca de 5% da população total. Portanto, o direito à educação dos indivíduos portadores de necessidades educacionais especiais não está sendo atendido no Brasil, nem mesmo o ensino regular parece ter desenvolvido responsabilidade no tocante a garantir os direitos desta parcela da população.

Então se percebe que a preparação de educadores especiais necessita ser reconsiderada, com a intenção de lhes habilitar a trabalhar em ambiente diferente e de assumir um papel importante e necessário em programas de educação inclusiva.

Em escolas inclusivas, o professor tem a responsabilidade de educar tanto crianças na classe comum quanto aos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais, tem também a responsabilidade de assegurar que estes alunos seja um membro integrante e valorizado na sala de aula (Sampaio, 2011).

Em comentário a essa questão, Martins *et al.* (2016, p. 20) aponta que através da Declaração de Salamanca, é feito um apelo aos governos para “assegurar, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professor, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educacionais especiais nas escolas”.

González *apud* Martins *et al.* (2016, p. 20) ressalta que com a educação inclusiva os professores tem a possibilidade de criar um clima adequado para a interação e a cooperação; motivar os alunos, produzindo expectativas positivas e utilizando esforços de auto estima e reconhecimento; aceitar a diferença como componente de normalidade e fomentar a convergência de todos os educadores por meio da atividade em equipe.

Nesse contexto, requer-se especialmente, uma efetiva preparação de profissionais de educação, que proporcione um contínuo desenvolvimento pedagógico e educacional, que resulte numa nova maneira de perceber e atuar com as diferenças de todos os alunos em classe. Preparação que os faça conscientes não apenas das características e potencialidades dos seus alunos, mas de suas próprias condições para ensiná-los em um ambiente inclusivo, assim como a necessidade de refletirem constantemente sobre a sua prática, a fim de modificá-la quando necessário.

## Os desafios do professor

A falta de limites, inclusão, capacitação, espaços adequados têm tornado a educação um grande desafio para os professores, principalmente quando se deparam com um aluno com autismo que necessita de maior atenção. As escolas não oferecem salas adequadas para esses alunos, o professor precisa conhecer os desafios, os sonhos, os interesses, as

dificuldades e as habilidades que o aluno já possui e descobrir quais habilidades ele ainda precisa adquirir.

O professor também encontra desafios na comunicação e interação. A escola é um espaço de interação social. Os desafios continuam fora do ambiente escolar, isso porque o autista cria forma própria de se relacionar, e isso gera sérias consequências no convívio social (Ribeiro, 2014). Todos nós adquirimos uma mente social capazes de fazer conexões apropriadas com o mundo ao redor. Na conduta do aluno com necessidades especiais, é comum a fixação mais detalhada e específica em determinado objeto, eles percebem menos em razão do conhecimento social e mais por estímulos. O autista tem mais dificuldade na aprendizagem do que um aluno sem essa síndrome (Xavier, 2023).

Cada pessoa é única, com sua própria maneira de compreender as coisas. O que pode funcionar para uma pessoa pode não funcionar para outra. No entanto, há aspectos básicos da aprendizagem humana que são igualmente importantes para os alunos autistas. A afetividade desempenha um papel crucial nesse contexto, assim como os interesses individuais e a funcionalidade do trabalho pedagógico. O que é ensinado precisa ter significado para o aluno. Manter uma conexão afetiva com o aluno especial e descobrir seus interesses, desejos e desafios são elementos essenciais nesse processo (Gaiato, 2018).

Do ponto de vista pedagógico, é fundamental que os professores tenham um bom conhecimento para selecionar os materiais adequados com os quais irão trabalhar, sempre priorizando a comunicação e a socialização. O autismo é uma síndrome que apresenta sintomas diversos em cada indivíduo, o que significa que, dependendo do comportamento, um aluno autista pode até estudar em uma sala de aula regular e até mesmo concluir um curso de nível superior. Infelizmente, existem poucas escolas comuns que possuem espaços adequados e profissionais capacitados para lidar com a educação inclusiva. Há uma falta de ações que mobilizem as políticas educacionais, visando a inclusão no ambiente escolar. Enfrentar esse desafio é uma tarefa complexa (Carlotto; Danelichem; Billerbeck, 2021).

É essencial promover uma preparação adequada dos professores para o ambiente escolar, juntamente com investimentos financeiros para a aquisição de materiais pedagógicos e apoio às famílias de alunos com necessidades educacionais especiais. Uma escola regular se torna inclusiva quando prepara o aluno para seu ambiente pedagógico e para a sociedade, enquanto uma escola especial se torna inclusiva quando prepara o aluno para a transição para a escola regular e para a sociedade em geral. É de suma importância trazer à discussão o tema do autismo e as deficiências encontradas na área da inclusão. Isso envolve sensibilizar e conscientizar a comunidade sobre a importância da inclusão e promover ações que levem a uma educação mais inclusiva e equitativa (Rezende, 2022).

A educação especial requer conhecimento e escuta. É importante uma formação social e construtivista, indo além das metodologias e técnicas. A escola deve lidar com a realidade de cada aluno. O professor aprende com o aluno e vice-versa. Transtornos podem ocorrer devido a várias situações, como perda familiar, bullying e déficit de atenção (Mantoan, 2015).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para garantir que haja inclusão é preciso transformações na comunidade escolar como desenvolver novos projetos pedagógicos, reestruturação do ambiente físico escolar, adaptando, possibilitando e facilitando o acesso às dependências da escola, qualificação dos professores e funcionários envolvidos que atuam direta ou indiretamente com os alunos, formação continuada aos docentes, organização dos e cursos e serviços existentes para que a escola passe for vista como um ambiente de construção de conhecimento. Todas essas mudanças são relevantes ao tocante da inclusão, visando uma sociedade mais democrática, que atenda a todos os aprendizes, mais aberta aos pais e comunidade, anulando a atitude discriminatória.

Além disso, para que a inclusão seja uma realidade, devemos rever barreiras, além da política, pratica pedagógica e avaliação. É preciso conhecer como se dá o desenvolvimento humano e suas relações com o processo de ensino aprendizagem, levando em conta que o processo pode ser diferente de uma criança para outra.

## REFERÊNCIAS

ACHCAR, D. **Balé uma arte**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

AINSCOW, M. **Understanding the Development of Inclusive Schools**. Londres: Falmer, 1999.

BANCO MUNDIAL. **Educação inclusiva no Brasil: diagnóstico atual e perspectivas futuras**. Washington: Banco Mundial, 2003. Disponível em: [www.cnotinfor.pt/inclusiva](http://www.cnotinfor.pt/inclusiva) Acesso em: 28 fev. 2023.

BIAVATTI, Maria Mônica Zimmer Simionato. **O profissional de educação física frente ao processo de inclusão escolar**. 2012. 47 f., il. Monografia (Licenciatura em Educação Física) — Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Porto Velho-RO, 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2, DE 11 de setembro de 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 24 maio 2023.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos, 1993**. Disponível em: Plano Decenal de Educação para Todos - EducaBrasil. Acesso em: 28 de maio de 2023

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996). Brasília/DF, 2001.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm) Acesso em: 28 maio 2023.

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 28 maio 2023.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 2001. p.21.
- BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação Inclusiva**: componente da formação de educadores. Benjamin Constant, n. 38, 2007.
- CARLOTTO, Silvani; DANELICHEM, Marcia Regina; BILLERBECK, Grasielle Camapum. **A inclusão do aluno autista na escola comum**: desafios e possibilidades. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 7, n. 10, p. 3031-3040, 2021.
- DUTRA, Claudia Pereira; GRIBOSKI, Cláudia Maffini. **Educação Especial**: a travessia na tempestade. Ensaios Pedagógicos, p. 13, 2007.
- EGGERS. O. **Terapia Ocupacional no Tratamento da hemiplegia do adulto**. Tradução de J. Israel Lemos, 1ª edição. Rio de Janeiro: Colina, 1984.
- FERMINO, Fernandes Sisto; BORUCHOVITH, Evely; DIEHL, Tolaine Lucila Fin. **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001
- FERREIRA, Mônica Misleide Matias; DE FRANÇA, Aurenia Pereira. **O autismo e as dificuldades no processo de aprendizagem escolar**. Revista de psicologia, v. 11, n. 38, p. 507-519, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GAIATO, Mayra. **SOS Autismo**: Guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista. **Nversos**, 2018.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso *et al.* **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2004.
- MACHADO R. **O desafio das diferenças nas escolas**. MANTOAN, M. T. (org.). Petrópolis / RJ: Vozes, 2008;
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Colaboradores. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, SENAC, 1997.
- MAGNANI, José Guilherme Cantor. **O velho e bom caderno de campo**. Revista Sexta-Feira, v. 1, n. 1, p. 8-12, 1997.
- MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos *et al.* **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2016.
- MENDES, *et al.* **O que é cariotipo** – Revista Integração. Secretaria de Educação Especial do MEC – Brasília, 1986.
- OMOTE, Sadao. **A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão**. Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, p. 153-169, 2003.

OMS. **Relatório mundial sobre a deficiência**. Disponível em: <https://www.bing.com>. Acesso em: 02 de junho de 2023.

ORRÚ, Silvia Ester. **O reinventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Editora Vozes Limitada, 2017.

PLANALTO. GOV. **Lei de diretrizes e bases**. Disponível em <https://www.bing.com>. Acesso em: 02 de junho de 2023.

REZENDE, Euzilene Ferreira. **Olhares docentes**: um estudo sobre a inclusão das crianças com necessidades educacionais específicas no contexto escolar. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 8, n. 1, p. 162-196, 2022.

RIBEIRO, Emília Lucas. **A comunicação entre professores e alunos autista no contexto da escola regular: Desafios e possibilidades**. 2014. Dissertação (Educação). Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, UFBA, 2014.

SAMPAIO, Carla Cristiane Pereira. **Um olhar sobre a educação inclusiva**. Monografia (Psicopedagogia) Pós-Graduação “Lato Sensu” - Faculdade Integrada AVM, 2011.

SILVA, Irlaneide Maria da *et al.* **Educação inclusiva: uma necessidade em ascensão**. 2017. 67f. Monografia (Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia). Unidade Acadêmica de Educação, Centro de Formação de Professores – Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras-PB, 2017.

TEODORO, Grazielle Cristina; GODINHO, Maíra Cássia Santos; HACHIMINE, Aparecida Helena Ferreira. **A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental**. Research, Society and Development, v. 1, n. 2, p. 127-143, 2016.

WINDHOLZ, M. H. **Guia curricular para o ensino de habilidades básicas**. São Paulo SP: Edicon. 2000.

XAVIER, Manoel Viana. **Escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista: Desafios e Possibilidades**. Repositório de Tesis y Trabajos Finales UAA, v. 1, n. 1, 2023.

## Métodos de pesquisa nas ciências humanas: concepções e perspectivas

Odimar Lorenset

*Mestre em Educação pela UDESC. Professor da Universidade do Estado do Amazonas (UEA)*

Nicholas Cardoso Gomes da Silva

*Doutor em Educação pela UDESC. Supervisor Escolar da Prefeitura de Florianópolis*

### RESUMO

O estudo discute os métodos de pesquisa nas ciências humanas, enfatizando a relevância da fundamentação epistemológica para os pesquisadores. Inicia-se com uma análise da epistemologia e sua relação com o conhecimento científico, ressaltando a natureza política e ética da pesquisa social. São apresentados quatro métodos comuns na pesquisa social: positivismo, materialismo, fenomenologia e estruturalismo, discutindo suas origens, princípios e aplicabilidade, bem como suas contribuições e limitações. O texto conclui destacando a importância do método na construção do conhecimento científico e ressaltando a influência de questões político-ideológicas na escolha dos métodos de pesquisa nas ciências humanas. O objetivo geral do estudo é oferecer uma visão abrangente dos métodos de pesquisa, destacando sua importância epistemológica, suas origens históricas e sua aplicabilidade na investigação social, e ressaltando a importância da escolha e domínio adequados do método para a condução de pesquisas científicas na área das ciências humanas.

**Palavras-chave:** métodos de pesquisa; positivismo; materialismo; fenomenologia; estruturalismo.

### INTRODUÇÃO

A pesquisa científica exige uma fundamentação epistemológica rigorosa por parte do pesquisador. O vocábulo epistemologia vem do grego, sendo formado pelos termos *episteme*, ciência, conhecimento, e *logia*, estudo (Abbagnano, 2000). Define-se, assim, a epistemologia como um campo da filosofia responsável pela investigação da natureza do conhecimento, dos seus fundamentos e das justificativas que validam como verdadeiro o conhecimento. Nesta perspectiva, no presente capítulo, propõe-se a discussão dos pressupostos metodológicos das pesquisas mais comumente usadas na investigação social. Verifica-se, pois, que a ciência e as pesquisas se desenvolveram a partir de um desejo de verdade forjado por diferentes modos de aprender a vida física e social. Também é





possível compreender a pesquisa científica como pressuposto de diferentes teorias ou visões de mundo que moldam a atividade investigativa e auxiliam nas descobertas.

## A QUESTÃO DO MÉTODO NAS CIÊNCIAS HUMANAS

A pesquisa científica exige, segundo Meksenas (2002), o domínio de um método científico. Assim, ciente de que o método é indissociável da pesquisa, é preciso primeiramente responder às seguintes perguntas: Qual método escolher? E qual método contribuirá melhor para a pesquisa que pretendo fazer? As respostas a essas perguntas evidenciam que a pesquisa sempre será uma escolha política e ética, pois, se aceito um método, conseqüentemente, descarto outro. Essas questões também suscitam a ideia de que a pesquisa e a ciência não são neutras, e a compreensão de que a pesquisa demanda conhecimento do método e a necessária formação para aplicá-lo.

De acordo com Meksenas (2002), o termo *méthodo* deriva do grego, sendo composto pelos vocábulos: *metá*, cujo significado é buscar, perseguir, procurar, e *odós*, que significa caminho, passagem, rota. Assim, para o autor, essa composição acaba por se referir à maneira de fazer ou ao meio para fazer. O método, então, passa a ser compreendido como uma pesquisa que tem um plano inicial e segue regras aceitas pela comunidade científica. Na história, Descartes (1596-1650) foi reconhecido como um dos precursores de um corpo conceitual voltado para a busca de um método capaz de compreender a natureza e garantir os meios à pesquisa.

É consensual que o desenvolvimento da ciência ocorre fortemente a partir do século XVI, na esteira da mundialização do comércio marítimo e na emergência das primeiras manufaturas, atingindo o seu ápice no século XX. Esse processo é impulsionado pelas realidades modernidade e pelo capitalismo. Conforme explica Meksenas (2002, p. 74): “Modernidade e sociedade capitalista passam a significar realidades muito próximas. Podemos afirmar que a modernidade faz a ciência e a pesquisa assim como estas fazem a modernidade”.

Durante esse período, a ciência e a pesquisa separam-se da filosofia, que foi, até então, a responsável por explicar o conhecimento como totalidade. É com o advento da modernidade que o conhecimento é fragmentado em diferentes objetos e cada qual se torna uma pequena totalidade. Foi assim que nasceram o físico, o geógrafo, o matemático e outros especialistas. Neste sentido, a questão do método foi redefinida pela história, e a multiplicidade das pesquisas científicas passou a corresponder à multiplicidade de métodos. Evidencia-se que a preocupação de Descartes sobre o método é verdadeira, mas não será a única.

No entendimento de Meksenas e Carminati (2008), desde a Modernidade, a produção científica está relacionada aos pressupostos epistemológicos de um determinado método. Costuma-se, inclusive, colocá-lo em questão, indicar o seu uso relativo ou mesmo apontar a sua falibilidade. Assevera-se, então, que na pesquisa social é preciso ater-se à ideia do quanto uma ciência produz a verdade contextualizada e o quanto essa verdade está relacionada ao método para a explicação do real. Com efeito: “Em síntese, a verdade na ciência, afirma-se de duas perspectivas inter-relacionadas, a saber: 1) na funcionalidade dos

modelos propostos em resolver problemas e 2) na história de uma comunidade de cientistas” (Meksenas; Carminati, 2008, p. 150).

Todavia, segundo Santos (2016), não se deve ignorar as iniciativas do movimento filosófico humanista surgido entre os séculos XIV e XVI no que concerne ao impulso das bases epistemológicas modernas. Esse movimento de mais de dois séculos tem sido mais conhecido pelas dimensões estético-literárias e pedagógico-cultural e menos pelas dimensões antropológicas e ontológicas. Essas diversas interpretações, contudo, não são desprovidas de preocupações filosóficas e científicas manifestas na última dimensão, ou seja, na fundação de uma antropologia e ontologia da práxis. Esse movimento foi difundido particularmente por Coluccio Salutati (1331-1406), que foi, nos últimos 30 anos de vida, chanceler da república florentina. O movimento chegou à Alemanha, aos Países Baixos, à Inglaterra e à França (Santos, 2016).

A obra do filósofo italiano Salutati documenta um tríplice debate, a saber:

[...] um debate epistemológico e científico-profissional, de significado e alcance cultural e filosófico, acerca do estatuto dos saberes da ciência natural, representada pela Medicina, de dos estudos humanos, representado pela ciência das Leis (a Jurisprudência, a Política e a Moral); um debate ético-antropológico acerca do valor respectivo e do primado da vida activa ou da vida especulativa e, por conseguinte, um confronto de modelos antropológicos [...]; por último, podemos ainda surpreender nesta obra um debate de alcance metafísico [...] (Santos, 2016, p. 175).

Especificamente, a obra de Salutati diz respeito à transformação do conceito de ciência e da hierarquia de saberes ocorrida na transição da Idade Média para o Renascimento, ao mesmo tempo em que fundamenta uma concepção humanista de ciência e filosofia.

Na atual conjuntura, afirmam Meksenas e Carminati (2008), tem-se a verdade da ciência quando ela é capaz de perguntar a si mesma o que requer considerar o método no processo de verdade científica, pois só poderá ser considerado verdade se houve método. Neste sentido, a verdade presente na ciência se relaciona diretamente à certeza e confiança do cientista, baseadas no seu método de pesquisa, sendo esta uma maneira ordenada de pensar a realidade, ou seja, feita de regras aceitas e validadas no meio científico. Nesta perspectiva, nas próximas seções são apresentadas características e perspectivas de quatro métodos adotados com frequência na pesquisa social no cenário nacional e internacional. Antes, busca-se apresentar o positivismo, depois o materialismo e a fenomenologia e, por último, o estruturalismo.

## O positivismo: ciência para o “progresso”

O positivismo foi desenvolvido particularmente por Auguste Comte (1789-1857), Herbert Spencer (1820-1903) e Émile Durkheim (1858- 1917). No decorrer do século XIX, o positivismo “[...] constitui-se em um método cujo esforço consistia em abandonar qualquer vestígio de religiosidade e emoção - a subjetividade - no trabalho com ciência” (Meksenas, 2002, p. 76). Este método emergiu como enfrentamento à filosofia especulativa, particularmente a representada pelo idealismo clássico alemão (Immanuel Kant - 1724-1804 e Georg W. F. Hegel - 1770-1831) que sobressaia no contexto europeu.

Comite admitia que o século XIX marcava uma transição na história: o afastamento do pensamento mitológico, religioso e metafísico em direção à observação racional dos

fatos, sua classificação, experimentação e ao estabelecimento de leis científicas. Nesse contexto, há uma ascensão da ciência sobre a filosofia na explicação dos fenômenos do mundo, abandona-se o estado teológico da Antiguidade e mesmo supera-se o estado metafísico do conhecimento da Idade Média. Ou seja: “O conhecimento deixa de ser abstrato para ser concreto. E claro, objetivo, sintético. É a fase do predomínio do estado positivo” (Meksenas, 2002, p. 77-78).

Sendo assim, a base teórica do positivismo passa a refutar qualquer conhecimento do tipo metafísico, teológico e especulativo acrítico. Somente é válido o conhecimento decorrente de dados ‘positivos’ da experiência. Valoriza-se o âmbito puramente formal, no qual se relacionam a lógica pura e a matemática. Nessa direção, Borges e Dalberio (2007, p. 04) afirmam:

A partir dessa perspectiva, a teoria positivista, como orientadora da ciência, elege como critério único da verdade aquilo que pode ser comprovado através da experiência, dos fatos visíveis e positivos. Nessa concepção, surge a necessidade da prova concreta, objetiva, clara, mensurável ou quantificável para que a academia científica aprove algo como uma descoberta científica. Dessa forma, o paradigma positivista conta com o apoio da estatística para que as variáveis sejam objetivamente medidas. Contudo, a sua característica mais marcante é a visão estática, fixa e fotográfica da realidade.

Conforme Meksenas (2002, p. 78):

O conhecimento, para Comte, “[...] é positivo quando fundado na observação. Contudo, a observação que constitui o fazer científico é a que se orienta pelo método, ou seja, não se trata de uma observação espontânea, de senso comum, mas aquela observação com método, com intencionalidade, regrada cientificamente”.

Distinguiu Comte a observação empírica da observação positiva. A primeira se refere a uma observação vulgar, sem estabelecimento de vínculos entre os fatos observados, pois os fatos são apenas relatados como coleção de acontecimentos. Já a segunda é realizada com método, a partir de regras: a) selecionar o observado; b) desmembrar ou fragmentar os fatos observados; c) relacionar, comparar, medir e estabelecer similaridades entre as partes estudadas; d) perceber as repetições e detectar a sua regularidade, os movimentos idênticos e desprezar o que é episódico; e) estabelecer leis que possibilitem prever os movimentos, regularidade e comportamentos futuros.

Assim, na teoria positivista, obtendo-se um conjunto de leis sobre o fato observado, será possível usá-las para melhor observar outros fenômenos. Destaca-se que, desse modo, o observador voltará ao estágio inicial da observação e, então, isso contribuirá com a rigorosidade científica para pensar o seu objeto de pesquisa. A observação positiva também permite a experimentação pela recriação artificial das condições de emergência do fato pesquisado. Isso possibilita, na opinião de Comte, o controle do processo no qual o fato se manifesta.

Na perspectiva teórica positivista, a observação positiva leva ao conhecimento, possível graças à análise da natureza física e social que se apresentam como fenômenos ordenados. Daí o pensamento positivista: “saber para prever, prever para poder” (Meksenas, 2002, p. 79). Por conseguinte, se o cientista pode prever os fenômenos, também pode dominá-los tendo por base as leis que os regem, contribuindo, desse modo, para melhor usufruir do mundo em que vive. Ora, é pela ciência que a humanidade garante o progresso,

daí o lema “ordem e progresso” (Meksenas, 2002).

Em sua crítica ao método positivista, Meksenas (2002, p. 80-81) aponta que:

O maior problema das pesquisas de orientação positivista é a redução de questões humanas e sociais a leis regidas por princípios exclusivamente biológicos. Os positivistas negligenciaram aspectos da cultura, da vida social, da estrutura econômica e política em favor de fundamentos de caráter biológico, supondo as sociedades humanas como mero corpo vivo. Percebemos assim que o positivismo é mais capaz de lançar bases do preconceito de gênero ou étnico e menos propor as conclusões científicas às quais tanto almeja.

O autor ainda critica que a ânsia de legitimar o positivismo como ciência necessária ao desenvolvimento tecnológico produziu a valorização da neutralidade como condição da produção científica. Assim, os que se orientam por bases teóricas positivistas acreditam que a ciência é capaz de organizar a vida social, econômica e política racionalmente, e de modo a visar o bem da humanidade. A industrialização, somada aos esforços científicos positivistas, seria capaz de trazer o progresso à sociedade. Contudo, segundo o crítico, essa visão é otimista e ingênua ao definir a ciência como mecânica social e a história como evolução linear.

Por fim, destaca-se que o método positivista foi um esforço de matematizar todas as ciências. Era, assim, essa a linguagem que permitia a neutralidade e a determinação das leis para o acesso ao conhecimento e o controle dos seres vivos, dos elementos naturais, da sociedade, da educação, enfim, das coisas e dos fenômenos físicos e sociais do mundo. O pensamento positivista serviu à produção de uma ciência voltada à enumeração e à catalogação dos fenômenos. A sua crença na neutralidade é, atualmente, apontada como equívoco, pois a atividade científica é sempre política e dinâmica.

## **O materialismo histórico: ciência como produto da história e das contradições**

O materialismo histórico, também conhecido como método dialético ou método marxista, é concebido como a aplicação da teoria de Karl Marx (1818-1883) ao estudo da evolução histórica das sociedades e de seus modos de produção material. Para os pesquisadores marxistas, a ciência é produto da história, e assim se manterá enquanto houver relações dos seres humanos entre si e com o restante da natureza. Para Borges e Dalberio (2007, p. 7):

O materialismo histórico é a aplicação da teoria de Karl Marx ao estudo da evolução histórica das sociedades humanas, pelas quais o modo de produção dos bens materiais condiciona a vida social, política e intelectual que, por sua vez, interage com a base material. Marx e Engels afirmam que a história de todas as sociedades do passado é a história da luta de classes. Nesse sentido, no decorrer do processo histórico, as relações econômicas evoluíram segundo uma contínua luta dialética entre os proprietários dos meios de produção e os trabalhadores espoliados e explorados.

Nesse sentido, o ato de pesquisar implica admitir que o indivíduo age na sociedade com ou contra seus semelhantes. Por sua vez, os defensores da pesquisa marxista entendem que será possível aos homens e às mulheres conhecer o seu tempo e a natureza, desde que também aprendam as relações sociais de produção sob as quais vivem, e, por vezes, são também submetidos.

Alexandre (2014) afirma que os pesquisadores marxistas compartilham a ideia de que a educação pressupõe o conhecimento do método histórico e dialético. Assim postulou o autor:

É a partir da compreensão do significado histórico do trabalho como elemento central das relações sociais que o marxismo define a educação. O trabalho é a expressão diferenciadora do gênero humano. Através do trabalho o homem cria o mundo e a si próprio. Essa concepção é radicalmente antagônica a uma concepção cristã de que o homem fora criado por Deus, ou iluminista, de que o homem seja um ser racional.

Poressarazão, a educação, quando não alienadora, opera como leitura e interpretação histórica que exige antes o reconhecimento da posição da classe trabalhadora como a agenciadora das forças transformadoras no mundo moderno de modo emancipatório dos mais oprimidos. Deve-se a esta perspectiva a postulação da caracterização das contradições sociais existentes na história entre os capitalistas, detentores dos meios de produção, e os trabalhadores, ou seja, entre opressores e oprimidos, como bem analisou Paulo Freire ao escrever o livro *Pedagogia do Oprimido*.

Para Alexandre (2014) A interpretação marxista da história, sob uma perspectiva dialética, parte do pressuposto de que as contradições são o motor do desenvolvimento civilizacional. Assim, a consciência é a consciência marxista da história que se forma a partir das contradições da realidade. A realidade é fruto das condições históricas, é processo, portanto, se transforma, sendo as principais mudanças aquelas tensionadas pelas forças econômicas em conflito e que são capazes de marcar a história. Logo, a ênfase do método está na identificação das contradições históricas que cindem as classes sociais entre opressores e oprimidos. Seguindo por esta linha, esse método também serve à denúncia da razão como instrumento de opressão e dominação.

Sobre esse método, Meksenas (2002, p. 88) afirma:

O método de Marx concebe os fenômenos em análise como sendo históricos, dotados de materialidade e movidos pela contradição: afirmação - negação - nova afirmação. Desse método resulta a tese que concebe o conhecimento como um movimento que se dá no marco da luta de classes e, assim, a ciência e a pesquisa afirmam-se como fenômenos que contribuem para a manutenção da atual sociedade capitalista. Por outro lado, as classes trabalhadoras e aquela intelectualidade que se aliar aos seus interesses tornar-se-ão os sujeitos da contradição dessa sociedade também no campo do conhecimento, isto é, capacitar-se-ão a estabelecer uma nova afirmação: a luta por uma nova ciência e por pesquisa comprometidas com os valores populares.

Os indivíduos, assim, não são somente membros de classes sociais. O pertencimento a uma classe social faz notar que as estruturas econômicas agem sobre os seres humanos, separando-os em dois grandes segmentos: a burguesia e o proletariado. E próximos desses aparecem outros grupos menores, como: a pequena burguesia, a classe média, o subproletariado, o empresariado rural, os burgueses modernos, entre outros. É preciso, então, entender que Marx admite a influência das classes sociais na vida de cada indivíduo, e que cada indivíduo pode influenciar nessas classes.

Essa concepção valoriza a práxis individual e a práxis da classe, pois o indivíduo toma consciência do espaço e do tempo que ocupa na sociedade e da sua capacidade de transformação de si próprio e do seu contexto. O pesquisador assume, conseqüentemente,

a ciência como propulsora de intervenção social, capaz de transformação social e ou mesmo de reprodução da realidade. Na pesquisa de cunho marxista, segundo Borges e Dalberio (2007, p. 7), devem ser considerados particularmente quatro princípios:

A história da filosofia, ao apresentar uma sucessão de doutrinas contraditórias, dissimula um processo em que se apresentam o princípio idealista e o materialista; o ser determina a consciência e não o inverso; 3) o contrário da dialética é a metafísica que coloca a matéria como estática, e toda matéria é dialética; 4) a dialética é o estudo da contradição na essência mesma das coisas.

Geralmente, são utilizadas, na análise nas pesquisas marxistas, as seguintes categorias: contradições históricas, alienação, ideologia, mercadoria, capitalismo, socialismo, classes sociais, opressão, dialética, violência. Essas categorias também são encontradas nas obras de Friedrich Engels (1820-1895) e Antonio Gramsci (1891-1937), que se avizinham na leitura de mundo e no desejo de denúncia às desigualdades sociais. Na obra *Concepção Dialética da História*, Gramsci (1981) apresenta com competência análises críticas que consideram as seguintes categorias marxistas: filosofia da práxis, ideologia, senso comum, história e anti-história, estrutura e superestrutura.

## A fenomenologia: ciência como percepção do mundo

A fenomenologia tem como interesse a essência dos fenômenos, a sua circunscrição à experiência da consciência. A fenomenologia passou a ser reconhecida com Edmund Husserl, no início do século, na Alemanha. O termo fenomenologia tem origem no termo grego *phainomai*, “eu apareço/e ou aquilo que aparece” (Meksenas, 2002, p. 89. Grifos no original). Mais especificamente, o termo fenomenologia significa estudo dos fenômenos, o ou estudo daquilo que aparece à consciência. De acordo com Alexandre (2014, p. 24):

A fenomenologia é o estudo dos fenômenos particularmente identificados com a percepção existencial da consciência individual. Entendida como um exercício filosófico seminal, seus intérpretes postulam que ela seja o estudo da consciência particular do ser em si, o que vem demandar total ausência de constrangimento, de princípios e de valores preestabelecidos.

A fenomenologia é reconhecida como uma das principais correntes filosóficas do século XX, influenciando pesquisadores como Heidegger (1889-1976), Jean Paul Sartre (1905-1980) e Maurice Merleau-Ponty (1908-1961). Por sua vez, a filosofia da existência foi desenvolvida por Kerkegaard (1813-1855) de modo a expressar “[...] a importância do reconhecimento da anterioridade da existência com relação à consciência” (Alexandre, 2014, p. 24).

Mas foi Husserl (1859-1938) o formulador desse método ao defender a consciência como sendo sempre consciência de algo, fazendo oposição ao método kantiniano, que fazia defesa da essencialidade de uma consciência modular e universal. Kant via o indivíduo como um ser epistêmico, racional e com possibilidades de encarar um destino autônomo. Já Husserl preferia a capacidade cognitiva de existir como melhor lhe conviesse (Alexandre, 2014).

A fenomenologia de Husserl também se opõe ao método dialético de Hegel (1770-1831), o qual tinha como preocupação central a explicação da razão como parte do processo evolutivo da consciência que migra e retorna das sensações individuais para um plano de racionalidade social muito afeita às condições de educação do ser humano (Ginzo, 1991).

Husserl compreendia a razão como essencialmente subjetiva e intencional, não determinada pela racionalidade social e, por vezes, até mesmo contrária aos moldes sociais (Alexandre, 2014).

O pressuposto básico é o de que a consciência está direcionada a um fenômeno. Assim, a tarefa básica desse método é a de demarcar as categorias dos sentidos da realidade. Segundo Meksenas (2002), os defensores da fenomenologia acreditam que para se chegar à essência do que ocorre no mundo é preciso partir das experiências com que os fenômenos se manifestam: a atitude natural. Esse termo foi criado por Husserl para se referir à atitude natural do homem diante dos fenômenos aparentes do mundo. Para ele, todo homem está mergulhado em acontecimentos, situações diversas, interações, emoções e sensações a respeito das quais criamos representações simbólicas, ou seja, vivemos as situações e somos capazes de pensá-las, tirar conclusões e, assim, escolher como melhor agir.

Desse modo, fazer pesquisa e produzir conhecimento é uma atitude possível quando passamos a problematizar o mundo das aparências, isto é, a atitude natural: “Tal problematização significa, portanto, colocar a atitude natural em suspensão: dar-se conta que este mundo afeta as pessoas cotidianamente” (Meksenas, 2002, p. 90). Conforme o autor:

[...] a questão do conhecimento apresenta-se ao fenomenólogo no momento em que ele é capaz de perguntar-se sobre como se dá esse afetar na consciência das pessoas. Inicia-se, então, um processo que permite ao fenomenólogo ir das aparências às essências dos fenômenos. Em síntese, toda filosofia e toda ciência decorrem do mundo vivido e da percepção que os seres humanos têm desse mundo” (Meksenas, 2002, p. 90).

Ainda na opinião do autor citado, ao ler Husserl é possível evidenciar que o que está na vivência não é o objeto, e sim a percepção sobre o objeto. Então, o ato do conhecimento deve fundar-se na percepção. Assim também a filosofia, a ciência e a pesquisa devem fundamentar-se na percepção do pesquisador. A percepção, contudo, não se restringe aos sentidos do corpo humano e ao que eles podem afirmar sobre o mundo. Com efeito: “A percepção é uma totalidade que envolve a sensação, a cognição, as representações simbólicas decorrentes das minhas interações com os outros, as emoções, o sonhar, o desejar, o imaginar... em suma, a totalidade do meu Ser com o mundo e não apenas uma parte dele” (Meksenas, 2002, p. 91).

Para Merleau-Ponty (1999, p. 1-2):

A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua “facticidade”. É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre “ali”, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico. É a ambição de uma filosofia que seja uma “ciência exata”, mas é também um relato do espaço, do tempo, do mundo “vivididos”. É a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é, e sem nenhuma deferência à sua gênese psicológica e às explicações causais que o cientista, o historiador ou o sociólogo dela possam fornecer [...].

Mas como compreender a essência de um fenômeno se vivemos numa sociedade

tão diversa? Em resposta a essa questão, Meksenas (2002, p. 92) encontra em Husserl a ideia de redução eidética. Esta visa as essências e não os objetos concretos. Sendo assim, nesta fase, o pesquisador procura destacar as visões e as vivências presentes na atitude natural. Portanto, a ciência será construída a partir do e sobre o mundo vivido. Nessa direção, a fenomenologia admite ser um método descritivo da realidade e se funda na busca da essência dos fenômenos a partir de vivências determinadas. Também é notório que esse método não encerra uma única perspectiva de ver o mundo, podendo-se afirmar que: “Em síntese, toda produção do conhecimento em fenomenologia tem como meta compreender um fenômeno em suas múltiplas determinações” (Meksenas, 2002, p. 94).

Contudo, é justamente essa a maior crítica feita à fenomenologia, a sua indeterminação quanto à existência de um método definido na elaboração do conhecimento. Meksenas (2002) aponta que, para muitos pesquisadores, a ideia de lidar com muitos métodos na pesquisa fenomenológica torna-a, por vezes, mais um problema do que uma solução. Cabe a crítica ainda em relação à defesa que a fenomenologia faz aos procedimentos de pesquisa centrados na descrição do objeto de estudo e muito pouco na sua análise. Vale lembrar que, “[...] no desejo de criar um método que tudo abarque, a fenomenologia corre o risco de nada abarcar (Meksenas, 2002, p. 95). As pesquisas fenomenológicas ainda são criticadas por se traduzirem em construções de pesquisas apenas descritivas, com determinado distanciamento da realidade social e dos aspectos ideológicos, e dessa forma, pouco acrescentam à compreensão do conhecimento como fenômeno plural.

## O estruturalismo: ciência como estrutura e modelo

O estruturalismo rejeitou a noção existencialista de liberdade humana radical defendida por Jean-Paul Sartre (1905-1980) e concentrou-se na maneira que o humano é determinado por estruturas culturais, sociais e psicológicas. O antropólogo Claude Lévi- Strauss (1908-2009) é considerado um dos precursores do estruturalismo. Esse pesquisador, segundo Meksenas (2002), impulsionou a história do estruturalismo ao escrever que determinadas sociedades tribais podiam ser pensadas como um sistema, visto que possuem linguagem, magia, parentesco, produção, trocas materiais e simbólicas, entre outras coisas, que formam, cada qual, parte do sistema que é a tribo.

Para Meksenas (2002, p. 95), “[...] o termo estrutura diz respeito [...] ao método em que uma parte só é cognoscível quando entendida em sua relação com as outras partes de uma mesma realidade”. Na opinião do autor, a noção de sistema é fundamental porque define que uma totalidade se faz por partes independentes e mesmo integradas a um grupo, de tal modo que a mudança em uma das partes desse grupo opera sobre o seu conjunto.

Nesta perspectiva, a principal característica do método estruturalista é a compreensão de que os fenômenos, as relações sociais e ou mesmo um conceito têm sentido e validade como parte de um conjunto de fenômenos, de um sistema social ou de uma ordenação conceitual. Meksenas (2002, p. 97) afirma que: “[...] para o estruturalismo a parte é compreendida quando relacionada com o todo. Isso implica admitir que os fatos tidos como episódicos são, na verdade, expressões de uma estrutura: nada do que ocorre na natureza física ou social é acidental”.

Outro importante aspecto a destacar nesse método é a noção de modelo. Os



estruturalistas compreendem que “[...] um modelo consiste na organização de conjuntos formados por conceitos relacionados um ao outro” (Meksenas, 2002, p. 98). Os modelos, assim, são construídos pelos pesquisadores e se constituem a partir da associação do pensamento com a experiência empírica, operada pelo raciocínio. Por sua vez, um conjunto de conceitos possui uma série de definições que permitirão compreender o fenômeno pesquisado em sua totalidade, e, além disso, indicam o caminho para o pesquisador analisar a realidade.

Além do antropólogo Lévi-Straus, diferentes pesquisadores utilizaram o método estruturalista em suas análises: Althusser o fez com a análise à obra de Marx (a ideologia como estrutura); Lacan, com a psicanálise (o inconsciente como estrutura); e Foucault, na filosofia (o discurso como estrutura). Altmicks (2014, p. 392) afirma que “[...] neste método o conceito de estrutura é de fundamental importância para a compreensão dos fenômenos”. Como muitas das características destes encontram-se ocultas do pesquisador, pelo próprio devir do campo social, o seu entendimento só é possível a partir da sua estrutura, identificando-se como esta se alinha em relação a um sistema composto de estruturas diversas. Nesse sentido, o Estruturalismo é antagônico a qualquer proposta de investigação empírica da realidade, bem como refuta as abordagens histórica ou dialética dos seus objetos. Evidentemente, não há também qualquer possibilidade de se trabalhar na perspectiva da práxis.

Meksenas (2002) concorda que a crítica recorrente ao estruturalismo é a de que esse método atribui valor excessivo aos processos de reprodução da sociedade e deixa de lado as transformações sociais. Consegue-se, por este método, tecer críticas aos contextos de dominação e relações de poder, mas não se avança no sentido de mostrar possibilidades de mudança que se fazem presentes no contexto. Isso ocorre, segundo o autor, devido ao fato de o estruturalismo não valorizar os estudos históricos, particularmente por superestimar a teoria e os modelos e desqualificar e secundarizar os processos históricos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados evidenciados em relação ao conhecimento da realidade dependem particularmente do método de pesquisa adotado. É preciso perceber que as técnicas não são suficientes e nem sequer se constituem em si como capazes do conhecimento científico. Tendo presente a emergência dos métodos, é possível afirmar que o método consiste em uma teoria da ciência com critérios científicos, procedimentos lógicos, concepções de objeto, regras cognitivas e conceituais, entre outras dimensões, capazes de dar suporte às práticas usadas na construção do conhecimento científico.

O conhecimento sobre os principais métodos que orientam as pesquisas sociais beneficia a qualidade das investigações, no sentido de garantir maior rigor e cientificidade para as pesquisas da área. Além disso, contribui para justificar o seu próprio uso, apresenta formas de tratamento do objeto pesquisado e elucida os conceitos de causalidade na explicação científica. O método e o conhecimento não são apenas conceitos polissêmicos e relacionais, são também binômios indissociáveis. Ainda chama atenção o fato de que não há neutralidade nos métodos, a sua escolha ou o seu descarte sempre serão ações político- ideológicas.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ALEXANDRE, Agripa Faria. **Metodologia científica e educação**. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.
- ALTMICKS, Alfons Heinrich. **Principais paradigmas da pesquisa em Educação realizada no Brasil**. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 14 - n. 2 - mai-ago, 2014. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4654/3275> Acesso em: 12 nov. 2022.
- BORGES, Maria Célia; DALBERIO, Osvaldo. **Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação**. Revista Iberoamericana de Educación, 43 (5), 1-10, 2007. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2299> Acesso em: 12 nov. 2022.
- CARMINATI, Celso; MEKSENAS, Paulo. As ciências humanas e a produção social da pesquisa. In: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo (Org.) **A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2008.
- GINZO, Arsenio. Hegel y el problema de la educación. In: HEGEL, G. W. F. **Escritos Pedagógicos**. México: Fondos de Cultura Economica, 1991. p. 7-68.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. São Paulo: Loyola, 2002.
- MARLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SANTOS, Leonel Ribeiro dos. A educação, suas tarefas e seus paradoxos, segundo kant. In: HARDT, Lúcia Schneider; MOURA, Rosana Silva de. **Filosofias da educação: entre devires, interrupções e aberturas - outro mundo contemplado**. Blumenau: Edifurb, 2016. Cap. 1. p. 21-59.
- SARTRE, Jean Paul. **O Existencialismo é um Humanismo**. Coleção Os Pensadores - Vol. 45. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- SARTRE, Jean Paul. Prefácio. In: FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1979. p. 3-21.

# Letramento linguístico: desenvolvendo competências essenciais na era da informação

Leandro Gilson de Oliveira

URL lattes: <https://lattes.cnpq.br/0525545044145972>

## RESUMO

O letramento linguístico é uma habilidade crucial na sociedade contemporânea, indo além da simples leitura e escrita. Este estudo explorou suas diversas dimensões, incluindo funcionalidade, criticidade, digitalização e literatura. Destaca-se a importância do letramento na participação cidadã, inclusão social e empoderamento pessoal. Diante de desafios como desigualdades educacionais e evolução tecnológica, propõem-se estratégias como integração curricular, uso da tecnologia, promoção da leitura criativa e avaliação formativa. Reconhecendo a diversidade cultural e linguística, bem como promovendo habilidades de escuta e fala, ampliamos as oportunidades educacionais. Reitera-se que investir no letramento linguístico é investir na formação de cidadãos críticos e comunicativos. Estratégias inovadoras e a superação de desafios moldam não apenas leitores proficientes, mas agentes de mudança capazes de contribuir positivamente para uma sociedade mais inclusiva e dinâmica. Com suas múltiplas facetas, desempenha um papel fundamental na capacitação individual e coletiva, alimentando o potencial em um mundo cada vez mais interconectado.

**Palavras-chave:** letramento linguístico; comunicação efetiva; participação cidadã; inclusão social.

## INTRODUÇÃO

O letramento linguístico é um conceito fundamental no contexto educacional, que vai além da simples capacidade de ler e escrever, e refere à habilidade de compreender, interpretar e usar uma linguagem de maneira eficaz em diversas situações sociais e culturais, e não envolve apenas a decodificação de palavras, mas também a compreensão crítica, a expressão clara de ideias e a capacidade de se comunicar de maneira eficaz em diferentes contextos. É importante ressaltar que o letramento vai muito além do simples conceito de alfabetização, conforme Freire, (2009, p.11), “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”.

No cenário contemporâneo, onde a comunicação é um pilar

*Educação e Realização: conectando teoria e prática*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.279.15



fundamental para a interação social e o desenvolvimento individual, o letramento linguístico emerge como uma competência crucial, mais do que a habilidade básica de ler e escrever, abrange uma variedade de dimensões que capacitam os indivíduos a compreender, interpretar e utilizar uma linguagem de maneira eficaz em diferentes contextos sociais e culturais (Soares, 2010). Este estudo explora a natureza abrangente, destacando suas diversas dimensões, a importância na sociedade atual e os desafios e oportunidades associadas ao seu desenvolvimento.

Além disso, serão discutidas estratégias educacionais para promovê-lo, liberando seu papel central na formação de cidadãos capacitados para enfrentar os desafios da era da informação. Em um mundo onde a comunicação é a chave para o entendimento mútuo e o progresso individual, o mesmo surge como um acontecimento essencial para a participação ativa na sociedade contemporânea (LDB, 1996).

Ao longo da história da educação, tem evoluído como um conceito dinâmico que vai muito além da mera decodificação de palavras no cerne dessa evolução, percebe-se a transição de um foco restrito à alfabetização para uma compreensão mais ampla das complexidades da linguagem (Palú *et al.*, 2020). Hoje, o letramento linguístico abrange desde a capacidade funcional de interpretação de textos cotidianos até a habilidade crítica de analisar discursos complexos, e esta expansão reflete a necessidade de preparar os indivíduos para um mundo onde a comunicação eficaz é uma competência central, influenciando não apenas a esfera educacional, mas também a participação cidadã e o desenvolvimento pessoal (Carvalho e Mendonça, 2006).

Contudo, à medida que nos encontramos imersos na era digital e multicultural, novos desafios surgem no horizonte, com a rápida evolução tecnológica exige que os indivíduos não apenas compreendam textos convencionais, mas também naveguem por ambientes digitais complexos (Sales, 2020). Além disso, a diversidade linguística e cultural que caracteriza a sociedade moderna destacam a importância de uma abordagem sensível e inclusiva ao desenvolvimento do letramento.

Este cenário educativo desafia, formuladores de políticas e sociedade como um todo a compensar estratégias que promovam não apenas a aquisição de habilidades linguísticas, mas também sua aplicação significativa em um mundo cada vez mais interligada.

Ao compreender sua riqueza, percebemos que não se trata apenas de um conjunto de habilidades acadêmicas, mas de um estudo para o crescimento individual e coletivo, indivíduos letrados linguisticamente não apenas se comunicam de forma eficaz, mas também são capazes de participar ativamente na construção de sociedades mais justas e informadas (Díaz, 2011). Este trabalho mergulhará nas diversas dimensões do letramento linguístico, examinando estratégias pedagógicas, desafios contemporâneos e a relevância contínua desse conceito na promoção de uma comunicação significativa e participação ativa na sociedade moderna.

O seu conceito apresenta-se multifacetado que vai muito além da habilidade básica de ler e escrever envolve a capacidade de compreender, interpretar e utilizar uma linguagem de maneira eficaz em diversas situações sociais e culturais. Ao invés de se limitar à decodificação de letras e palavras, o letramento linguístico abrange uma série de

dimensões inter-relacionadas, cada uma contribuindo para a formação de um indivíduo linguisticamente competente (Dias e Mont' Alverne, 2020).

Entre as modalidades de letramento, temos o funcional referente à capacidade de utilizar a linguagem em situações práticas do dia a dia, isso inclui a habilidade de ler manuais, compreender instruções, preencher formulários e participar de atividades que exigem uma compreensão prática da linguagem (Street, 2010). É uma aplicação direta de habilidades linguísticas em contextos úteis, proporcionando ao indivíduo autonomia nas atividades cotidianas.

A dimensão crítica do letramento linguístico vai além da decodificação superficial de textos, envolve uma capacidade de analisar, interpretar e questionar textos de maneira reflexiva. Indivíduos com letramento crítico são aptos a considerar questões importantes, identificar questões subjacentes e avaliar a informação privilegiada (Silva, 2021). Essa habilidade é essencial em um mundo onde a informação é abundante e nem sempre imparcial.

Com a crescente integração da tecnologia na sociedade, o letramento digital tornou-se uma dimensão crucial, isso inclui a capacidade de compreender e utilizar a linguagem em ambientes digitais, incluindo a avaliação crítica de fontes online, a produção de conteúdo digital e a navegação eficaz em plataformas digitais (BNCC, 2018). O letramento digital é essencial para a participação plena na era da informação.

A dimensão literária do letramento envolve a avaliação e compreensão de obras literárias, isso vai além da decodificação de palavras e abrange a interpretação de simbolismos, a compreensão de contextos culturais e a capacidade de mergulhar nas complexidades da expressão literária (Cosson e Lucena, 2022). O letramento literário contribui para o enriquecimento cultural e emocional do indivíduo.

Ao compreender essas diversas dimensões, torna-se evidente que a sua aplicação abrange uma ampla gama de situações e demandas sociais e cada dimensão contribui para a formação de um indivíduo linguisticamente competente e socialmente engajado, capaz de enfrentar os desafios da comunicação na sociedade contemporânea (Amendola, 2014). Em meio à crescente complexidade da sociedade contemporânea, o letramento linguístico emerge como um elemento fundamental para o desenvolvimento individual e a construção de comunidades mais informadas e participativas (Tagino *et al.*, 2017). Sua importância transcende a mera habilidade de decifrar palavras; ela está intrinsecamente ligada à capacidade de compreender, interpretar e utilizar uma linguagem de maneira eficaz em diversos contextos.

Exerce a função de capacitar indivíduos a participarem ativamente na vida cívica e política, a compreensão crítica de textos legais, políticos e informativos, possibilita uma tomada de decisão informada, fortalecendo os alicerces da democracia. Indivíduos letrados linguisticamente tornam-se agentes mais conscientes e engajados nas questões que moldam suas comunidades e nações (Alferes, 2018).

E é vista como uma ferramenta essencial para a inclusão social, ao adquirir habilidades de comunicação, os indivíduos são capacitados para comunicar suas ideias, compreender as perspectivas alheias e a sociedade interagir de maneira significativa em

uma distribuição (Targino *et al.*, 2017). A linguagem é uma ponte que conecta diferentes grupos e, portanto, o letramento linguístico desempenha um papel crucial na promoção da compreensão mútua.

Desenvolvê-lo contribui significativamente para evolução pessoal e profissional de indivíduos linguisticamente competentes que tornam-se capazes de expressar suas ideias de maneira clara e persuasiva, seja no ambiente de trabalho ou nas interações cotidianas (PCN, 1998). Essa habilidade é um diferencial em diversas profissões, onde a comunicação eficaz é um ativo valioso.

Na era da informação digital, estendem-se ao domínio digital, com o compreender a linguagem em ambientes online, avaliar criticamente informações na internet e comunicarem-se efetivamente por meio de plataformas digitais, estas são habilidades essenciais (BNCC, 2018). O letramento digital é uma dimensão do letramento linguístico, e é cada vez mais crucial para a participação plena na sociedade contemporânea.

Ao considerar sua importância, percebemos que ele não é apenas uma habilidade acadêmica, mas um aprendizado para a construção de sociedades mais informadas, inclusivas e dinâmicas. O investimento no desenvolvimento do letramento linguístico não apenas enriquece a vida individual, mas também contribui para a formação de uma sociedade mais conectada, participativa e consciente (Tavares, 2019).

Embora seu desenvolvimento seja crucial, enfrenta uma série de desafios e, ao mesmo tempo, abre portas para inúmeras oportunidades na sociedade contemporânea, estas dinâmicas envolvem desde questões estruturais na educação até a rápida evolução do ambiente digital (Lima *et al.*, 2021). Alguns dos desafios e oportunidades que moldam a jornada de desenvolvimento do letramento linguístico, como as desigualdades educacionais que fazem parte dos desafios prementes no desenvolvimento do letramento linguístico é a existência de desigualdades educacionais.

A falta de acesso equitativo a recursos educacionais pode resultar em disparidades significativas no desenvolvimento de habilidades linguísticas, superar essas desigualdades requer estratégias inclusivas que garantam que todos, independentemente de seu contexto socioeconômico, tenham acesso a oportunidades educacionais que promovam o letramento linguístico (Pires, 2019).

A tecnologia, embora ofereça oportunidades extraordinárias, também apresenta desafios no desenvolvimento, com sua constante evolução de plataformas digitais, linguagens de programação e formas de comunicação online exigem uma adaptação contínua. O letramento digital tornou-se uma dimensão crucial, mas a velocidade das mudanças tecnológicas pode criar lacunas no desenvolvimento de habilidades linguísticas em ambientes digitais (Costa, 2019).

Em um mundo globalizado, a diversidade linguística e cultural é uma oportunidade enriquecedora, mas também um desafio, o desenvolvimento do letramento linguístico deve ser sensível às diversas línguas e culturas presentes em uma sociedade. O que requer abordagens pedagógicas que reconheçam e valorizem a multiplicidade de expressões linguísticas e promovam o respeito pela diversidade cultural ( Sousa, 2016).

As mudanças nas formas de comunicação, impulsionadas pela tecnologia e pelas transformações sociais, criam oportunidades e desafios. Por exemplo, a capacidade de se comunicar eficazmente por meio de mídias sociais, blogs e outros canais online é agora uma competência valiosa. No entanto, o desafio reside em equilibrar a fluência nessas novas formas de expressão com a preservação das habilidades tradicionais de leitura, escrita e interpretação.

Uma oportunidade significativa surge na exploração de estratégias inovadoras de ensino, onde a integração de métodos pedagógicos que envolvem tecnologia, projetos interdisciplinares e abordagens práticas podem estimular o interesse dos alunos e promover um desenvolvimento mais abrangente do letramento linguístico. Essas abordagens envolvem desde o uso de aplicativos educacionais até parcerias com comunidades locais para enriquecer a experiência linguística dos estudantes (Giroto *et al.*, 2012).

Enfrentar esses desafios e aproveitar as oportunidades exige um compromisso coletivo, envolvendo educadores, formuladores de políticas e a sociedade em geral. Ao superar barreiras e aproveitar as potencialidades, podemos construir uma sociedade onde o letramento linguístico seja uma ferramenta acessível a todos, capacitando indivíduos a se comunicarem de forma eficaz em um Mundo em constante transformação (Araújo e Glotz, 2020).

O desenvolvimento eficaz exige estratégias pedagógicas inovadoras, sensíveis às necessidades individuais e adaptáveis às demandas de uma sociedade em constante evolução. Ao combinar abordagens tradicionais com métodos contemporâneos, é possível criar um ambiente propício ao florescimento das habilidades linguísticas.

Uma abordagem eficaz para promover o letramento é integrá-lo de maneira transversal em todas as disciplinas. Ao relacionar os conceitos linguísticos com outras áreas do conhecimento, os alunos percebem a aplicabilidade prática das habilidades em diferentes contextos (BNCC, 2018). Isso não apenas fortalece a compreensão, mas também fomenta uma abordagem holística ao aprendizado.

A incorporação de tecnologia no ensino é uma estratégia poderosa para promover o letramento linguístico na era digital, aplicativos educacionais, plataformas interativas e recursos online podem enriquecer a experiência de aprendizado, oferecendo oportunidades para a prática da leitura, escrita e comunicação em ambientes digitais (BNCC, 2018). Essas ferramentas não apenas envolvem os alunos, mas também os prepara para a comunicação digital predominante na sociedade atual que tem demonstrado uma super dependência e é dotada de meios tecnológicos que impulsionam nosso cotidiano (Monteiro, 2019).

Fomentar o gosto pela leitura e escrita criativa é essencial para o desenvolvimento do letramento linguístico, com a criação de clubes de leitura, projetos de escrita colaborativa e concursos literários são estratégias que podem despertar o interesse dos alunos, incentivando a expressão pessoal e o desenvolvimento de uma voz autêntica (Chaves, 2022).

A avaliação contínua é crucial para o desenvolvimento, adotar abordagens formativas permite que os educadores monitorem o progresso das aulas de maneira regular e identifiquem áreas que necessitam de reforço, isso possibilita a adaptação do ensino às necessidades específicas de cada aluno, promovendo um desenvolvimento personalizado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O letramento linguístico não se limita apenas à leitura e escrita; as habilidades de escuta e fala, também desempenham um papel fundamental na comunicação. Essas estratégias que promovem a expressão oral e a capacidade de compreender informações auditivas, como debates, apresentações e atividades de discussão em grupo, são fundamentais para uma abordagem abrangente.

Reconhecer a diversidade linguística e cultural, é essencial adotar uma abordagem multilíngue, incentivar o aprendizado de diferentes idiomas e explorar literaturas de diversas culturas amplia a perspectiva dos alunos, promovendo uma compreensão mais profunda da riqueza linguística global.

Estabelecer parcerias com a comunidade pode enriquecer o ambiente de aprendizagem, como o ato de simplesmente convidar membros da comunidade para compartilhar suas experiências, realizar atividades relacionadas à linguagem local e envolver os alunos em projetos que tenham impacto na comunidade são maneiras eficazes de conectar o letramento linguístico à vida real.

Ao adotar essas estratégias de forma integrada, as instituições educacionais podem criar um ambiente que promova não apenas a aquisição de habilidades linguísticas, mas também a compreensão crítica, a criatividade e a adaptação às demandas da sociedade moderna. Essas estratégias não apenas capacitam os alunos a se comunicarem de forma eficaz, mas também os preparam para enfrentar os desafios sonoros de um mundo em constante transformação.

Enfim, letramento linguístico surge como uma ferramenta poderosa na formação de indivíduos capazes de enfrentar os desafios e abraçar as oportunidades na sociedade moderna, e nesta jornada pelo desenvolvimento das habilidades linguísticas, exploramos as múltiplas dimensões do letramento, desde a funcionalidade até a criticidade, e registramos sua importância na participação cidadã, inclusão social, na formação e no crescimento pessoal.

Os desafios, como as desigualdades educacionais e a rápida evolução tecnológica, não podem ser subestimados, mas também são oportunidades para inovação e aprimoramento. E as estratégias que integram o letramento linguístico em todas as disciplinas incorporam uma tecnologia de maneira eficaz e promovem a criatividade, leitura e escrita são fundamentais para superar esses desafios.

Além disso, a ênfase na diversidade linguística e cultural, juntamente com a promoção de habilidades de escuta e fala, enriquecem não apenas o repertório linguístico, mas também a compreensão global. As parcerias com a comunidade ampliam as fronteiras do aprendizado para além das salas de aula, conectando o letramento linguístico à vida cotidiana.

Assim, conclui-se que investir no letramento linguístico não é apenas um imperativo educacional, mas um compromisso com a formação de cidadãos capacitados, capazes de se comunicarem efetivamente, pensarem criticamente e contribuir positivamente para a sociedade. E ao promover estratégias inovadoras, liberando e superando desafios, estamos



construindo não apenas leitores e escritores proficientes, mas agentes de mudança que moldarão um futuro mais inclusivo e dinâmico.

Por fim, com suas diversas dimensões, é a chave para desbloquear o potencial individual e coletivo em um mundo onde a habilidade de se expressar e compreender tornou-se uma força propulsora para o progresso e a compreensão mútua torna-se um instrumento mitigador dos problemas que enfrentamos na vida cotidiana na esfera local e até mesmo para uma melhor diplomacia no cenário global.

## REFERÊNCIAS

ALFERES, Marcia Aparecida; **Qualidade e políticas públicas na educação 7**. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. Disponível em: < <https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/qualidade-e-politicas-publicas-na-educacao-7> >; Acesso em: 10 nov. 2023.

AMENDOLA, Marcia Ferreira; **Formação em Psicologia**. Demandas Sociais Contemporâneas e Ética: uma Perspectiva. Artigo publicado com <https://doi.org/10.1590/1982-370001762013>, 2014. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/jpcp/a/mfHF7YnWzBckW8JQZWsfS5t/?lang=pt> >; Acesso em: 24 nov. 2023.

ARAÚJO, Verônica Danieli Lima; GLOTZ, Raquel Elza Oliveira; **O letramento digital como instrumento de inclusão social e democratização do conhecimento**: desafios atuais, Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/14/26/o-letramento-digital-como-instrumento-de-inclusatildeo-social-e-democratizaccedilatildeo-do-conhecimento-desafios-atuais>>; Acesso em: 4 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em:< [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) > . Acesso em: 23 NOV. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais - PCN**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf) >; Acesso em: 24 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:< <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> >; Acesso em: 24 nov. 2023.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília. Ministério da Educação, 2006.

CHAVES, Eloiza de Oliveira .**Práticas de letramento na escola**: produzindo minicontos com a temática do racismo por meio da ferramenta de escrita colaborativa- Padlet; Dissertação do programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, orientação da Profª. Drª. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti, João Pessoa, 2022. Disponível em: <[https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/26093/1/EloizaDeOliveiraChaves\\_Dissert.pdf](https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/26093/1/EloizaDeOliveiraChaves_Dissert.pdf) > Acesso em: 4 dez. 2023,

COSSON, Rildo, LUCENA, Josete Marinho de (organizadores). **Práticas de letramento literário na escola**: propostas para o ensino básico [recurso eletrônico] ; Dados eletrônicos - João Pessoa

: Editora UFPB, 2022. Disponível em: < <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/download/1033/1017/10937-1?inline=1> >; Acesso em: 24 nov. 2023.

COSTA, D. **A educação para a cidadania digital na escola**: análise multidimensional da atuação dos professores enquanto mediadores da cultura digital nos processos de ensino e de aprendizagem. 2019. 238p. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

DIAS, Rutineia Silva Oliveira. MONT' ALVERNE, Clara Roseane da Silva Azevedo. **Letramento e a existência de práticas letradas no ambiente escolar**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 06, Vol. 02, pp. 52-71. Junho de 2020. ISSN: 2448-0959, Disponível em: < <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/praticas-letradas> > Acesso em: 24 nov. 2023.

DÍAZ, Félix. **O processo de aprendizagem e seus transtornos** / Félix Díaz. - Salvador : EDUFBA, 2011. Disponível em: < <https://repositoriodev.ufba.br/bitstream/ri/5190/1/O%20processo%20de%20aprendizagem-repositorio2.pdf> >; Acessado em: 24 nov. 2023.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam– 50ª edição; São Paulo; Editora Cortez; 2009.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMETE, Sadao. **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas** / Claudia Regina Mosca Giroto, Rosimar Bortolini Poker, Sadao Omote (org.) – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: cultura Acadêmica, 2012. Disponível em: <[https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas\\_e-book.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas_e-book.pdf) >; Acesso em: 4 dez. 2023.

LIMA, Marília Freires de; ARAÚJO, Jefferson Flora Santos de. **A utilização das tecnologias de informação e comunicação como recurso didático-pedagógico no processo de ensino e aprendizagem**. Revista Educação Pública, v. 21, nº 23, 22 de junho de 2021. Disponível em: < <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/23/a-utilizacao-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-como-recurso-didatico-pedagogico-no-processo-de-ensino-aprendizagem> > ; Acesso em: 24 nov. 2023.

MONTEIRO, olange Aparecida de Souza. **Redes de aprendizagem na EaD** [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. Disponível em: < <file:///home/seemg/Downloads/e1b342eb6f6a60eff3a7bebd1bfea387382c66a9.pdf> >; Acesso em: 4 dez. 2023.

PALÚ, Janete, SCHÜTZ, Jenerton Arlan, MAYER, Leandro. **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

PIRES, Roberto Rocha C. **Implementando desigualdades** : reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas / Roberto Rocha C. Pires Organizador. - Rio de Janeiro : Ipea, 2019. Disponível em: <[https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9323/1/Implementando%20desigualdades\\_reprodu%C3%A7%C3%A3o%20de%20desigualdades%20na%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20de%20pol%C3%Adticas%20p%C3%Bablicas.pdf](https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9323/1/Implementando%20desigualdades_reprodu%C3%A7%C3%A3o%20de%20desigualdades%20na%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20de%20pol%C3%Adticas%20p%C3%Bablicas.pdf); Acesso em: 4 dez. 2023.

SALES, Mary Valda Souza, organizadora. – **Tecnologias digitais, redes e educação**: perspectivas contemporâneas; Salvador: EDUFBA, 2020. Disponível em: < <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32178/1/Tecnologias%20digitais%2C%20redes%20e%20educacao-RI.pdf> > Acesso em 24 nov. 2023.

SILVA, Geraldo Emanuel de Abreu. **Desenvolvimento do letramento crítico [manuscrito]:** possíveis caminhos a partir de contribuições da pedagogia crítica, da análise crítica do discurso e da exploração de inferências; Tese do Programa de Pós - Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, orientadora: Profa. Dra. Elzimar Goettenauer de Marins Costa; Belo Horizonte; 2021.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 4ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOUSA, Maria Eliane Vieira de. **A importância da leitura e escrita na perspectiva da alfabetização e do letramento** / Maria Eliane Vieira de Sousa.– João Pessoa: UFPB, 2016.

STREET, B. V. **Os novos estudos do letramento:** histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (orgs.). *Cultura Escrita e Letramento*, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TARGINO, Maria das Graças; SILVA, Evana Mairy Pereira de Araújo; SANTOS, Maria Fátima Paula dos. **Alfabetização e letramento:** múltiplas perspectivas - Teresina: EDUFPI, 2017. Disponível em: < <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174662/2/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20letramento%2010%20jul.%202017.pdf> >; Acessado em: 20 nov. 2023.

TAVARES, Susana Lucas; **A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL**, Seminário Nacional de Linguística de Língua Portuguesa; Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: < <https://senallp.furg.br/images/Caderno-de-Resumos-V-SENALLP.pdf> >; Acessado em: 24 nov. 2023.

# Luta e resistência: o processo de formação dos movimentos sociais no Brasil

Leandro Júnior de Almeida Caldas

## RESUMO

O presente estudo intitulado “Luta e Resistência: o processo de formação dos movimentos sociais no Brasil”, através das fontes documentais, tem como objetivo constatar e descrever, a história dos Movimentos Sociais, dando enfoque as Lutas e Resistências, como os principais meio de organização, para o êxito das reivindicações por melhores condições de vida e participação na sociedade. Para tanto, a referida pesquisa procurou dialogar com os estudos de Martins (1985), Sacramento (2012), Cáceres (1996), Gohn (2010), Cotrim (2005, 2010), Sousa (2002), que discutem as características das relações Sócio-político, organizacional e Cultural dos Movimentos Sociais. Dessa forma, conclui-se que os movimentos sociais, tiveram avanços significativos nas conquistas dos direitos humanos na sociedade brasileira, tornando-se as pessoas conscientes nas questões que dizer respeito às suas necessidades, buscando reivindicar seus direitos políticos, sociais e educacionais.

**Palavras-chave:** lutas; resistências; movimentos sociais; conquistas.

## INTRODUÇÃO

A história dos movimentos sociais no Brasil tem representado avanços significativos nas conquistas dos direitos humanos na sociedade brasileira, pois, há relevância para a tomada de consciência crítica, frente à realidade de diferentes contextos políticos, econômicos e culturais, ao longo da trajetória histórica do qual marca presença, lutas, resistências, constrói conhecimentos e experiências baseados nas relações coletivas.

No entanto, o curso da História dos movimentos sociais do Brasil alterou na medida em que foram vistos como sujeitos portadores de direitos sociais, tais como Educação, Saúde, terra, segurança e participação política. Neste sentido, o trabalho além de ter sua importância para a vida dos trabalhadores, ele demonstra também que a vida tem outros valores que complementa a existência humana nas diferentes relações que mantém no conjunto da sociedade.

Por isso, os movimentos sociais, não lutaram apenas pela terra, pelo trabalho, mas, sobretudo pela construção de uma relação de pessoas



que vivem e tem um sentimento próprio e comum, que é a igualdade social para todos, o que contrária à lógica perversa do capitalismo, que se apropria da força do trabalho/alheio explorando para a obtenção de vantagens, ou seja, lucros.

Para a efetivação do presente artigo foi priorizada a pesquisa do tipo exploratória, utilizando-se no seu delineamento a coleta de dados em fontes bibliográficas disponíveis em meios físicos e na rede de computadores. Na sua realização foi utilizado o método de abordagem hipotético-dedutivo.

Inicialmente abordaremos questões referentes à conceituação e aspectos históricos de movimentos sociais. Em seguida, os debates envolvendo, Movimentos Sociais no Brasil, Origens, Surgimentos e suas Organizações, e por fim, realizamos uma breve discussão sobre a importância de se pensar o movimento social ligado à classe trabalhadora enquanto mecanismo fundamental de transformação da sociedade, dando ênfase ao surgimento e organização dos Sindicatos na Amazônia e no Brasil.

## DESENVOLVIMENTO

### O conceito sobre os movimentos sociais

Na atualidade os movimentos sociais tem uma referência muito forte no que diz respeito às reivindicações de políticas sociais, como direito a terra, o trabalho, educação, saúde, moradia, defesa do meio ambiente, defesa da vida, etc.

No decorrer da história brasileira, pode-se observar que os diferentes tipos de movimentos sociais, estavam ligados a uma causa social de grupos de pessoas que não concordavam com a realidade e situação de vida que levavam nas relações políticas, econômicas e culturais na sociedade, daí, os movimentos sociais se reacenderam e tornaram-se dinâmicos nas lutas, resistências e conquistas dos direitos sociais.

De acordo com Gohn (2010, p. 40) na obra *Movimentos Sociais e Redes de Mobilizações Cívicas no Brasil contemporâneo*, expõe de modo reflexivo e crítico a importância dos movimentos sociais para o avanço da participação dos debates políticos na busca de direitos que são renegados pelo Estado e pontua que:

Os movimentos sociais constituem-se como um dos sujeitos sociopolíticos presentes no associativismo no Brasil por que eles foram, e ainda são, as bases de muitas ações coletivas no Brasil a partir de 1970. Algumas abordagens modernas, que destacam as categorias do capital social de uma comunidade, a partir de ações cívicas, contrapondo-as aos movimentos, esquecem-se os movimentos geram solidariedade social e coesão, eles impulsionam as pessoas sem auferirem nenhuma renda (Gohn, 2010, p. 40).

Gohn é socióloga e doutora em ciência política pela universidade de São Paulo e pontua nas suas discussões que os movimentos sociais são constituídos de homens e mulheres, sociopolítico caracterizado pelo que ela chama de associativismo no Brasil, pois, suas ações se baseiam no coletivismo, principalmente nos anos de 1970, onde ainda estava latente a presença dos militares nas políticas brasileiras.

Neste sentido, os movimentos sociais eram combatidos, mas os laços do coletivismo

e as ações de conjunto que os sujeitos realizam, surgiam os efeitos positivos, pois, cada vez mais os movimentos se faziam e fazem presente nas reivindicações de políticas sociais.

Os estudos, as pesquisas e as novas abordagens sobre os movimentos sociais no Brasil, destacam que as categorias do capital social de ações cívicas, se contrapunham aos movimentos, pois, não há reconhecimento que esses movimentos geraram uma relação histórica, baseada na solidariedade social e coesa, ou seja, as pessoas estavam juntas, lutando por uma ideal de sociedade e a integração nos debates políticos da época, às vezes muitos que participavam dos movimentos sociais não era beneficiada com as causas ganha.

Por isso eles:

Mobilizam ideias e valores e geram saberes e aprendizado coletivo; enquanto isso, a maioria das chamadas ações cívicas são organizadas de cima para baixo, permanecem autocentradas e autorreferenciadas, limitando-se ao desempenho de uma estratégia de sobrevivência ou uma ação cultural, sem desenvolver, na maioria das vezes, potencial para autonomia e autodesenvolvimento das ações (Gohn, 2010, p. 41).

A autora chama atenção, pelo fato de que a visão das ações cívicas é dada de cima para baixo, centralizadas, numa única concepção de relação social e histórica, que impede a autonomia e o desenvolvimento dos movimentos sociais, buscam a materialização de ações concretas para o coletivo.

O interessante é que os movimentos sociais deveriam ser vistos de baixo para cima, pois, tem referência histórica que envolve muitos elementos culturais e significativos para a reconstrução e construção dos conhecimentos relacionados à vida humana.

Segundo Gohn (2010, p. 41):

Sabemos que os movimentos sociais têm sido considerados, por vários analistas e consultores de organizações internacionais, como elementos e fontes de inovações e mudanças sociais. Existe também um reconhecimento de eles detém um saber, decorrentes de suas práticas cotidianas, passíveis de serem apropriados e transformados em força produtiva.

A análise realizada por analistas e pesquisadores de movimentos sociais tem demonstrado sua importância pela dinâmica social fruto das experiências e dos conhecimentos que se difunde na prática social e renovam constantemente no decorrer da própria história. Além disso, as práticas adquiridas no cotidiano contribuem para a apropriação e transformações da força produtiva.

Mas, a dinâmica é um processo que faz com que os movimentos sociais, inovam suas relações culturais e históricas a fim de acompanharem os processos de modernidade que veio ocorrendo na sociedade, para Gohn (2010, p. 41):

A presença dos movimentos sociais é uma constante na história política do país, mas ela é cheia de ciclos, com fluxos ascendentes e reflexos (alguns estratégicos, de resistência ou rearticulação em face à nova conjuntura e às novas forças sociopolíticas em ação). O importante a destacar é esse campo de força sociopolítico e o reconhecimento de que suas ações impulsionam mudanças sociais diversas.

A questão política é um fator estratégico para os movimentos, mas a autora adverte que a política é cheia de ciclos que ora cresce ora diminui, pois, fica dentro de um

jogo de relação e resistência do qual a rearticulação é um dos pontos fundamentais no direcionamento dos movimentos sociais.

Diante da nova conjuntura política e face às forças sociopolíticas, os movimentos sociais, ganham novos espaços e mudanças diversificadas no que diz respeito à participação e integração nos contextos históricos da nossa sociedade. Neste sentido, reflete, portanto, a posição social que cada movimento social assume para si, as lutas e reivindicações de direitos as políticas públicas.

Segundo Gohn (2000) os movimentos sociais dos 70-80 sobrevivem sobrem os ditames da ditadura militar, porém o que alimentou a esperança das pessoas foram os envolvimento com as causas sociais, ou seja, direitos de todos, mas negado pelo Estado, enquanto instituição pública que deveria manter os serviços, integração do homem no conjunto da sociedade para discutir e propor ideias que ajudassem a mudar as realidades históricas da época, tal mudança não viria sem antes que os movimentos sociais se posicionaram frente a este contexto contraditório que a sociedade brasileira viveu.

### **Movimentos sociais no Brasil: origens, surgimentos e suas organizações**

No decorrer do processo histórico brasileiro a origem e surgimentos dos movimentos sociais e suas organizações, remonta ao século XVIII, precisamente situa-se num contexto histórico de caráter colonialista e base escravista que gerou insatisfação populacional em todas as regiões do Brasil.

No decorrer dos processos de colonização a relação social entre escravos e senhores, já era bastante conflituosa, de modo que os levantes se davam de maneira constante. Para o historiador Florival Cáceres (1996, p, 230) na obra História Geral, o autor faz uma discussão inerente às condições que os escravos levavam e que as revoltas individuais constituíam uma força de resistência, contra os maus tratos e a falta de reconhecimento enquanto sujeitos sociais históricos, impostas por grupos dominantes da época e o autor pontua dizendo que:

Nem só de revoltas individuais era feita a oposição ao escravismo no Brasil Colônia. Ocorreram diversas resistências coletivas, que assustaram os escravocratas. Exemplos disso foram os quilombos e as insurreições, as guerras dos Mascates (1710), que após os comerciantes portugueses de Recife aos senhores de Olinda, na capitania de Pernambuco. No Brasil Colônia, também existiam corporações de ofício, que evitavam a concorrência e regulamentavam a profissão de artesão (Cáceres, 1996, p. 230-231).

Partindo do estabelecido acima, podem-se ter as seguintes reflexões: primeiro identificar a origem dos movimentos sociais no contexto Brasil Colônia, partindo da iniciativa da individualidade, ou seja, o escravo começou a perceber que estava sendo manipulado pelo seu senhor e que para o momento revoltar-se contra a tal situação podia ser a solução ao problema do escravismo e as péssimas condições de vida que convivia nos contextos históricos da época.

Segundo a fuga de escravo, possibilitou a junção de forças e resistências de modo coletivo e coeso aos interesses dos próprios quilombos nos seus redutos de esconderijos, o que ganhou relevância social e assustou os donos de escravos que até então, achavam-se que tudo ia permanecer calmo e tranquilo.

Terceiro, as guerras no caso dos Mascates, demonstram os interesses dos comerciantes da colônia brasileira e dos portugueses, uma relação de grupos que lutam pela liberdade comercial e livre iniciativa própria, pois, as leis metropolitanas impostas na colônia restringiam a dinâmica do comércio e principalmente a liberdade de expressão de pensamentos dos sujeitos.

Também se observou que a concorrência do trabalho artesanal levou o conflito entre os atores sociais, uma vez que, os brasileiros nascidos na colônia eram prejudicados pelos portugueses, daí, a luta pela regularização do ofício, uma forma de evitar a livre concorrência com os estrangeiros.

Após estas análises pode-se deduzir que os movimentos sociais nasceram das individualidades para a coletividade, de modo que cada vez mais os sujeitos históricos procuraram se articular ideias, organizar para pôr em prática, e isto, posteriormente irá desemborrar nas reivindicações de direitos sociais que estarão baseados na difusão das questões políticas entendidas como participação e integração social.

No século XVIII, com os ideias iluministas proclamado na Europa e refletido na América portuguesa e até mesmo trazidos por intelectuais que mantiveram seus estudos na França, Inglaterra, acabaram bebendo da fonte da filosofia das luzes que tinha como base a razão como a única condição para se adquirir os conhecimentos, explicar a realidade e intervir por meio da ação humana no contexto histórico.

O historiador Gilberto Cotrim (2005, p. 351) na obra *História Global: Brasil e Geral* faz uma reflexão do descontentamento populacional o que ele chama de crise colonial e aponta que este contexto histórico está em transição, ou seja, transformando, os grupos sociais, estão se articulando as ideias políticas para se contrapor aos ditames do sistema colonialista.

E nitidamente os movimentos sociais já têm certa estrutura e organização social, pois, vejamos que existiam três grupos básicos em que os historiadores costumam dividir para identificar os sujeitos, nestes termos colonizadores (representantes do reino de Portugal) os colonizados (constituíam mais de 80% da população colonial-escravos africanos, índios, brancos livres e pobres e outros) e os colonos (constituíam parte dos grupos dominantes da colônia, compunham-se, por senhores de engenhos, fazendeiros de algodão e tabaco, pecuaristas, donos de charqueadas, Cotrim (2005, p. 351).

O contexto histórico evidenciado deste momento demonstra que os grupos sociais, estavam já demarcados nas suas posições sociais, que provocará os conflitos e a violência dada pelos grupos dominantes, como forma de reprimê-la e manter o controle social de tais situações que se encontravam a maioria dos sujeitos.

E mediante a dinâmica social de cada grupo podemos identificar que durante o período colonial as revoltas foram vistas tais como:

A revolta de Beckman (1684) Maranhão, a guerra dos Mascates (1710) Pernambuco, revolta de Vila Rica (1722) Minas Gerais e no final do século XVIII, aconteceram outras revoltas. Como a Conjuração Mineira (1789) em Minas Gerais e a Conjuração Baiana (1798) na Bahia (Cotrim, 2005, p. 352).

Se analisado esses movimentos sociais haveremos de compreender que existiam



aqueles que lutavam pela separação de Portugal de maneira regional, outros queriam a liberdade de expressão para praticar o comércio e desenvolver seus próprios negócios, outros objetivavam a separação da colônia de Portugal, ou seja, discutiam e almejava a independência do Brasil, caso da Conjuração mineira e baiana.

Em grandes partes estes movimentos sociais sofreram fortes retaliações e repressões violentas, prisões, deportações para colônias africanas, lugares bem distantes do Brasil na época e até morte, como Tiradentes, que foi enforcado e esquartejado, cortado sua cabeça e posto na praça pública de Vila Rica, para intimidar os outros a não fazerem levantes contra os grupos dominantes.

Os movimentos sociais surgiram diante de uma relação social que, mantinham os trabalhos escravos, reprimia a liberdade de expressão, impedia os sujeitos de discutirem políticas sociais com ênfase o direito a Terra, a Moradia e o próprio respeito e valorização da pessoa humana. As lutas e resistências foram à essência dos movimentos sociais no Brasil de modo que a Independência de 1822, para Cotrim (2010) foi um marco e conquista fruto dos movimentos sociais, que embora não tivesse uma organização formalizada como tem atualmente os movimentos sociais, mas suas contribuições foram inevitáveis para a emancipação política da sociedade brasileira.

Após a Independência do Brasil em 1822, se reacenderam outros movimentos sociais, entre os anos de 1820 a 1850, foi um período conturbado de crise política nos bastidores das províncias (atualmente chamados de Estados brasileiros) para Cotrim (2010, p. 253), a tensão política agravou-se quando as camadas populares e as classes médias urbanas entraram em cena, uma vez que, o espírito do liberalismo ventilava nos meios sociais influenciados a exigirem dos representantes políticos reformas que elucidavam a reivindicar, direitos a participação no poder político, discutir ações que dessem direitos aos bens materiais que até então eram privilégios da classe dominantes, grandes proprietários de terras.

A História do Período Regencial (1831-1840) foi um dos períodos mais agitados, pois, a mobilização da sociedade brasileira, despertou o senso crítico das realidades e relações históricas que muito viviam o caso da pobreza e a exclusão social.

Os movimentos sociais se contrapunham a centralidade política, autoritarismo, a dominação, a repressão e outros tipos de violência que aterrorizavam os atores sociais.

Neste contexto então, podemos ver que os movimentos sociais se destacaram como viabilidade de busca de solução para os problemas sociais, Cotrim (2010, p. 254-256), elenca vários movimentos sociais, tais como a Cabanagem no Pará (1835-1840), Farroupilha no Rio Grande do Sul (1835-1845), Malês, Bahia (1835), Sabinada Bahia (1837-1838), Balaiada, Maranhão (1838-1841).

Todos os movimentos de caráter social e político estavam espalhados em todo o território brasileiro, pra se ter uma ideia, que as situações e relações de grupos eram múltiplas e diversificadas nos sentidos de contornar os problemas que atingiam não só os pobres na maioria das vezes, mas também os ricos que queriam privilégios nas políticas de Estado.

As reivindicações dos movimentos sociais eram um clamor por mudanças e justiça social do qual dependia de consciência, reconhecimento de valores, respeito a direitos políticos, enquanto meio de participar e debater ideias que somasse para diminuir os problemas de desigualdade social, fruto das relações humanas.

## A história dos sindicatos no Brasil e na Amazônia

No segundo reinado onde vai de 1840 a 1889 com a Proclamação da República, teve-se uma forte presença de imigrantes que vieram de diferentes partes da Europa, neste período, a economia do Brasil tinha destaque o café, produto de grande valor comercial que rendia bastantes lucros.

Muitos trabalhadores foram atraídos, pelas propagandas falsas e cheias de vantagens, o que não correspondia com as expectativas e anseios dos imigrantes que não encontravam atividades de trabalhos descentes, salários, terras, moradias e outros meios de sobrevivência, que desse suporte para manter a vida e a estabilidade social.

Os sindicatos do Brasil nascem das contradições do capitalismo, que gerou descontentamento entre os sujeitos, exploração e uma nova forma de se organizar e exigir os direitos trabalhistas através de Leis ou Decretos que reconhecessem a legitimidade da força dos trabalhadores.

A incipiência do desenvolvimento industrial brasileira teve seu marco com a Proclamação da República em 1889, abriu grandes margens para os sindicatos que acreditava que somente através das lutas sociais, poderiam alcançar seus objetivos que eram conquistar seus direitos Políticos, Sociais, tais como, respeito nos trabalhos, salários dignos, educação, saúde, direito a terra, ao trabalho e o exercício da democracia, modo pelo qual deveriam ser representados e escolher também seus representantes na administração pública.

Para Martins (1985, p.75) professor mestre pela Universidade de São Paulo em Sociologia, discute na obra: A Militância da Questão Agraria no Brasil, o autor pontua a expansão das relações capitalistas de produção e o trabalho assalariado. Como lutas de forças opostas, que irão se conciliar por razão de interesses e formas de pensar a organização social como elementos norteadores para a construção de uma sociedade baseada no coletivo.

Segundo Martins (1985, p.77):

O fato de que formas sociais capitalistas e formas não capitalistas coexistam no mesmo espaço e sejam contemporâneas se resolve de modo simplista e, no fundo, a-Histórico, por meio das concepções sobre articulação dos modos de produção, fina flor do mecanismo teórico.

As reflexões expostas pelo autor pode-nos, ajudar a entender que o capitalismo, enquanto sistema de classe social, ele vai gestar no seu emblemático formas sociais que não se coexistam no mesmo espaço da história, de maneira que não se resolve de modo simples, tornando-o a-histórico, por meio de concepções que articulam os modos de produção e sua explicação do mecanismo de teorias que não se busca de forma aprofundas, discutir os problemas que há nas relações de trabalho.

Assim, todas as lutas das categorias sociais cuja existência não está baseada no trabalho assalariado são consideradas lutas condenadas, sem futuro, sem importância histórica (Martins, 1985, p.77). Para o autor, é uma visão deturpa os sindicatos, por se entender que eles são empecilhos no desenvolvimento e progresso capitalista, uma vez que, não há consideração pelo trabalho assalariado para identificar a origem das contradições sociais, daí serem condenadas, não vendo a importância na luta e na história como fator de mudança e relação do sujeito na integração das diferentes atividades de trabalho, executadas por homens e mulheres, tanto no campo como na vida.

No período da República Velha como se costumam dizer, os sindicatos foram combatidos pelos políticos da época, por terem uma concepção positivista, baseada na ciência, enquanto garantia para o progresso, por isso, descartavam-se as organizações sociais, pois acreditavam que os conhecimentos científicos produzidos pela ciência trariam o desenvolvimento evolutivo para a sociedade.

Neste sentido, notar-se que:

As condições de trabalho do operariado nos anos da Primeira República eram bastante desfavoráveis. Em geral, trabalhava-se de segunda a sábado, até 15 horas por dia (às vezes também aos domingos). Os operários ganhavam pouquíssimo, o que obrigava toda a família a trabalhar. Não havia salário mínimo, direito a férias, pagamento por horas extras ou uma legislação limitando a extensão da jornada de trabalho (Cotrim, 2005, p.466).

A realidade dos trabalhadores eram bem difícil, nesse contexto histórico, pois, não existiam limites de horas para os trabalhadores, salários fixos ou outras vantagens que viessem contribuir com a classe trabalhadora no ambiente de trabalho. No campo a situação era pior, pois, os grandes latifundiários, ou seja, as concentrações de terras nas mãos dos coronéis, homens que detinham o poder político, econômico e cultural em suas mãos, impediam os trabalhadores rurais de adquirirem um pedaço de terra para plantar, criar e produzir o suficiente para a sua subsistência.

Além disso, o uso de violência provocada pelos capatazes a mandos dos proprietários de terras causava medo entre os sujeitos, o que viabilizavam as fugas para as cidades, provocando o êxodo urbano, ou seja, o crescimento de muitas cidades. Os trabalhadores rurais sempre estiveram a mercê da violência, uma prática comum no Brasil, como forma de calar-se os sujeitos ou intimidá-los, para recuarem as lutas de resistências, de seus direitos a terra e a dignidade humana como respeito e justiça social.

A partir da revolução de 1930, os sindicatos passaram por uma reordenação e organização sociais, cada vez mais convictos, por que somente através das lutas, poderiam conquistar seus direitos e ser ouvidos pelo Estado, enquanto instituição política representativa da sociedade, que deveria ter a responsabilidade de garantir para os trabalhadores, políticas sociais que garantissem a igualdade de todos perante a sociedade. O governo de Vargas reconheceu os sindicatos como categorias sociais e entidade representativa e classista, atrelado ao Estado e passando a controlar através de acordos entre os representantes de cada sindicato, concedendo direitos que até foram negados pela República Velha e seus governantes.

No campo, os embates entre sindicatos, Sem Terras, sem tetos e os latifundiários

continuaram, pois, não havia políticas para os pequenos agricultores, que pudessem auxiliar os trabalhadores rurais nas suas necessidades de vida.

Para Martins (1985, p. 78-79):

É preciso não esquecer que essas formas, mediadoras, são necessárias historicamente e são elas que definem, a um só tempo, os limites e possibilidades históricas daquelas categorias sociais que se expressam por meio delas. A forma não é um atributo sem importância, supérfluo, das relações que as criam. O pagamento da renda em trabalho para um proprietário e capitalista não fica menos diferente, em relação ao trabalho assalariado, pelo fato de que esse fazendeiro é um representante do capital.

Para o autor os embates que se estabelecem entre trabalhadores e latifundiários, são forças mediadoras e necessárias historicamente para se compreender o tempo que elas se definem, os limites das histórias dos atores que são expressas de maneira dinâmica.

Diante das relações capitalistas que são estabelecidos, fica evidente que o trabalho assalariado para o trabalhador, seja do campo ou da cidade, menos diferente pelo modo do qual o próprio fazendeiro, ser o representante do capital. Na era Vargas como se denominou a chamar, havia uma relação similar das relações capitalistas com os trabalhadores, os discursos do patrão e empregado deveriam manter o diálogo como um elemento intermediador entre os sujeitos acabavam ganhando outra direção de um relacionamento “igual” o que não passava de uma manipulação para a classe trabalhadora.

Dos anos 40 a 60, os sindicatos já independentes, procuravam umas mediações mais concretas e prática, trata, portanto, de reivindicações mais precisa e necessária no campo político, enquanto uma arena de debates que trazia para as discussões as questões dos problemas sociais como a reforma agrária, a educação, a saúde, o trabalho, a segurança, exigindo do governo enquanto garantia da igualdade e justiça para que todos tivessem acessos aos bens materiais necessários aos brasileiros.

Na Amazônia, os sindicatos também se estabeleceram a partir de uma visão maior, definida pelo território do Brasil no que diz respeito à organização social, como fala Martins (1985, p. 79), as disputas pelas terras na Amazônia envolviam por muito tempo diferentes atores sociais, como latifundiários, camponeses, posseiros, índios, negros, etc. que viabilizavam lutas e resistências em defesa dos direitos a terra, da agricultura e da participação política na instituição do Estado.

Na verdade, os sindicatos foram entidades organizativas que na história do Brasil, teve seu aparecimento a partir das contradições históricas, fruto do capitalismo do qual todos os seguimentos sociais da sociedade foram atingidos principalmente os trabalhadores rurais do campo, onde os sindicatos tornaram-se referências em combates e defesas dos direitos humanos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou que os movimentos sociais realizados historicamente expressam as manifestações de caráter público, onde os cidadãos (ou classes sociais) se organizam com o objetivo de chamar a atenção dos órgãos governamentais para que seus direitos e reivindicações, mesmo já positivados, sejam atendidos.

A história mostrou, através das fontes documentais, a busca incansável dos grupos organizados para que seus anseios e direitos fossem de fato respeitados. Foram muitos os movimentos sociais que aconteceram no decorrer dos tempos e que lograram êxito realçando que as lutas coletivas são formas de organização de fundamental importância para que se consigam de fato conquistas.

No Brasil, houve uma evolução lógica na questão da cidadania e conscientização dos movimentos sociais, travados desde seu descobrimento até os dias atuais. Com isso, fica evidente a obtenção de liberdade e de direitos, tendo uma luta constante para a garantia de sua concretização.

Conclui-se que os movimentos sociais, travou lutas por melhores condições de vida e participação na sociedade. Contribuindo de forma significativa para a construção da cidadania, por darem vida a novos conflitos, que levam à formulação de novas alternativas políticas as quais põem em evidência supostas ideologias dominantes.

## REFERÊNCIAS

CÁCERES, Florival. **História Geral**. - 4. Ed. Revisado, Ampliado e atualizado – São Paulo: moderna, 1996.

COTRIM, Gilberto. **História Global** – Brasil e Geral – volume único – 8. ed. – São Paulo: Saraiva, 2005.

COTRIM, Gilbert. **História Global** – Brasil e Geral – volume único: volume 2- 1. ed. – São Paulo: Saraiva, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo** / Maria da Glória Gohn. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais** / Maria da Glória Gohn (organizadora), 4. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes 2010.

MARTINS, José de Souza. **A militarização da questão agrária no Brasil**. 2ª edição, editora Vozes, Petrópolis 1985.

STEDILE, João Pedro. **A questão agrária de reforma 1946 – 2003** / João Pedro Stedile (org); Douglas Estevam (assistente de pesquisa) --1. Ed.--São Paulo: Expressão Popular, 2005. 240 p.

SACRAMENTO, Elias Diniz. **As almas da terra: a violência no campo mojuense** / Elias Diniz Sacramento. Belém: Editora Açai, 2012.

SOUSA, Raimundo Valdomiro. **Campesinato na Amazônia: da subordinação a luta pelo poder** / Raimundo Valdomiro de Sousa. – Belém: NAEA, 2002.

# A educação física na educação de jovens e adultos

Juno Januário da Silva Neto

## RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a educação básica para pessoas que não conseguiram acessar ou continuar os estudos na idade adequada. Portanto, estudar o Educação Física nesse contexto é de grande importância para entender a importância da inclusão do na EJA para contribuir com o desenvolvimento desses sujeitos. O objetivo do estudo foi analisar a concepção de Educação Física pelos alunos do segundo período da EJA. Trata-se de um estudo qualitativo, descritivo, que utiliza a análise de conteúdo como técnica de interpretação dos dados. A análise revelou as seguintes categorias: “Conhecimentos de educação física”; “Experiência com professores qualificados”; “Disciplina obrigatória na EJA”. Os resultados mostram que na primeira categoria, 28% dos alunos acreditam que a educação física promove a saúde, 21% relatam que ela é importante para o desenvolvimento da relação mente-corpo e 20 acreditam que a educação física é apenas um esporte. Mostrou que ele pensava assim. Na segunda categoria, 37 pessoas indicaram ter conhecimento sobre esportes, principalmente futebol. Isso me faz pensar nesse esporte tão venerado neste país e no nosso dia a dia. Na terceira categoria, 82% dos alunos já haviam sido expostos à disciplina de educação física. Na última categoria, para exercícios físicos e cognitivos, 76% querem que seja obrigatório na EJA, 3% por questões de gênero e para a desvalorização da educação física. Portanto, responderam que não queriam fazer então. Discutir e pensar estratégias que visem melhorar a educação física nas escolas. À luz das novas descobertas, é importante que administradores e professores olhem mais de perto os alunos neste ambiente escolar e trabalhem com as autoridades para tomar medidas, mesmo quando se trata de pequenos comportamentos na sua vida cotidiana, ou por meio de ações públicas para criar melhores condições de aprendizagem na EJA.

**Palavras-chave:** educação física; educação de jovens e adultos.

## INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de educação básica, que, de acordo com o artigo 37 da Lei de Diretrizes e Fundamentos da Educação Nacional, de 1996 (LDB) nº 9.394, tem como objetivo proporcionar educação a pessoas que não tenham anteriormente tido acesso à educação ou continuação da pesquisa na idade exata de anos (Brasil, 2019).

A EJA aborda uma ampla gama de ética, desde fundamentos

*Educação e Realização: conectando teoria e prática*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.279.17



morais, como solidariedade, responsabilidade e autonomia, até princípios políticos e estéticos, como direitos civis e deveres, até a valorização de diferentes tipos de expressão artística e cultural. Experiência Educacional, Compreensão das desigualdades e da exclusão social influenciadas por fatores internos, como a má qualidade da educação, e por fatores externos, como as disparidades econômicas e regionais. Os jovens e os adultos têm muitas vezes conhecimentos limitados sobre os seus ambientes e vidas (Haddad; Siqueira, 2015).

Quanto ao componente curricular da educação física, segundo a LDB, a educação física é um dos componentes obrigatórios da educação básica, e de acordo com a Lei nº 10.793, de 14 de dezembro de 2003, seus exercícios devem ser realizados durante a jornada de trabalho prevista. É considerado opcional para alunos com 6 horas ou mais, 30 anos ou mais, pessoas em serviço militar ou funções similares e pessoas com filhos (Brasil, 2003).

Neste contexto, a lei não promove a educação física como disciplina legítima em todos os níveis do ensino básico, pois permite aos alunos a prática da educação física em algumas seções. A educação física permite compreender o ser humano, sua totalidade, sua diversidade física e o corpo como sujeito e não como objeto.

Este conceito de educação física visa a formação da autonomia e da criticidade. Pois, afinal, o corpo não existe isoladamente, mas as realidades sócio históricas e culturais do indivíduo contribuem para a formação do sujeito como um todo (Carvalho, 2013).

Portanto, é importante analisar a percepção dos alunos da EJA em relação à Educação Física, a fim de refletir a realidade atual deste elemento nos ambientes escolares e a atenção da sociedade e do poder público para a necessidade de melhorias no ensino, na aprendizagem e no desenvolvimento.

## DESENVOLVIMENTO

### Educação física na educação de jovens e adultos

A inclusão da educação física na educação de jovens e adultos representa a possibilidade de acesso à cultura física do movimento, e esse acesso a informações, experiências e valores é aqui compreendido como um direito civil. Uma perspectiva de construir e se divertir com equipamentos para promoção da saúde, uso criativo do tempo livre e expressão de amor e emoções em diferentes ambientes de convivência. Em síntese, adquirir uma cultura de atividade física por meio de aulas de educação física nas escolas pode e deve ser uma ferramenta de integração social, exercício da cidadania e melhoria da qualidade de vida. A estrutura proposta nos parâmetros curriculares nacionais da área de educação aponta que Física trata da cultura física do movimento. O conceito de cultura abordado neste artigo é entendido como um produto da sociedade e um processo dinâmico que simultaneamente constitui e transforma os grupos aos quais pertencem os indivíduos (Santos, 2018).

A cultura física do movimento refere-se aos conhecimentos que podem ser

adquiridos na área esportiva na escola. Portanto, é um conhecimento que surge em torno das práticas físicas. Esse conhecimento vem da engenharia que os humanos praticaram ao longo do tempo para superar deficiências, criando movimentos mais satisfatórios e eficientes. Historicamente, diversas formas de utilização do corpo foram desenvolvidas para atender diferentes necessidades. Razões militares relacionadas com o controle e utilização do espaço. Sobre a ideia de um corpo forte e lutador. A maior parte dos procedimentos educativos desenvolvidos para esses objetivos influenciaram a ginástica ocidental, que tem origem na cultura greco-romana. Mais tarde, o exercício físico reapareceu e os movimentos ginásticos do século IX tornaram-se a base da educação física militar do século XX (Darido, 2012; Freire; Oliveira, 2014).

Houve também outras razões para o desenvolvimento da formação de uma cultura física de movimento. Exemplos: Questões económicas que afetam a caça, a pesca e as técnicas agrícolas. Razões de saúde com medidas compensatórias e preventivas. Além de motivos religiosos, rituais e festas. Um motivo artístico associado à construção e expressão de ideias e emoções por motivos lúdicos relacionados ao lazer e diversão (Soares *et al.*, 2012).

Isso cria *insights* e representações que mudam com o tempo. Quando suas intenções, expressões e sistematizações são redefinidas, formam o que pode ser chamado de cultura física do movimento. O esporte escolar introduz e integra, portanto, os alunos na cultura física do movimento, formando-os em cidadãos que a produzem, reproduzem e transformam, e que são capazes de desfrutar de jogos, esportes, danças, lutas e ginástica. É entendido como uma disciplina para Há benefícios em exercer ativamente a cidadania e melhorar a qualidade de vida. Para criar condições de valorização deste mundo de conhecimento e criar mais um núcleo de divulgação desta área cultural, valiosa além de regulamentada por lei, apelamos a todos os profissionais envolvidos na EJA requer muito esforço na construção da cidadania (Soares *et al.*, 2012).

Devido à existência de uma cultura física de movimento tanto nacional como globalmente, e à importância sociocultural que esta área do conhecimento pode e deve ter no cotidiano da população, o desafio é propor a educação física para a formação de crianças e adultos é ao mesmo tempo uma necessidade e um desafio (Freire; Oliveira, 2014).

Precisamos reconhecer que chegou o momento de explorar novas formas de abordar esta parte da sociedade brasileira e fornecer acesso ao conhecimento nesta área. Trata-se de adequar o currículo aos interesses e potencialidades dos alunos da EJA, a partir de uma abordagem que leva em conta a diversidade de objetivos, conteúdos e processos de ensino e aprendizagem que compõem hoje a educação física escolar (Gonçalves, 2019).

O desafio é compreender e levar em conta suas particularidades metodológicas. Porque embora já existam caminhos na educação física para jovens e adultos, ainda há muitos caminhos a percorrer. Incentivar a interação dos alunos com a linguagem das artes e dos esportes sugere, portanto, ampliar o leque de meios de expressão para os alunos que nem sempre buscam acesso imediato a esse tipo de conhecimento na escola. Aumentar a diversidade de expressão numa sociedade que dá grande valor (por vezes exclusivo) à linguagem escrita e à matemática significa que as pessoas são menos capazes de usar



estes códigos e, portanto, têm uma imagem negativa de si mesmas. O fortalecimento da autoestima pode ser um método benéfico para alunos que possam estar com dificuldades (Carvalho, 2009).

Promover a expressão de ideias, sentimentos e crenças através do movimento Promover oportunidades de contato físico consigo mesmo e com os outros através da linguagem ensina aos alunos sobre sua história pessoal e como isso dá a você a oportunidade de refletir sobre o que está embutido em você e o que você desenha a partir dele. corpo ao longo do tempo (Pereira; Mazzoti, 2008).

Ao discutir a educação física da EJA junto às práticas expressas na cultura da educação física, é importante considerar que os alunos já possuem ideias sobre escola, atividade física e educação física escolar que são construídas a partir de suas próprias histórias e experiências pessoais. É importante incluir na perspectiva pedagógica o método de preservação de memórias estabelecido a partir da vivência de diversas práticas de cultura física como um dos eixos norteadores das ações educativas para jovens e adultos. Isto significa valorizar e respeitar as histórias pessoais dos alunos e reconstruir e desenvolver ainda mais o significado do movimento e da cultura física nesta base (Soares, 1996).

O que os alunos trazem consigo deve ser incluído como ponto de partida para o planejamento. Essas expressões podem ser positivas ou negativas. É positivo se fornecer provas de uma aula de educação física integrada e diversificada que não seja apenas orientada para o desporto e a sua concepção seletiva. E é negativo se os alunos tiverem dificuldade em quebrar certas memórias, especialmente aquelas associadas à exclusão. O vencedor “mais habilidoso” recebe um prêmio de acordo com o maior tempo de jogo se permanecer em campo em situação de vitória e esperar pelo próximo adversário, enquanto os jogadores considerados “menos habilidosos” ficam em desvantagem. A participação em competições é mais curta e menos frequente ou mesmo em situações individuais, o sucesso garante a coesão do grupo e o fracasso é o caminho para a exclusão. Tudo isso destaca a necessidade de construção de conhecimento com a participação dos alunos para possibilitar práticas inclusivas (Soares, 1988).

Outra consideração importante nesta perspectiva de integração estudantil é trabalhar com a cultura local para identificar as origens da prática, suas mudanças e suas diferenças em relação a outras regiões. A capoeira, por exemplo, pode ser compreendida através de suas práticas e práticas, e sua trajetória histórica e as diversas influências que a transformaram em seu momento atual podem ser resgatadas e trazidas para a sala de aula. Essa abordagem de conteúdo é adequada para estudantes jovens e adultos. Porque os seus interesses vão além da necessidade de exercício físico, que é muito importante para qualquer faixa etária, mas não se limita ao nível de experiência atlética. Os estudantes valorizam a expressão de sua cultura física e são proativos na ampliação de suas perspectivas sobre essas práticas como suporte para a construção de suas identidades (Devide *et al.*, 2011).

No que diz respeito à construção da identidade, é igualmente importante considerar os valores que os alunos construíram através da sua história pessoal em relação à cultura física do movimento, bem como os valores difundidos pelos meios de comunicação este mundo cultural.

## ENSINAR E APRENDER NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Antes de tudo, é importante considerar os aspectos da realidade escolar brasileira que influenciam os processos de ensino e aprendizagem característicos da educação de jovens e adultos.

Na EJA não existe uma relação ideal entre idade e ciclo escolar. Este facto pode ser verificado com base na coexistência de alunos com mais de 16 anos e não pode ser estabelecido qualquer limite máximo para a idade escolar máxima. Estamos todos no mesmo grupo. Essa estrutura aumenta a já distinta diversidade de interesses, estilos de aprendizagem, qualidade das interações sociais e conhecimentos prévios entre alunos da mesma turma ou série, e fornece aos professores uma estrutura organizada de conteúdo, objetivos, estratégias e aprendizagem para esclarecer melhor a intenção ao fazer alterações. Dinâmicas e formas de intervenção (Brasil, 2015).

As considerações seguintes indicam certos rumos e tendências existentes no desenvolvimento global da educação escolar, que necessitam de ser monitorizados e, dependendo das realidades, priorizados e aprofundados nos dois últimos ciclos. As tentativas de organizar o processo de ensino e aprendizagem de forma pedagógica e hierárquica em relação direta às faixas etárias são demasiado reducionistas e erradas se não colocarem os alunos na vanguarda da referência (Brasil, 2018; Pontes Jr *et al.*, 2017).

É neste momento da escola que jovens e adultos iniciam o processo de busca de identificação e reconhecimento pessoal. A construção da autoimagem e da autoestima desempenha um papel muito importante aqui. Nessa estrutura, a experiência física assume uma dimensão importante, cercada de dúvidas, conflitos, desejos, expectativas e ansiedades. Na maioria das vezes, os jovens são influenciados por modelos externos e questionam a sua autoimagem em termos de beleza, capacidades físicas, competências, limites, capacidades expressivas e de comunicação, interesses, etc., muito mais do que os adultos (Brasil, 2017).

Esta pesquisa pode ser resumida nas seguintes perguntas para os jovens: “Como me sinto e como quero ser?” Os adultos têm maior probabilidade de se desligarem da sua própria imagem corporal, no sentido de que acreditam que não há muito que possa ser mudado. Na maioria das vezes, isso se refere a características externas, como estômago saliente, sensação de fadiga e dores constantes nos joelhos, etc. dependendo da coluna, principalmente da idade “avançada”.

Questões relacionadas à sexualidade podem ser abordadas por meio de temas transversais. Jovens e adultos podem discutir temas como práticas corporais, relações de gênero, aspectos prazerosos do movimento e erotização da dança na mídia. Ver, ser visto, expor, retirar-se, escolher e ser escolhido são situações com consequências reais, experiências mais ou menos satisfatórias, podem ser mantidas em grupo, e experiências físicas e interações sociais mais ou menos individuais, pessoais, que permitem a repetição de acontecimentos processo de aprendizado. Praticar o processo de resumir experiências pessoais é muito importante neste momento da sua escolaridade. Isso nos permite ver a reação utilizada em uma determinada situação naquele momento da nossa vida e compará-la com o momento atual em que nos encontramos. O próprio processo de aprendizagem

leva em consideração as características do grupo (Brasil, 2017).

Muitas vezes essa pergunta assume um significado diferente: “Como posso ser desejável?” Na EJA, isso também pode ser percebido no estilo de vestimenta escolhido inicialmente nas aulas de educação física. -Cortado e muito justo, o que restringe muito o movimento natural do corpo sapatos, calças, camisas. Traje apropriado para uma festa. Várias conversas com alunos revelam que, para muitos, ir à escola é uma das atividades sociais mais importantes ou únicas. Estão profundamente envolvidos em obrigações profissionais e têm pouco envolvimento em práticas culturais (Brasil, 2017).

Os modelos padronizados de beleza, desempenho, saúde e nutrição impostos pela sociedade de consumo contribuem para a cristalização de estereótipos e conceitos e comportamentos marginalizados e para a discussão, reflexão e relativização de conceitos e valores, sendo uma necessidade permanente. A educação física é responsável por abrir esse espaço de produção de conhecimento no ambiente escolar. O desenvolvimento deste mundo de conhecimento ocorre através de uma abordagem temática abrangente e de projetos interdisciplinares. Portanto, é necessário especificar os parâmetros do currículo nacional para que o processo de ensino e aprendizagem no ciclo recente leve em conta os três elementos simultaneamente: diversidade, autonomia e aprendizagem concreta.

## DIVERSIDADE

As culturas de movimento físico são caracterizadas, entre outras coisas, por uma diversidade de práticas, expressões e modalidades. Este é um aspecto tão extenso e complexo que é quase impossível sistematizá-lo conceitualmente e de forma abrangente. Em todo o caso, este mundo da informação mediática chega aos jovens e aos adultos de forma sedutora e fragmentada e é manipulado por interesses econômicos e valores ideológicos. A educação física escolar não pode fugir nem ser alienada desta realidade, pois não há como negar o poder que as indústrias culturais e de lazer exercem na promoção de comportamentos e atitudes (Pereira; Mazzoti, 2008).

O conhecimento da cultura do movimento físico deve ser uma ferramenta para a compreensão da realidade social e humana dos alunos. Nesse sentido, é fundamental ter acesso a uma ampla gama de informações e a inúmeras formas e recursos para obtê-las.

O esporte escolar possui diversas abordagens de aprendizagem, como situações de jogos coletivos, exercícios de condicionamento físico, aperfeiçoamento, improvisação, imitação, apreciação e discussão, rodas, atividades de lazer, etc. (Brasil, 2018).

O ambiente escolar dispõe de tempo e espaço que podem ser utilizados com sabedoria, mesmo que não sejam suficientes. Essa otimização do uso do tempo e do espaço pode ser integrada como conteúdo desenvolvido pelos alunos da EJA. Os alunos não só têm a oportunidade de vivenciar o máximo possível de práticas de cultura física neste espaço, mas também trabalhar a gestão e organização do tempo espaço para este trabalho. Isso permite que os alunos da EJA “administrem” seu espaço para a prática da educação física. A educação física escolar não pode reproduzir a miséria causada pela falta de opções e perspectivas culturais, nem pode participar no processo de empobrecimento e

perda de especificidade cultural. Ou seja, o mesmo espaço-tempo que viabiliza o futebol e a “queimada” também se aplica ao vôlei, ao tênis com raquete de madeira, aos jogos pré-esportivos, à dança, à ginástica, ao exercício aeróbico, ao relaxamento, ao atletismo, entre inúmeros outros exemplos ser executável (Brasil, 2018).

Contudo, a educação física e a escola em geral não precisam de se limitar a essas paredes. Buscar esse tipo de informação e trabalhar além dos muros da escola, mantendo um diálogo constante com a comunidade do entorno, criando um espaço para o desenvolvimento de trabalhos relacionados ao lazer, à expressão e à promoção da saúde. As escolas podem procurar pessoas e instituições nas suas comunidades com conhecimento das práticas de educação física e incorporar isso nas suas práticas. Os próprios alunos podem participar de academias de capoeira, grupos de balé clássico e moderno, escolas de samba, grupos de danças folclóricas, associações e associações de classe que mantêm a prática do esporte e estabelecem diálogo permanente com as autoridades escolares. Por exemplo, muitas escolas nas áreas costeiras incorporam atividades como caminhar na praia, no rio ou nos manguezais, nadar e descansar na areia (Brasil, 2017).

Parte desse repertório ampliado é a utilização de dispositivos e brinquedos desenvolvidos fora da escola que enriquecem o aprendizado. Os conteúdos da educação física e os procedimentos de construção, restauro, utilização comunitária, conservação e adaptação podem ser objetos de ensino e aprendizagem muito importantes para jovens e adultos, e a sua propriedade e utilização só podem ser reservadas a uma camada privilegiada da população mistério de ser limitado (Brasil, 2018).

Ensinar e aprender a cultura física do movimento envolve a consideração constante dos direitos e obrigações dos cidadãos em relação às atividades de lazer, à interação social e às possibilidades de promoção da saúde. Isso inclui também a mediação das formas organizacionais quanto à utilização de equipamentos, salas e infraestrutura para a realização de atividades do setor público.

## AUTONOMIA

O desenvolvimento da autonomia dos estudantes da EJA em relação ao conhecimento ocorre por meio da redefinição dos conteúdos vivenciados. É importante que os alunos adquiram conhecimentos que lhes permitam gerir a sua própria prática, o que ao mesmo tempo lhes dá a oportunidade de rever valores já integrados, o que por sua vez suscita críticas, ou seja, questionamentos. Uma vontade de saber mais. O objetivo de construir e exercer a cidadania a partir da avaliação de atitudes como respeito, solidariedade, justiça e diálogo pode ser alcançado se estiverem integrados no cotidiano escolar e nos processos de ensino e aprendizagem. A inclusão de conteúdo de pesquisa processual, organizacional e observacional também está nesse caminho, permitindo que os alunos tomem decisões, identifiquem problemas, testem hipóteses e atribuam sentido e significado à sua aprendizagem. O acesso a livros, revistas, jornais e vídeos faz parte desse processo. Elaboração de pesquisas, entrevistas, painéis de discussão, visitas, avaliação e organização de eventos e produção de materiais. Isso amplia o escopo de aprendizagem possível e amplia o conhecimento adquirido na aprendizagem de processos técnicos e gestuais (Brasil, 2018).

O grau de autonomia na organização das atividades pode evoluir se procedimentos gerais como: Exemplos: seleção de equipes, disposição de pequenos grupos em espaços adaptados, construção e adaptação de materiais, discussão e elaboração de regras, disposição espacial de colunas e círculos, etc. Haverá também espaço para discussão de táticas, técnicas e estratégias, bem como para visualização e observação. Por exemplo, é possível organizar um percurso de voleibol que, além da utilização de quadras, redes e bolas oficiais, inclua também a distribuição em uma sala de mini vôlei com tamanho modificado do espaço de jogo por meio de cordas e bolas de plástico. etc. Altura da rede. O tempo é estruturado para que todos os grupos se revezem percorrendo as diferentes salas. Desta forma, além dos procedimentos técnicos da modalidade, os alunos podem aprender a organizar jogos, negociar a composição das equipes e julgar o caráter mais ou menos competitivo de cada situação (Haddad; Siqueira, 2015).

Ao trabalhar atividades rítmicas e expressivas, além de momentos de criação e improvisação, além do aprendizado com modelos coreográficos, serão realizadas etapas adicionais como organização de tempo e espaço para ensaio, pesquisa de fontes, construção de figurinos, etc., adereços, cenários e equipamentos, organização e distribuição de palestras, enfim, tudo centrado no aprendizado físico concreto (Brasil, 2018).

A busca pela autonomia baseia-se na ampliação do olhar da escola sobre a questão do ensino e da aprendizagem na cultura física do movimento. Essa expansão significa que os alunos têm a oportunidade de construir seu próprio discurso conceitual, atitudinal e processual. Mais do que reproduzir ou armazenar conhecimento, ele é reproduzido pelos sujeitos por meio da construção da autonomia de aprendizagem.

## APRENDIZAGEM ESPECÍFICA

Ao trabalhar com a educação de adolescentes e adultos, as exigências cognitivas, emocionais e motoras dos alunos criam oportunidades e necessidades de aprendizagem cada vez mais específicas que os afastam cada vez mais do assunto em questão. Em outras palavras, fica claro que a prática da cultura do movimento físico pode ser objeto de pesquisas sobre o ser humano e sua produção cultural. A educação física não é apenas um momento de prazer físico, mas também um momento de reflexão sobre o corpo, a sociedade, a ética, a estética e as relações interpessoais e intrapessoais (Santos, 2018).

A experiência da diversidade expande-se gradualmente através de uma experiência de aprofundamento em direção a competências e satisfação, baseada num interesse em obter respostas mais complexas a questões mais específicas, tais como conceitos, procedimentos e atitudes. Por exemplo, um desporto como o futebol oferece a oportunidade de aprofundar o desenvolvimento técnico, tático e estratégico através de treino básico e conceptual sistemático (Oliveira, 2014).

A organização e participação de equipes com fins competitivos e recreativos em campeonatos, festivais e eventos sociais. Estudar a história do futebol brasileiro permite considerações sociopolíticas como a situação dos negros, o desenvolvimento do esporte espetáculo e das relações de trabalho, o chauvinismo, o fanatismo, a violência organizada dos torcedores e o surgimento do futebol feminino (Freire; Oliveira, 2014).

O aprofundamento também deve ser uma oportunidade para se engajar em uma aprendizagem significativa que articule simultaneamente os interesses dos alunos, bem como a sua compreensão de si mesmo, dos outros e da realidade sociocultural.

Em qualquer contexto de aprendizagem particular, é importante que os alunos se sintam envolvidos e capazes de dar sentido à sua aprendizagem, e que esse significado não surja apenas das intenções do professor (Brasil, 2018).

No processo de desenvolvimento de um aluno, deve estar relacionado ao quanto ele pode aprender em um determinado momento e quão importante o aluno percebe o que precisa aprender ao mesmo tempo. Ou seja, o fato de os alunos não considerarem determinado conteúdo importante naquele momento pode fazer com que os alunos ainda não consigam conectar esse conhecimento com suas buscas pessoais. Nesse caso, é preciso pensar quais estratégias podem dar sentido a esse conteúdo e como esse conhecimento favorecerá o crescimento do aluno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após algumas considerações sobre a concepção do elemento curricular “Educação Física” para os alunos do segmento EJA, pode-se concluir que a maioria dos alunos já teve contato com a educação física em algum momento de suas vidas. Muitos disseram compreender os benefícios da educação física, seja para a saúde, educação ou desenvolvimento físico e emocional. Mais de metade dos alunos gostaria que esta fosse uma disciplina obrigatória, mas muitos nunca participaram em aulas de educação física na escola. Alguns consideram este um hábito puramente masculino, outros consideram-no um obstáculo à investigação em outras áreas.

As ações a serem tomadas diante das questões levantadas evidenciam a necessidade de uma reavaliação mais detalhada das escolas, do seu porte e dos públicos que atendem. Considerando os diferentes níveis de realidade que os alunos vivenciam, as escolas estão a tomar medidas para colaborar com os professores mediadores para ajudar os alunos a desenvolver melhores perspectivas de vida e a reconstruir os seus sonhos de escolarização.

Portanto, políticas educacionais voltadas à EJA, como a inclusão da educação física como componente obrigatório, podem permitir que as crianças se envolvam na aprendizagem e se divirtam, apesar dos desafios enfrentados nas situações sociais. Contudo, apontamos as limitações deste estudo e a necessidade de novas pesquisas com foco na educação física na EJA, investigando mais disciplinas em mais escolas. É importante aumentar a visibilidade da EJA no cenário educacional e sugerir mudanças importantes para melhorar a qualidade do ensino e o desenvolvimento desses alunos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2017. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/pt\\_BR/web/guest/educacao-basica/encceja](http://portal.inep.gov.br/pt_BR/web/guest/educacao-basica/encceja). Acesso em: 27 de janeiro de 2024.

- BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. 2018. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/pt\\_BR/web/guest/enem](http://portal.inep.gov.br/pt_BR/web/guest/enem). Acesso em: 27 de janeiro de 2024.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm). Acesso em: 27 de janeiro de 2024.
- BRASIL. **Referencial curricular de Rondônia**. Secretaria de Estado da Educação de Rondônia. Educação de jovens e adultos – EJA: ensino fundamental e ensino médio. Rondônia, 2013.
- CARVALHO, Rosa Malena. **Educação física na educação de jovens e adultos**. Revista Lugares de Educação, v. 3, n. 5, p. 37-49, 2013.
- DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados**. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 16. 2012.
- DEVIDE, Fabiano Pries *et al.* **Estudos de gênero na educação física brasileira**. Motriz, v. 17, n. 1, p. 93-103, 2011.
- DORNELLES, Priscila Gomes; FRAGA, Alex Branco. **Aula mista versus aula separada? Uma questão de gênero recorrente na educação física escolar**. Revista Brasileira de
- FREIRE, Elisabete dos Santos; OLIVEIRA, José Guilmar Mariz de. **Educação Física no Ensino Fundamental: identificando o conhecimento de natureza conceitual, procedimentos e atitudinal**. Motriz. Journal of Physical Education. UNESP, v. 10. p. 141-151, 2004.
- HADDAD, Sérgio; SIQUEIRA, Filomena. **Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil**. Revista Brasileira de Alfabetização, v. 1, n. 2, 2016.
- PONTES JR, Jose Airton Freitas *et al.* **Estudantes da educação de jovens e adultos na Educação Física no Enem**. Revista de estudios e investigación en psicología y educación, n. 10, p. 76-80, 2017.
- PEREIRA, Giane Moreira dos Santos; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. **Representações sociais de Educação Física por alunos trabalhadores do ensino noturno**. Motriz. Journal of Physical Education. UNESP, p. 53-62, 2008.
- SANTOS, Rafaela Gomes dos. **Atividade Física, saúde e qualidade de vida na educação física escolar: uma análise de relações estabelecidas por diferentes autores**. In: CARDOSO, B. L. C.; ALMEIDA, C. B.; FONSECA, E. O. S. Estilo de vida e saúde no contexto baiano. Goiânia: Kelps. 2018. Cap. 4, p. 65-85.
- SOARES, Carmem Lúcia, *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. 2° ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SOARES, Carmen Lucía. **Educação Física escolar: conhecimento e especificidade**. Revista Paulista de Educação Física, p. 6-12, 1996.

---

## 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

abordagens 29, 38  
acompanhamento familiar 12, 13, 20  
alfabetização 12, 16, 17, 20, 22, 70, 138, 139, 140, 143,  
144, 145, 150, 187, 188, 195  
alienação intelectual 52, 57  
alimentação escolar 112, 113, 114, 120, 121, 124  
alimento processado 113  
aluno 85, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96  
ambientalismo 128  
analfabetismo 24, 25, 32, 35, 36  
aprendizagem 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22,  
26, 28, 31, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45,  
46, 48, 49, 50, 61, 62, 64, 65, 69, 70, 75, 76, 81, 82,  
87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 98, 99, 100, 101, 102,  
103, 107, 109, 110, 137, 138, 139, 140, 141, 142,  
143, 144, 145  
atividades lúdicas 139, 141, 144  
atividades rítmicas 147, 148

## B

biologia 98, 100  
BNCC 84, 85, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96

## C

cálculo 61, 62, 65, 70  
ciências humanas 176, 186  
comunicação corporal 147  
comunicação efetiva 187  
convívio social 160, 172

## D

deficiências intelectuais 160  
déficit sensorial 13  
desenvolvimento 63, 70, 71, 74, 75, 78, 80, 81, 83, 89,  
95, 98, 99, 102, 103, 110, 113, 114, 122, 123, 139,  
140, 141, 142, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151,  
152, 154, 155

---

desenvolvimento das atividades 139  
desenvolvimento pessoal 141, 188  
direitos humanos 166, 196, 204  
distúrbios de aprendizagem 13  
diversidade 82, 120, 160, 161, 162, 164, 165, 169, 187,  
188, 190, 192, 207, 208, 210, 211, 213

## E

ecossistema 114, 124  
educação 15, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 33,  
34, 36, 37, 39, 41, 43, 45, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 60,  
206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215  
educação ambiental 126, 127, 129, 130, 131, 132,  
133, 134, 135, 136, 137  
educação de jovens e adultos 24, 25, 26, 27, 28, 32,  
36, 37, 114, 206, 207, 210, 215  
educação física 62, 146, 151, 156, 173, 206, 207, 208,  
209, 211, 212, 213, 214, 215  
educação inclusiva 159, 160, 161, 163, 164, 165, 170,  
171, 172, 175  
educação infantil 87, 114, 138, 140, 146, 147, 148, 150,  
155  
educação pública 159  
EJA 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 215  
ensino 12, 13, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 61, 62, 64, 65, 66,  
67, 68, 70, 72, 73, 74, 76, 77, 81, 82  
ensino aprendizagem 18, 51, 52, 57, 58, 76, 81, 87, 89,  
90, 91, 93, 95, 98  
ensino-aprendizagem 12, 16, 17, 38, 40, 41, 49, 50  
escolar 112, 113, 114, 120, 121, 123, 124  
escolas municipais rurais 72, 82  
escolas públicas 114, 120  
escrita 61, 62, 65, 66, 70  
estratégia 64, 90  
estratégias 21, 24, 25, 26, 29, 32, 35, 36, 38, 39, 40, 46,  
47, 48, 49, 65, 70, 72, 73, 74, 76, 78, 90, 109, 126,  
137, 141, 147, 160, 162, 168, 169, 170, 187, 188,  
190, 191, 192, 193, 206, 210, 213, 214  
estratégias de ensino 72, 73, 74  
estratégico 90, 198  
exercício físico 208, 209

## F

ferramenta 63, 68, 70, 84, 88, 89, 90, 91, 94, 95, 138,

---

139, 140, 141, 142, 144, 145, 147, 148, 149, 189,  
191, 192, 193, 207, 211  
ferramenta pedagógica 138, 141  
ferramentas 88, 95, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105,  
106, 107, 108, 109  
formação 126, 128, 130, 135, 136

## G

gêneros textuais 84, 87, 91, 92, 95, 97  
guía 113

## H

habilidade crítica 188  
habilidades 69, 92, 94, 130, 138, 140, 142  
habilidades linguísticas 188, 189, 190, 191, 192

## I

inclusão 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134,  
135, 136, 137, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166,  
167, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 175  
inclusão social 160, 187, 189, 192, 193  
informativo 112, 113, 114, 120, 121  
inovação 22, 39  
inovação metodológica 98, 106, 109  
inovações tecnológicas 101  
inovadoras 38, 39, 40, 46, 47, 48, 49, 50, 99  
instituições públicas 159

## L

legislação 62, 65, 82, 112, 113, 119  
leitura 61, 62, 65, 66, 70  
leitura e escrita 86, 87, 92, 94, 96, 148, 187, 191, 192,  
193, 195  
letramento 96, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 195  
letramento linguístico 187, 188, 189, 190, 191, 192  
lúdico 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146

# M

meio ambiente 127, 128, 129, 130, 132, 133, 135, 136, 137  
merenda escola 112, 121  
metodologia 65, 70, 71, 72, 73  
métodos de pesquisa 176  
movimentos sociais 75, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 204, 205  
multiletramento 92, 94  
multissérie 72, 76

# O

oficinas pedagógicas 98

# P

pandemia 61, 62, 70  
pedagógica 72, 73, 74, 78, 79, 80, 81, 88  
pedagógicos 98, 99, 101  
pessoa com deficiência 160, 166  
políticas educacionais 24, 25, 32  
positivismo 176, 178, 179, 180  
prática docente 72, 73, 74, 98, 100, 102, 109  
prática dos jogos 141  
prática pedagógica 26, 35, 39, 73, 99, 101, 128, 138, 140, 145  
práticas docentes 70, 73, 99, 108  
prática social 89, 198  
práticas pedagógicas 18, 34, 39  
preconceito 81, 96, 161, 163, 164, 166  
processo 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 28, 30, 32, 35, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 49, 51, 53, 54, 56, 57, 58, 62, 63, 65, 70, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 106, 107, 109, 110, 113, 123, 129, 130, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 155, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 194, 196, 198, 199  
processo de aprendizado 129  
processo de ensino 70

---

professor 72, 76, 79, 80, 81, 82, 85, 86, 87, 89, 91, 93  
professores 72, 73, 75, 76, 78, 80, 81, 82  
psicomotricidade 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153,  
156, 157

## Q

quilombos 199

## R

recurso pedagógico 103, 140, 142, 145  
resistências 77, 196, 197, 199, 201, 203, 204

## S

sala de aula 62, 66, 70  
semioses 84, 88, 91, 92, 93, 94, 95  
sistema 5  
sistema educacional 77, 161  
sistema legislativo 128  
sistematização 43  
sociais e educacionais. 196  
sociedade democrática 160  
socioeducacional 79, 82  
solidariedade social 197, 198  
suporte pedagógico 98, 101, 104, 105, 106, 109, 110

## T

TICs 98, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110





  
**AYA EDITORA**  
**2024**

