



Novas Tendências e Perspectivas da

Educação:

Métodos e Práticas - Vol. 4

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa
(Organizadora)



AYA EDITORA

2025

Novas Tendências e Perspectivas da

Educação:

Métodos e Práticas - Vol. 4

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa
(Organizadora)

Novas Tendências e Perspectivas da

Educação:

Métodos e Práticas - Vol. 4



AYA EDITORA

2025

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 Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva (UNIDAVI)

Prof.ª Dr.ª Adriana Almeida Lima (UEA)

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza (UCPEL)

Prof.º Dr. Alaerte Antonio Martelli Contini (UFGD)

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos (IFAP)

Prof.º Dr. Carlos Eduardo Ferreira Costa (UNITINS)

Prof.º Dr. Carlos López Noriega (USP)

Prof.ª Dr.ª Claudia Flores Rodrigues (PUCRS)

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria de Genaro Chiroli (UTFPR)

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota (IFPI)

Prof.ª Dr.ª Déa Nunes Fernandes (IFMA)

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis (UEMG)

Prof.º Dr. Denison Melo de Aguiar (UEA)

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos (UNIFAP)

Prof.º Dr. Gilberto Zammar (UTFPR)

Prof.º Dr. Gustavo de Souza Preussler (UFGD)

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota (IF Baiano)

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza (UFS)

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso (UNISC)

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão (UFPE)

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski (UTFPR)

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior (UFRR)

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra (IFCE)

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho (UFRPE)

Prof.ª Dr.ª Marcia Cristina Nery da Fonseca Rocha Medina (UEA)

Prof.ª Dr.ª Maria Gardênia Sousa Batista (UESPI)
Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes (UTFPR)
Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda (UEPG)
Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes (UFRA)
Prof.º Dr. Raimundo Santos de Castro (IFMA)
Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani (UTFPR)
Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira (IFAC)
Prof.º Dr. Rômulo Damasclin Chaves dos Santos (ITA)
Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Tânia do Carmo (UFPR)
Prof.º Dr. Ygor Felipe Távora da Silva (UEA)

Conselho Científico

Prof.º Me. Abraão Lucas Ferreira Guimarães (CIESA)
Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz (UniCesumar)
Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva (UFRGS)
Prof.ª Ma. Denise Pereira (FASU)
Prof.º Me. Ednan Galvão Santos (IF Baiano)
Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig (UFPR)
Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva (HONPAR)
Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues (FASF)
Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti (UFPR)
Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim (FASF)
Prof.ª Dr.ª Lucimara Glap (FCSA)
Prof.ª Dr.ª Maria Auxiliadora de Souza Ruiz (UNIDA)
Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa (UniOPET)
Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch (FASF)
Prof.ª Dr.ª Rosângela de França Bail (CESCAGE)
Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens (FASF)
Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares (UFPI)
Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros Rodrigues (FASF)
Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda Santos (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues (IFSC)

© 2025 - AYA Editora

O conteúdo deste livro foi enviado pelos autores para publicação em 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. Estes detêm total responsabilidade pelo conteúdo apresentado, que reflete única e inteiramente 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 aos serviços de diagramação e registro da obra, sem qualquer influência sobre o conteúdo apresentado ou as opiniões expressas. Portanto, quaisquer questionamentos, interpretações ou inferências decorrentes do conteúdo deste livro devem ser direcionados exclusivamente aos autores.

N936 Novas tendências e perspectivas da educação: métodos e práticas [recurso eletrônico]. Jacimara Oliveira da Silva Pessoa (organizadora) -- Ponta Grossa: Aya, 2025. 156 p.

v.4

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-722-2

DOI: 10.47573/aya.5379.2.428

1. Educação. 2. Gestão da qualidade total na educação – Brasil. 3. Educação inclusiva. 4. Comunidade e escola. 5. Linguagem e educação. 6. Literatura - Estudo e ensino. 7. Leitura - Estudo e ensino - Congressos. 8. Tecnologia educacional. 9. Tecnologia da informação e comunicação. 10. COVID-19, Pandemia de, 2020. 11. Distúrbio do déficit de atenção com hiperatividade. 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

Gestão Escolar participativa para uma Educação Inclusiva em uma Escola da Zona Norte de Manaus ... 12

Roquiline Vargas Ocampo
Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.428.1

02

Gestão Escolar Participativa: Novos Desafios na Educação Inclusiva e Participativa com a Comunidade Escolar 23

Roquiline Vargas Ocampo
Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.428.2

03

Educação do Campo no Amazonas: Realidades e Desafios Vivenciados com os Recursos Metodológicos Existentes na Escola Municipal Getúlio Vargas no Município de Coari-AM-Brasil - 2022 41

Luciana dos Santos Machado
Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.428.3

04

Desafios Enfrentados pelos Professores Diante de Alunos com Dificuldade de Leitura, Escrita e Oralidade no 4º Ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Maria Rodrigues Tapajós 51

Nerivânia Ferreira Maia

DOI: 10.47573/aya.5379.2.428.4

05

O Uso do WhatsApp como Recurso Pedagógico 65

Reginaldo Conceição Araújo

Gevan Pires Barbosa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.428.5

06

Análise na Pandemia: Níveis de Desenvolvimento da Leitura, Interpretação e Escrita das Turmas de 4º e 5º Ano das Séries Iniciais da Rede Estadual Após Aulas Remotas, Realidades e Desafios Educacionais 74

Luciana Rodrigues Vieira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.428.6

07

Desenvolvimento Humano e Aprendizagem da Leitura, Interpretação e Escrita 86

Luciana Rodrigues Vieira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.428.7

08

A Importância do Ensino da Língua Brasileira de Sinais como Disciplina Curricular para Surdos e Ouvintes Desde a Educação Infantil..... 95

Rosângela De Jesus Veiga

DOI: 10.47573/aya.5379.2.428.8

09

Metodologia de Ensino pela Ótica da Concepção do Professor: Reflexões sobre a Educação de Alunos com Transtorno Opositor Desafiante-(TOD) e Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade (TDAH) 108

Rosangela Goncalves das Chagas

DOI: 10.47573/aya.5379.2.428.9

10

O Aproveitamento dos Caroços após o Processamento da Polpa de Açaí: Um Estudo sobre o Descarte dos Resíduos 116

Maria Alves de Sant'Ana

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.428.10

11

Processo Ensino-Aprendizagem na Leitura do Aluno TOD e TDAH 125

Rosangela Goncalves das Chagas

DOI: 10.47573/aya.5379.2.428.11

12

O Uso do WhatsApp no Ensino de Geografia para Alunos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no 6º e 7º Ano do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual no Município de Apuí-AM 135

Sueli da Anunciação

Gevan Pires Barbosa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.428.12

13

Leitura e Produção de Histórias em Quadrinhos Usando Aplicativo HagáQuê com Alunos de 5º Ano de uma Escola Estadual em Apuí-AM..... 142

Silvania Thomas

Gevan Pires Barbosa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.428.13

Organizadora 150

Índice Remissivo..... 151

Apresentação

A educação contemporânea enfrenta desafios diversos que exigem abordagens inovadoras e reflexivas. Este volume reúne estudos que dialogam com a complexidade do ensino e da aprendizagem, abordando inclusão, gestão escolar, metodologias e o impacto das novas tecnologias. A diversidade dos temas permite compreender a educação em suas múltiplas dimensões, considerando desafios estruturais e oportunidades metodológicas.

A gestão escolar aparece como elemento central para práticas mais participativas e inclusivas. Pesquisas em escolas da Zona Norte de Manaus analisam o papel da comunidade nesse processo. A educação do campo no Amazonas também é explorada, destacando estratégias para superar limitações de infraestrutura e recursos.

A aprendizagem da leitura e da escrita é um eixo importante dos estudos. São discutidas as dificuldades enfrentadas por professores, os impactos das aulas remotas no desenvolvimento textual e a inclusão de estudantes surdos, com destaque para a Língua Brasileira de Sinais no currículo.

As metodologias de ensino são abordadas sob diferentes perspectivas, incluindo a experiência docente no trabalho com estudantes com TDAH e TOD. O uso de tecnologias no ensino, como o WhatsApp, é analisado em diferentes níveis de ensino, demonstrando sua relevância na mediação pedagógica.

A criatividade no aprendizado aparece na utilização de histórias em quadrinhos como ferramenta para a leitura e a escrita. A relação entre ensino e sustentabilidade também é explorada em um estudo sobre o aproveitamento de resíduos do açaí, conectando educação e práticas ambientais.

Os capítulos deste volume contribuem para ampliar a compreensão sobre os desafios e possibilidades da educação atual. As pesquisas oferecem subsídios para educadores e gestores refletirem sobre práticas pedagógicas e políticas educacionais, considerando as transformações sociais e tecnológicas.

Boa Leitura!

Gestão Escolar participativa para uma Educação Inclusiva em uma Escola da Zona Norte de Manaus

Participatory School Management for Inclusive Education in a School in the North Zone of Manaus

Roquiline Vargas Ocampo

*Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (2003).
Experiência na área de Educação, com ênfase em Orientação e Aconselhamento.
Tem pós-graduação em Psicopedagogia pela Uniassevi. <http://lattes.cnpq.br/3133932162044753>*

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

*Licenciatura em Pedagogia; Universidade Federal do Amazonas; UFAM Coari-AM,
Brasil. Especialista em Desenvolvimento Sustentável Universidade pela Federal
do Amazonas. UFAM Coari-AM, Doutora e Mestra em Ciências da Educação;
Universidade de San Lorenzo – UNISAL. <https://orcid.org/ID-0000-0001-9353-2185>.
<http://lattes.cnpq.br/1004775463373932>*

RESUMO

Nesse estudo, optou-se pela técnica da observação dos desafios impostos à gestão escolar participativa para uma educação inclusiva em uma escola da Zona Norte de Manaus no Estado do Amazonas. Participante para a coleta de dados, uma vez que houve necessidade de vivenciar o contexto pesquisado para uma melhor percepção dos sujeitos envolvidos. Como complementação, aplicou-se um questionário aos docentes, pois a essência da pesquisa é qualitativa. Buscou-se fontes bibliográficas de estudos que abordam a referida temática e diálogos com toda comunidade escolar. Os resultados mostram que todos os atores do processo educacional têm uma leve compreensão da temática abordada, no entanto são necessários estudos aprofundados e práticas inovadoras que oportunizem um processo de gestão escolar mais dinâmico e inclusivo.

Palavras-chave: gestão participativa; comunidade escolar; desafios.



ABSTRACT

In this study, we opted for the technique of observing the challenges imposed on participatory school management for inclusive education in a school in the North Zone of Manaus in the State of Amazonas. Participant for data collection, since there was a need to experience the researched context for a better perception of the subjects involved. As a complement, a questionnaire was applied to the teachers, as the essence of the research is qualitative. Bibliographic sources of studies that address the aforementioned theme and dialogues with the entire school community were sought. The results show that all actors in the educational process have a slight understanding of the theme addressed, however in-depth studies and innovative practices are needed to provide a more dynamic and inclusive school management process.

Keywords: participatory management; school community; challenges.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe refletir sobre possibilidades de tornar a gestão escolar participativa um processo de inclusão de todos os atores envolvidos nesse setor. Assim, a partir da análise de pesquisas realizadas na área de gestão educacional, o estudo objetiva oferecer suporte teórico para uma reflexão sobre a questão, a fim de possibilitar o nível de entendimento sobre gestão incorporada ao ideário das novas políticas públicas em substituição à terminologia administração escolar.

Propõe-se, ainda, mostrar que o trabalho de gestão precisa ser uma ação que envolve uma interação de todos os componentes da escola, defendendo que as pessoas fazem a diferença se o potencial for estimulado com oportunidades de crescimento nas suas áreas e compreendendo que as responsabilidades devem ser conjuntas e compartilhadas, sendo de fundamental importância conhecer as atribuições de todos os setores que formam a instituição de ensino. Nesse processo, a inclusão de todos os atores torna-se imprescindível, pois sabemos que a valorização de pessoas possibilita a satisfação de querer aperfeiçoar cada vez mais seu ofício.

A partir da análise de pesquisas realizadas na área de gestão educacional, o estudo pretende oferecer suporte teórico para uma reflexão sobre a questão, a fim de possibilitar o nível de entendimento sobre gestão incorporada ao ideário das novas políticas públicas em substituição à terminologia administração escolar.

A GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA E INCLUSIVA

Os fundamentos da gestão escolar estão pautados na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). E, nos últimos tempos, esta área tem sofrido mudanças significativas, fazendo com que surjam novos conceitos a fim de superar os modelos de gestão individualistas, centrados no indivíduo, para modelos coletivos, centrados nos grupos e nas decisões democráticas.

Nesse contexto, o significado da palavra gestão é bastante complexo, pois existem inúmeros modelos de gestão. Entretanto, é necessário que todos tenham em comum, ações dinâmicas e participativas, como bem se posiciona Libâneo (2004, p. 101), “a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. Esse sentido é sinônimo de administração”.

Desse modo, o gestor deve ser um incentivador de ações desenvolvidas no interior de uma instituição, com o objetivo de desenvolver projetos e soluções a fim de alcançar melhores resultados com o seu trabalho. Para tanto, Libâneo (2004) acrescenta que gestão deve ser entendida como processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de se fazer a decisão funcionar.

Compreender a gestão no campo da educação nos conduz a refletir sobre os princípios orientadores das escolas contidos na Constituição Federal de 1988, art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Quanto à gestão escolar, esta tem sido alvo de muitos debates no decorrer dos anos e atualmente vem ganhando novos rumos no que diz respeito ao modelo de organização. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), a gestão democrática é garantida em seus artigos 14 e 15 da seguinte forma:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito público (Brasil, 1996).

Para compreender a gestão escolar é necessário dizer que muitas escolas ainda adotam a prática de política educacional totalmente concentrada nas mãos do diretor. Por isso, é importante ressaltar o projeto de gestão, destacando que o mesmo, quando em sua elaboração, deve envolver toda a equipe pedagógica. Isso acontece através da gestão integrada e articulada, considerando os desejos e as necessidades da Instituição.

A organização e gestão referem-se aos meios de realização do trabalho escolar, isto é, a racionalização do trabalho e a coordenação do esforço coletivo do pessoal que atua na escola, envolvendo aspectos físicos e materiais, os conhecimentos e qualificações práticas do educando, as relações humanas inter-relacionais, o planejamento, a administração, a formação continuada e a avaliação do trabalho escolar (Libâneo, 2004, p. 71).

O gestor escolar precisa estar presente e ouvir a equipe pedagógica e demais membros da comunidade escolar. É imprescindível uma gestão participativa para coordenar os trabalhos da escola e desenvolver projetos que priorizem metodologias que promovam a

permanência e o êxito dos estudantes do ensino médio profissionalizante, bem como usar os recursos financeiros para melhoria da infraestrutura da escola.

É importante que as ações do gestor sejam baseadas em decisões coletivas para garantir uma harmonia na comunidade escolar. Além disso, é fundamental para a gestão democrática da escola que as propostas de trabalho desenvolvidas sejam voltadas para a promoção de novas metodologias de trabalho que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem, além de manterem a equipe de trabalho unida, engajada na obtenção dos objetivos comuns para que vá ao encontro ao perfil profissional desejado, ou seja, formar alunos preparados para o mundo do trabalho. Precisa enaltecer aspectos positivos e explicitar o porquê, de que maneira e para quem são voltados seus objetivos, sempre de forma participativa. Nesse sentido, Lück define gestão escolar de forma abrangente e segura. Segundo a autora,

A gestão emerge para superar, dentre outros aspectos, carência: a) de orientação e liderança clara e competente, exercida a partir de princípios educacionais democráticos e participativos; b) de referencial teórico- metodológico avançado para a organização do trabalho em educação; c) de uma perspectiva de superação efetiva das dificuldades cotidianas pela adoção de mecanismos e métodos estratégicos globalizadores para a superação de seus problemas (Lück, 2010, p.23 e 24).

Com o citado acima, pode-se perceber a preocupação da autora em relação ao tipo de gestão ainda existente em algumas escolas. No que se refere às questões educacionais, tudo é muito complexo e requer uma visão apurada em todos os aspectos. Caso contrário, a escola será apenas uma transmissora de informações, que prioriza a hierarquia de cargos e funções, onde as normas e decisões são tomadas por um pequeno grupo e não há a participação de toda a comunidade escolar. Se não houver a conscientização de que a escola é um lugar de transformação social, não será possível formar cidadãos dispostos a contribuir de forma positiva com a sociedade.

É compreensível que pensar gestão escolar demanda criar um plano gestor que contemple a permanência dos alunos na escola, que valorize o professor e que este deve ser peça determinante na formação da vida do estudante, uma aprendizagem diferenciada. A escola precisa ser um lugar que desperte o pensamento crítico-reflexivo e que a função do gestor escolar não se limite a cumprir normas que regem as questões legais da escola.

Também é função do gestor elaborar, juntamente com a comunidade escolar, propostas que melhorem o trabalho pedagógico, trabalho este que vai além de mobilizar pessoas para a realização de atividades; assim como providenciar estratégias para alcançar os objetivos sociais e pedagógicos da escola, ou seja, uma gestão que priorize uma forma de trabalho mediadora, que influencie e garanta a formação humana e intelectual da sua comunidade escolar.

Para melhor compreender sobre gestão escolar, Libâneo (2004, p. 30) ressalta que:

A organização e a gestão da escola adquirem um significado bem mais amplo, para além de referir-se apenas a questões administrativas e burocráticas. Elas são entendidas como práticas educativas, pois passam valores, atitudes, modos de agir, influenciando as aprendizagens de professores e alunos.

Para Tavares (2009) a gestão escolar precisa ter uma visão voltada para atingir os seus objetivos, pois, a partir dela, pode-se aspirar um futuro promissor e especificar meios

para alcançá-lo. Afirma ainda que a comunicação escolar ocorre por meio da liderança do gestor e que a imagem da escola é aquilo que se espera; que todas as decisões da escola precisam ser pautadas, construídas e desenvolvidas em comum acordo com a comunidade escolar: alunos, pais, professores e demais funcionários, dentre outros profissionais da educação. Percebe-se que o autor afirma que o gestor escolar precisa ter uma visão voltada para a construção da democracia, não somente uma visão institucional, mas abrangente a todos os envolvidos no processo.

O gestor remete suas propostas e as devidas soluções de forma clara e de fácil entendimento para que todos tenham noção do trabalho que está sendo realizado na escola. Muitos gestores, entretanto, ainda têm sua visão voltada para o processo de infraestrutura. O processo de transformação do ensino aprendizagem ainda deixa muito a desejar. Nesse caso, o gestor precisa atuar de forma ativa e mobilizadora, implantando e praticando ações coletivas e orientadas para que haja modificações socioeconômicas, culturais e intelectuais, ou seja, a gestão da escola precisa acompanhar os movimentos de um mercado altamente competitivo na área técnica.

Além disso, as escolas devem oferecer uma educação de qualidade aos seus alunos, formando pessoas que sejam capazes de desenvolver seu senso crítico para serem questionadores, participativos e formadores de opinião de modo a contribuir na transformação da sociedade. Para isso é necessário que a gestão escolar estabeleça um plano de gestão bastante claro e definido. Nesse sentido, Tavares (2009, p. 113) ressalta que:

A gestão escolar deve ser vista como uma pedra fundamental para que a escola ofereça à comunidade uma escola que atenda às exigências do dia a dia. É sua função melhorar a compreensão da realidade social de maneira inclusiva, democrática e participativa, resgatando a ética e o civismo — por muitos ignorados — e promover a apreensão de competências e habilidades na comunidade de maneira que os cidadãos possam atuar como agentes de transformação social.

O papel da escola é buscar a transformação social. Essa transformação ocorre quando as pessoas que trabalham na escola conseguem valorizar seu aluno, respeitando a diversidade cultural. Isso acontece quando os professores se sentem motivados e inseridos na formação do processo de ensino-aprendizagem, participam com ideias que façam com que os alunos tenham interesse em buscar o conhecimento.

De certo modo, entende-se que a escola exerce função social e que, diante disso, torna-se necessário que a equipe pedagógica trabalhe de forma inovadora, lidando, assim, com novas formas de ensino — como o ensino médio profissionalizante. Essa é uma modalidade em que os alunos passam o maior tempo do seu dia na escola, e, para isso, deve-se ter uma gestão organizada, que pode promover a interação social, melhorar e dinamizar o ensino e a aprendizagem entre alunos e professores, pois, ao assumir uma complexidade, como é o caso do ensino integrado, o gestor deve mudar sua visão de modelo educacional.

A Gestão Participativa e o Plano Gestor

A educação é um processo fundamental para a construção de um mundo mais justo e igualitário. Assim, as transformações acontecem através da troca de ideias. O mundo não é estático, as mudanças acontecem em toda a sociedade, e a escola tem o papel de auxiliar

as transformações na formação do cidadão. Para isso, a escola precisa de uma equipe pedagógica comprometida para que se alcancem os objetivos traçados no plano gestor.

Segundo o latim, a palavra gestão, “*gestione*”, significa administração, direção. Atualmente, no sistema educacional de Santa Catarina, acontecem as eleições para diretor, ou seja, o processo se tornou parcialmente democrático, tendo em vista que os candidatos devem apresentar suas propostas para a comunidade escolar. Essas propostas, no entanto, devem ser compartilhadas por todos, como cita Libâneo (2004), “[...] os processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar caracterizam a ação que denominamos gestão”.

Dessa forma, entende-se que um projeto gestor deve ser elaborado com primor, responsabilidade, pertinência, conhecimento e confiança. Um gestor deve ter em mente a importância da sua função, favorecendo a melhoria da aprendizagem e a formação integral do aluno, de modo que estejam capacitados para enfrentar os novos desafios que lhe forem apresentados (Lück, 2010).

Como já citado acima, para que o Plano Gestor possa ter qualidade, este deve ser elaborado de forma conjunta, de modo que a equipe pedagógica consiga trabalhar em torno de objetivos e metas, priorizando sempre a melhor formação aos alunos. Lück (2010) destaca que:

Assenta-se, portanto, sobre a mobilização dinâmica e em equipe do elemento humano, coletivamente organizado enfocando-se em especial sua energia e competência como condições básicas e fundamentais da qualidade da educação e das ações realizadas nos sistemas de ensino, assim como, em última instância, da transformação do próprio significado da educação brasileira, dos sistemas de ensino e de suas escolas.

Entende-se que a gestão escolar não compreende apenas a parte burocrática. A maneira como o gestor se posiciona através de sua liderança pode determinar o rendimento escolar de um jeito positivo ou negativo. Primeiramente, é necessário envolver toda a equipe pedagógica no processo, assim como motivá-los a trabalhar em equipe. Assim sendo, o gestor estará influenciando indiretamente no trabalho do professor, que se sentirá motivado a ensinar.

Professores adequadamente informados e formados são fundamentais para a formação integral de seus alunos. Sua atuação junto aos seus alunos deve ser aberta, com forte liderança e perspectivas positivas orientadas para o sucesso (Lück, 2010).

Ao elaborar o Plano Gestor, é preciso um conhecimento profundo do Projeto Político Pedagógico da escola, a elaboração do planejamento anual participativo, projetos em andamento e a elaboração de propostas que venham ao encontro com a realidade dos alunos.

Para Veiga (1995), o projeto político pedagógico é a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo, sendo construído e vivenciado em todos os momentos, pelos envolvidos no processo educativo da escola. Diante disso, afirma-se que o professor é parte fundamental no processo, pois, ao realizar seu planejamento, precisa estar de acordo com o PPP da escola, norteando sua intenção ao contemplar os conteúdos específicos, relacionando-os às competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos.

A Participação da Família

De acordo com Bastos (2002, p 9), “[...] para a sociedade e para trabalhadores da educação, a democracia na escola é o único caminho para reconstruir uma escola pública de qualidade”. Entretanto, a sociedade precisa ampliar seu pensamento crítico para que possa contribuir com a escola. Pensar e falar esse modelo de participação é uma coisa, e outra bem diferente é pôr em prática. Muitas vezes, a sociedade encontra dificuldades para participar do processo por falta de conhecimento ou de interesse de participação.

Reforçando o pensamento de que a gestão democrática surge para transformar a sociedade, Bastos (2002, p. 7) afirma que:

A gestão democrática restabelece o controle da sociedade civil sobre a educação e a escola pública, introduzindo a eleição dos dirigentes escolares e os conselhos escolares, garante a liberdade de expressão, de pensamento, de criação e de organização coletiva na escola, e facilita a luta por condições materiais, para aquisição e manutenção dos equipamentos escolares, bem como por salários dignos a todos os profissionais da educação.

Para entender o processo de gestão democrática das escolas é preciso saber as vantagens que a mesma pode garantir para a educação, os avanços na organização das escolas. Nesse sentido, a LDB 9394/96 (Art. 3º, VIII, p. 05) garante um ensino que prioriza que a escola, a cada dia, viva em busca da forma de gestão democrática, pois, assim pode assegurar um dos princípios básicos de organização do ensino público.

O processo é uma parte do todo, cada integrante possui sua função em tornar possível a participação da comunidade na escolha do diretor, na troca de ideias com o objetivo de alcançar um melhor desempenho. Conforme Paro (2002, p.32):

Em muitas unidades da Federação, a gestão democrática tem se traduzido em experiências de escolha de diretores com grande envolvimento da comunidade escolar, assim como em conselhos escolares e outras formas de organização que viabilizam a participação.

Diante disso, as instituições escolares podem promover a socialização, participação e interação da comunidade escolar, garantindo a pais e alunos uma melhor convivência com a escola, podendo emitir sua opinião de forma que elas sejam ouvidas e registradas. Os desejos e manifestações devem ser garantidos e respeitados. Os métodos de ensino e o processo de democratização, as estratégias e técnicas de trabalho dos professores e as leis a serem seguidas é que devem determinar a forma de trabalho das escolas. Isso significa que o estabelecimento continua a ter sonhos a ser conquistados.

Nesse sentido, Paro (2002) confirma que, quando a escola trabalha com divisão de tarefas e tem envolvimento de todos os segmentos da escola, mantém boa relação e transparência nas tomadas de decisão e passa a ser considerada como instituição social capaz de desenvolver potencialidades, atitudes, habilidades e valores que favorecem e asseguram um ambiente democratizado.

O processo de democratização deve sanar os desejos e intenções da comunidade. O autor ainda ressalta que: “Toda vez que se propõe uma gestão democrática da escola pública de 1º e 2º graus que tenha efetiva participação de pais, educadores, alunos e funcionários da escola, isso acaba sendo considerado como uma coisa utópica” (Paro, 2002, p. 09). Diante disso, ainda há muito que se lutar pela democratização das escolas.

Para Lück (2010, p. 58), a escola não deve desistir de seus sonhos e nem perder a esperança, ela precisa desenvolver o potencial do aluno, aumentando seu conhecimento, habilidades e atitudes. Entende-se que, ao não democratizar a escola, os serviços dos profissionais não são voltados para os alunos; nesse caso, não há educação, mas sim, uma atitude de domesticar o aluno. Nisso, percebe-se a necessidade fundamental de que as escolas construam seu Projeto Pedagógico em parceria com elementos de organização e integração escolar para que este possa conter os elementos articuladores da prática, significativos para a reflexão coletiva do trabalho escolar.

A Construção de uma Gestão Escolar mais Democrática e Participativa

Conforme já tratado nesta pesquisa, muitos são os desafios enfrentados pela gestão escolar em buscar e lutar por uma política democrática de educação, participação e democratização da gestão. Isso tem tomado boa parte das discussões e dos debates pedagógicos, uma vez que estes são princípios dessa tão almejada gestão democrática, que implica uma completa mudança do sistema de ensino brasileiro.

As matrizes da igualdade, da participação e democracia têm sua origem na sociedade dos gregos. Entre eles, a igualdade entre as pessoas era problemática. Os iguais, por serem tão iguais, viviam em busca do desigual, do extraordinário. Assim, o espaço da convivência constituiu-se como o lugar do extraordinário através da sofisticação dos discursos persuasivos em busca do destaque de cada orador (Araújo *et al.*, 2009). Tal consciência passa de gerações a gerações, povo a povo, a não participação vem do conceito de que não existe igualdade entre os cidadãos, e, não havendo, torna-se utópico falar de democracia.

A educação moderna está em crise, pois se deixou de considerar aspectos relevantes ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos, a educação não é humanizada. O que a escola espera da família é uma participação efetiva na vida escolar dos filhos e o apoio às ações educativas, manifestados através de críticas, apoio e sugestões para a melhoria do trabalho, da atenção às necessidades do filho, quais, muitas vezes, não estão na simples ajuda nas atividades, mas no diálogo aberto e nas manifestações afetivas.

Todavia, a escola precisa incluir em sua rotina essa presença da família e colocá-la a par do regimento escolar, do Plano de Desenvolvimento da Escola, do Projeto Político Pedagógico e do colegiado, além de incentivar sua participação.

Portanto, à luz das contribuições dos atores nos foi possível elucidar os diferentes conceitos de participação democrática, que pressupõe o envolvimento da comunidade escolar como um todo e o partilhamento do poder de decisão, bem como as falhas causadas pela não participação, fazendo-nos refletir e pensar em criar mecanismos eficazes e efetivos que venham trazer toda a comunidade escolar para dentro da escola.

Com o progresso da humanidade, veio a globalização trazendo mudanças de grande relevância em todos os setores da sociedade, e, no meio educacional não foi diferente, a corrida em busca de atender às necessidades exigidas por essas transformações alerta e exige que o tema seja colocado em evidência. Assim, mesmo com inúmeras dificuldades, não morreu a esperança de conquistar prerrogativas que pudessem transformar a escola de instrumento do capital em *locus* de formação de cidadania.

Este é o pensar de Gadotti (2002, p. 17), com base em experiências de sistemas educacionais:

Nasceu, no Brasil, no final da década de 80 e início de 90, fortemente enraizados no movimento de educação popular e comunitária que na década de 80 se traduziu pela expressão “escola pública popular”. [...] Uma década de inovação e de experimentação com base numa concepção cidadã de educação foi suficiente para gerar um grande movimento, uma perspectiva concreta de futuro para a escola pública, demonstrando que a sociedade civil está reagindo à tendência oficial neoliberal.

No decorrer da história, as evidências têm demonstrado que a estrutura de produção e realização mundial do capital determina a estrutura organizacional e condiciona a estrutura do sistema educacional.

A gestão democrática tornou-se fundamental para a definição de políticas educacionais que orientam a prática educativa, bem como revitalizam os processos de participação, dentro dos parâmetros definidos no “chão” da escola pública e é um canal no processo de democratização na medida que reúnem diretores, professores, funcionários, estudantes, pais e outros representantes da comunidade para discutir, definir e acompanhar o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico, ferramenta indispensável na escola, uma vez que trata da “alma” da escola, caracteriza quem são, como são e porque estão na escola, é a partir dele que devem ser tomadas todas as medidas, visando ao bem comum dos alunos, foco maior desse processo de democracia (Araújo *et al.*, 2009).

De acordo com Bastos (2002, p. 58):

[...] a escola necessita da adesão de seus usuários (não só de alunos, mas também de seus pais ou responsáveis) aos propósitos educativos a que ela deve visar, e que essa adesão precisa redundar em ações efetivas que contribuam para o bom desempenho do estudante.

Em especial, essa luta reafirma os anseios e o desafio de fazer com que os pais participem de todas as ações da escola, principalmente das ações pedagógicas, envolvendo-os no processo, de modo a refletir no processo Ensino e Aprendizagem.

Para que haja uma transformação na realidade escolar, mudanças deverão ocorrer no processo educacional, a começar pela postura dos gestores, os quais devem criar mecanismos que possibilitem a vinda dos pais para dentro da escola, favorecendo a sua participação efetiva nas decisões das ações da escola: “São boas as escolas que estão em sintonia com a comunidade” (Werneck, 2001, p.91).

Trazer a comunidade escolar para assumir esse papel de ajuda e compromisso perante todas as ações da escola torna-se algo de fundamental importância, já que ela ajuda a decidir, junto a equipe gestora, quais os melhores caminhos a serem trilhados, visando ao bem comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante disso, esta pesquisa teve como questão norteadora: quais os desafios impostos à Gestão Escolar Participativa para uma educação inclusiva em uma escola da Zona Norte de Manaus no Estado de Amazonas, no ano de 2020 a 2021.

Os objetivos propostos pela pesquisa foram estabelecidos e o estudo de caso em campo apontaram para determinados encaminhamentos que detalharemos posteriormente. Para tanto, buscou-se oferecer entendimento sobre a gestão escolar e sua contribuição para o estabelecimento de relações democráticas na escola; os fatores que impossibilitam os avanços dos discentes; destacar o papel e a importância da gestão escolar na busca pela mudança organizacional da escola mais comprometida com os objetivos da educação; considerar a participação da família na construção de uma gestão escolar mais democrática e participativa; e compreender a importância da inserção das novas tecnologias no ambiente escolar, propiciando soluções inovadoras na gestão e no processo de ensino-aprendizagem.

A gestão escolar tem importante contribuição para o estabelecimento de relações democráticas que estão associadas aos mecanismos legais e institucionais e à organização de ações que desencadeiam a participação social: na formulação de políticas educacionais, no planejamento, na tomada de decisões, na definição do uso de recursos e necessidades de investimento, na execução das deliberações coletivas, nos momentos de avaliação da escola e da política educacional, entre outras questões relevantes à área educacional. É importante frisar que a autonomia delega à escola a responsabilidade de prestar contas do que faz ou deixa de fazer sem repassar para outro setor essa tarefa e, ao aproximar escola e família, é capaz de permitir uma participação realmente efetiva da comunidade, o que a caracteriza como uma categoria eminentemente democrática.

Os desafios que a gestão escolar enfrentam para a construção de um espaço democrático, participativo e inclusivo são inúmeros e perpassam por todos os setores da escola, iniciando nas salas de aula com a ausência de conscientização do alunado em efetivar a organização do grêmio estudantil de forma concreta, visando estabelecer o protagonismo juvenil, mobilizando assim o grupo escolar para que haja permanência contínua na escola, motivação para buscar estratégias juntamente com a gestão escolar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Eudeiza Jesus de.; Gerry Salvaterra Lara; Souza, Maria das Neves Oliveira de. A importância da participação da família nas ações da escola. In. **Gestão Escolar: enfrentando os desafios cotidianos em escolas públicas**, Maria Lília Imbiriba Sousa Colares Juracy Machado Pacífico George Queiroga Estrela (Organizadores) Editora CRV Curitiba 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 16. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: (Lei 9394/96). 9º. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BRASIL. **Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor**. Brasília/DF. v. 5, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001. 259p.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 8. ed. Petrópolis: Vozes. Série Cadernos de Gestão. 2010. 124p. *Liderança em gestão escolar*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MARTINS, José do Prado. **Gestão Educacional: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação**. 4. ed. rev., atual. e ampliada. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

SILVA, Josineide Teotonia da. **Escola projeto âncora: uma ponte para a inovação pedagógica no Brasil**. 1. ed. - Curitiba: Appris, 2019.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma construção possível**. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

VIEIRA, Sofia Lerche. (org). **Gestão da escola: desafios a enfrentar/ Cláudia Davis...**[et al]. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Gestão Escolar Participativa: Novos Desafios na Educação Inclusiva e Participativa com a Comunidade Escolar

Participatory School Management: New Challenges in Inclusive Education and Community Engagement

Roquiline Vargas Ocampo

*Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (2003).
Experiência na área de Educação, com ênfase em Orientação e Aconselhamento.
Tem pós-graduação em Psicopedagogia pela Uniassevi. <http://lattes.cnpq.br/3133932162044753>*

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

*Licenciatura em Pedagogia; Universidade Federal do Amazonas; UFAM Coari-AM,
Brasil. Especialista em Desenvolvimento Sustentável Universidade pela Federal
do Amazonas. UFAM Coari-AM, Doutora e Mestra em Ciências da Educação;
Universidade de San Lorenzo – UNISAL. <https://orcid.org/ID-0000-0001-9353-2185>.
<http://lattes.cnpq.br/1004775463373932>*

RESUMO

Nesse estudo, temos como objetivo o estudo referente aos desafios impostos à gestão escolar participativa para uma educação inclusiva em uma escola da Zona Norte de Manaus no Estado do Amazonas. O problema tem como objetivo geral analisar os desafios impostos à gestão escolar participativa para uma educação inclusiva em uma escola da Zona Norte de Manaus no Estado do Amazonas nos anos de 2020 e 2021. Para compreensão da problemática foi utilizada a abordagem qualitativa como um estudo de caso em uma realidade escolar, tendo como metodologia a pesquisa etnográfica, visto que a pesquisa possui caráter subjetivo. Nesse projeto, optou-se pela técnica da observação participante para a coleta de dados, uma vez que houve necessidade de vivenciar o contexto pesquisado para uma melhor percepção dos sujeitos envolvidos. Como complementação, aplicou-se um questionário aos docentes, pois a essência da pesquisa é qualitativa. Buscaram-se fontes bibliográficas de estudos que abordam a referida temática e diálogos com toda a comunidade escolar. Os resultados mostram que todos os atores do processo educacional têm uma leve compreensão da temática abordada, no entanto são necessários estudos aprofundados e práticas inovadoras que oportunizem um processo de gestão escolar mais dinâmico e inclusivo.



Palavras-chave: gestão participativa; comunidade escolar; desafios.

ABSTRACT

In this study, we aim to study the challenges imposed on participatory school management for inclusive education in a school in the North Zone of Manaus in the State of Amazonas. The problem has the general objective of analyzing the challenges imposed on participatory school management for inclusive education in a school in the North Zone of Manaus in the State of Amazonas in the years 2020 and 2021. To understand the problem, a qualitative approach was used as a case study in a school reality, using ethnographic research as a methodology, since the research has a subjective nature. In this project, the participant observation technique was chosen for data collection, since there was a need to experience the researched context in order to better perceive the subjects involved. As a complement, a questionnaire was applied to the teachers, since the essence of the research is qualitative. Bibliographic sources of studies that address the aforementioned theme and dialogues with the entire school community were sought. The results show that all actors in the educational process have a slight understanding of the topic addressed, however, in-depth studies and innovative practices are needed to provide a more dynamic and inclusive school management process.

Keywords: participatory management; school community; challenges.

INTRODUÇÃO

O termo gestão tem sido bastante utilizado no meio educacional, embora esse conceito não reflita a real função dos responsáveis pelas instituições de ensino e dos demais setores na área educacional brasileira. Hoje se encontra um sistema de ensino que apresenta planejamentos de ideias construtivas, inovadoras até fora da realidade da população que se tem, mas, em contrapartida, direciona as ações e processos de forma administrativa, autoritária e não participativa, incoerente com o discurso que defende.

Na atualidade, a Gestão Escolar tem sido alvo de muitas discussões, sobretudo porque é através dela que todos os segmentos da escola convergem. Em linhas gerais, ela tem a função de unir, direcionar e tornar coerentes as ações da escola. Desse modo, pensar a Gestão Escolar muitas vezes significa lutar contra mecanismos neoliberais que permeiam os meios de comunicação social a fim de superar o individualismo e formar, no contexto da escola, uma cultura de participação. Por isso mesmo, urge compreender os conceitos e as concepções de Gestão Escolar como forma de incluir os sujeitos que fazem parte dela, além de apontar os desafios da escola diante do exercício da gestão e da participação para efetivar um processo escolar participativo.

Cabe destacar que a educação brasileira hoje passa por um período de conflitos em todos os níveis de ensino. Tais conflitos estão relacionados a problemáticas como: desajustes sociais na família, ausência de trabalho educacional em equipe, escassez de verbas em Educação, crescimento e banalização da violência, pandemia, entre tantos outros fatores que interferem diretamente no trabalho desenvolvido na escola. Para especialistas, isso ocorre devido à questão de a gestão escolar não ser totalmente democrática e participativa, na qual grande parte dos sujeitos envolvidos não têm voz e participação nas discussões e ações para minimizar os problemas inerentes, ou não têm oportunidade de participar.

Tudo isso culmina para que um dos grandes desafios dos gestores escolares seja democratizar os saberes e as práticas dentro da escola, procurando envolver todos os sujeitos a fim de que assumam seu papel para a construção de uma escola mais participativa. Ressalta-se que a escola é formada por sujeitos pensantes que lutam por uma sociedade justa, procurando promover ações participativas e atividades que visem ao envolvimento e ao comprometimento das pessoas. Assim, cada membro e cada setor da estrutura escolar necessitam assumir seu papel para construir uma escola democrática e participativa.

A partir da análise de pesquisas realizadas na área de gestão educacional, o estudo pretende oferecer suporte teórico para uma reflexão sobre a questão, a fim de possibilitar o nível de entendimento sobre gestão incorporada ao ideário das novas políticas públicas em substituição à terminologia administração escolar.

OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA E INCLUSIVA

Ponto importante nesse processo é a participação consciente dos elementos envolvidos na gestão, pois, sem essa prerrogativa, os princípios norteadores da igualdade, da qualidade e da diversidade se tornam um discurso vazio e sem eco na escola.

Nesse contexto, a comunidade interna e externa à escola deverá se valer dos espaços legalmente constituídos no que diz respeito à descentralização administrativa, pedagógica e financeira (art. 15 da Lei 9394/96), ou seja, a comunidade escolar deve se valer de todos os seus espaços.

Assim, está regulamentado o princípio da autonomia delegada, já que esta lei estabelece a gestão democrática, com seus princípios vagos, não estabelecendo diretrizes bem definidas para a efetivação da gestão democrática na escola, somente apontando o lógico, a participação de todos os envolvidos com a escola (Borges, 2012, p. 76).

A estratégia proposta por Barroso (*apud* Ferreira, 2011) para o processo de autonomia das escolas é indutiva, tendo em conta as autonomias que as escolas já dispõem; diversificada, prevendo diferentes situações conforme as condições de cada escola; sustentada, para que possam dispor dos apoios necessários à autonomia e resolução dos problemas; compensada, para que a administração possa intervir supletivamente no caso das escolas que não reúnem condições para o exercício da autonomia.

Ainda, de acordo com o supracitado autor, o processo de autonomia das escolas se desenvolve num contexto amplo, procurando resolver a crise de governabilidade do sistema de ensino. Essa crise se enquadra no “governo sobrecarregado” devido ao

crescimento exponencial do sistema educativo, a complexidade das situações geradas pela heterogeneidade dos alunos individual, social e culturalmente, a quebra de confiança na transição entre educação e emprego, as restrições orçamentais decorrentes da crise econômica e o não funcionamento burocrático do aparelho administrativo do Estado.

Gestão Participativa

Figura 1 - Gestão democrática: Participação ativa no ambiente escolar.



Fonte: <[https://www.uninassau.edu.br/sites/mauriciodenassau.edu.br/files/fields/ imagemLateral/noticias/2017/10/conselho.jpg](https://www.uninassau.edu.br/sites/mauriciodenassau.edu.br/files/fields/imagemLateral/noticias/2017/10/conselho.jpg)> adaptado pela autora.

A gestão participativa ou democrática é a gestão em que todas as pessoas que fazem parte da instituição e da comunidade escolar — como diretor, docentes, equipe pedagógica, administrativa, coordenadores de áreas e alunos — participam das decisões pertinentes à administração da escola que se envolvem em um único objetivo: o desenvolvimento da educação, a valorização da educação, a qualidade de ensino voltada para os discentes dentro desse novo contexto de construção de uma nova maneira de gerir as escolas.

O importante, nesse processo, é a participação consciente dos elementos envolvidos na gestão, pois sem essa prerrogativa, os princípios norteadores da igualdade, da equidade, da qualidade e da diversidade tornam-se um discurso vazio e sem eco na escola. A gestão democrática e participativa trata os desiguais com equidade, ensinando a todos como praticar educação com inclusão.

Neste caso, a gestão escolar deve ter consciência de que de nada adianta uma administração cuidadosamente estruturada, legalmente construída, com base em teorias educacionais consistentes, se o mesmo não se operacionalizar na prática, o que requer um acompanhamento e avaliação constante por parte de seus responsáveis, em representatividade da comunidade como um todo: pais, professores, funcionários e, principalmente, os alunos, os interessados em uma escola de qualidade.

Gadotti e Romão (2004, p. 35) estabelecem esta relação:

A escola deve formar para a cidadania e, por isso, ela deve dar o exemplo. A gestão democrática da escola é um passo importante no aprendizado da democracia. A escola tem um fim em si mesma. Ela está a serviço da comunidade. Nisso, a gestão democrática da escola está prestando um serviço também à comunidade que a mantém.

Neste processo está a gestão participativa, contrapondo-se à antiga ótica do controle. Trata dos conceitos de participação e de gestão democrática. A possibilidade de um diálogo entre a escola e a sociedade passa pela capacidade que essa tem de interrogar as práticas ou comportamentos de dominadores e dominados, no interior escolar, e pela capacidade de professores e gestores de ouvir o ambiente externo representado. Sendo uma política pública educacional inclusiva, a gestão democrática viabiliza inúmeras possibilidades de mudanças no cenário da sociedade.

Cabe ressaltar o fato de a escola estar inserida em um ambiente em constante mudança. Novas tecnologias, novas culturas, diferentes pessoas impulsionam a mudança dentro da escola. Dessa forma, a gestão escolar tem que estar sempre em sintonia com o ambiente externo, pronta para se adaptar aos novos cenários. Nesse aspecto, Colombo *et al.* (2004, p. 187-188) enfatizam que:

A elaboração de aulas mais significativas, dinâmicas, contextualizadas e menos expositivas deveriam ser a meta de todo professor. Os recursos tecnológicos podem acelerar a melhoria no planejamento dessas aulas. [...] O professor deve reconhecer o fato de que os alunos terão mais facilidade com as novas tecnologias.

As Principais Características de uma Gestão Democrática nas Escolas

A primeira característica da gestão participativa é a descentralização de poder, isso significa que o poder não está centralizado na mão do gestor, existe a democratização de decisão, todos podem participar e opinar sobre as questões pertinentes à escola. A gestão participativa, além de descentralizar as tomadas de decisões, possibilita aos atores envolvidos no processo educacional sugerirem estratégias de trabalho que venham fortalecer a gestão e disseminar possibilidades de crescimento e mudanças nos processos educativos.

A segunda característica não menos importante é a participação da comunidade escolar. O apoio dos pais, do Conselho Escolar, professores, corpo técnico e administrativo, sociedade civil e organizada... a presença deles na escola é de fundamental importância para a manutenção da tomada de decisões pautadas no processo democrático. Quanto mais participam, mais se responsabilizam e se envolvem. É necessário que todos os pais se atualizem sobre o desenvolvimento da escola, do rendimento dos filhos, dos projetos desenvolvidos pelos alunos, que eles possam vivenciar a realidade interna e externa da escola.

A terceira que se fala muito é o foco: o aluno como protagonista da sua própria história, capaz de construir, com mediação dos professores, seu processo educacional coeso e eficiente, participando desde cedo das tomadas de decisões que regem o seu ambiente escolar.

A Formação do Gestor

Outro fator de suma importância é a formação do gestor escolar, que ganha destaque nas reformas e discussões sobre políticas educacionais, mas não sem as marcas das contradições oriundas dos processos de democratização e, ao mesmo tempo, do neoliberalismo. As mudanças sociais, a globalização, os avanços tecnológicos, dentre outros fatores, têm gerado pressões nas instituições de ensino para a promoção do desenvolvimento de modelos que as tornem mais inovadoras, flexíveis e criativas.

Tais exigências têm exigido maiores habilidades e competências na gestão, de modo que:

[...] a formação de gestores escolares passa a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino. Em geral, a formação básica dos gestores escolares não se apoia sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando a têm, ela tende a ser genérica e conceitual, uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos superiores na área social (Lück, 2009, p. 75).

Entre as exigências do gestor escolar estão as competências técnica e política, posto que esse agente é responsável pela cooperação com os demais agentes que fazem parte do processo educativo. Assim, para que o trabalho do gestor escolar se faça de forma eficaz, é necessária uma grande capacidade de liderança. Cabe ao gestor dirigir sua equipe na tarefa de interpretar e implementar as diretrizes das políticas públicas. Na concepção de Araújo (2018), instauram-se, aqui, pressupostos claros da necessidade da formação gestora na contemporaneidade para a consecução de competência técnico-gerencial e política, que motive a equipe escolar em torno desse projeto de educação (viés político) e que também monitore as ações para que estas culminem em resultados efetivos (viés gerencial/técnico).

O que se observa é que as competências para o cargo de gestor escolar são essenciais e que a formação adequada é imprescindível para o desenvolvimento da função. As competências se constituem como referências para guiar a chamada excelência profissional ou a qualidade do desempenho profissional. Bastante generalizada, essa abordagem tem trazido algumas dificuldades, quando se trata de estabelecer quais as competências alusivas ao gestor escolar (Gama e Ribeiro, 2019).

Concordando com esse posicionamento, Paro (2010, p.766) afirma que temos “relativa escassez, no âmbito das investigações sobre a realidade escolar no Brasil, de estudos e pesquisas a respeito da natureza e do significado das funções do diretor de escola à luz da natureza educativa dessas instituições”.

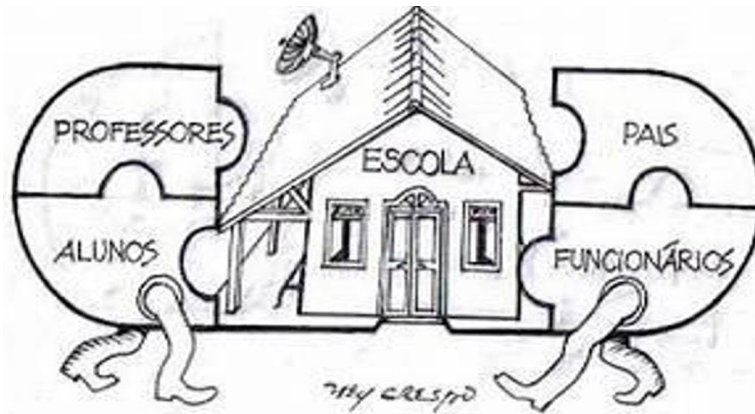
Isso mostra a necessidade de estudos aprofundados para auxiliar no desenvolvimento da formação adequada do gestor educacional. De acordo com Fernandes (2015), a educação pública passou — e continua passando — por diversas mudanças, tendo, o gestor escolar, que desenvolver atribuições nunca antes exigidas referentes a demandas da comunidade escolar.

Paro (2010, p. 776) entende que essa gestão deve responder eficazmente aos anseios legais e, ao mesmo tempo, aos da sociedade. Do gestor é cobrado uma gama de conhecimentos de diversas áreas do saber, como “mediação administrativa *sui generis*,

tanto em termos de racionalização do trabalho quanto de coordenação do esforço humano coletivo”. Em outras palavras, para atuarem como gestores escolares do século XXI, há a necessidade de uma formação específica, cujos objetivos, metas e ações visam apoiar a educação com o propósito de fortalecer a escola pública brasileira, absorvendo o que pode haver de positivo do discurso sobre a qualidade, eficiência e eficácia, mas se mantendo centrado nos princípios democráticos, sobretudo em relação às perspectivas inclusivas.

A Gestão Escolar Participativa e Inclusiva

Figura 2 - Construção de um ambiente democrático.



Fonte: <http://2.bp.blogspot.com/-N_BodLs8/Uacw8YF2eI/AAAAAAAAADU/XgW5OW4t54I/s1600/gghj.png> adaptado pela autora.

Os fundamentos da gestão escolar estão pautados na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). E, nos últimos tempos, esta área tem sofrido mudanças significativas, fazendo com que surjam novos conceitos a fim de superar os modelos de gestão individualistas, centrados no indivíduo, para modelos coletivos, centrados nos grupos e nas decisões democráticas.

Nesse contexto, o significado da palavra gestão é bastante complexo, pois existem inúmeros modelos de gestão. Entretanto, é necessário que todos tenham em comum, ações dinâmicas e participativas, como bem se posiciona Libâneo (2004, p. 101), “a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. Esse sentido é sinônimo de administração”.

Desse modo, o gestor deve ser um incentivador de ações desenvolvidas no interior de uma instituição, com o objetivo de desenvolver projetos e soluções a fim de alcançar melhores resultados com o seu trabalho. Para tanto, Libâneo (2004) acrescenta que gestão deve ser entendida como processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de se fazer a decisão funcionar.

Compreender a gestão no campo da educação nos conduz a refletir sobre os princípios orientadores das escolas contidos na Constituição Federal de 1988, art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Quanto à gestão escolar, esta tem sido alvo de muitos debates no decorrer dos anos e atualmente vem ganhando novos rumos no que diz respeito ao modelo de organização. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), a gestão democrática é garantida em seus artigos 14 e 15 da seguinte forma:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito público (Brasil, 1996).

Para compreender a gestão escolar é necessário dizer que muitas escolas ainda adotam a prática de política educacional totalmente concentrada nas mãos do diretor. Por isso, é importante ressaltar o projeto de gestão, destacando que o mesmo, quando em sua elaboração, deve envolver toda a equipe pedagógica. Isso acontece através da gestão integrada e articulada, considerando os desejos e as necessidades da Instituição.

A organização e gestão referem-se aos meios de realização do trabalho escolar, isto é, a racionalização do trabalho e a coordenação do esforço coletivo do pessoal que atua na escola, envolvendo aspectos físicos e materiais, os conhecimentos e qualificações práticas do educando, as relações humanas inter-relacionais, o planejamento, a administração, a formação continuada e a avaliação do trabalho escolar (Libâneo, 2004, p. 71).

O gestor escolar precisa estar presente e ouvir a equipe pedagógica e demais membros da comunidade escolar. É imprescindível uma gestão participativa para coordenar os trabalhos da escola e desenvolver projetos que priorizem metodologias que promovam a permanência e o êxito dos estudantes do ensino médio profissionalizante, bem como usar os recursos financeiros para melhoria da infraestrutura da escola.

É importante que as ações do gestor sejam baseadas em decisões coletivas para garantir uma harmonia na comunidade escolar. Além disso, é fundamental para a gestão democrática da escola que as propostas de trabalho desenvolvidas sejam voltadas para a promoção de novas metodologias de trabalho que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem, além de manterem a equipe de trabalho unida, engajada na obtenção dos objetivos comuns para que vá ao encontro ao perfil profissional desejado, ou seja, formar alunos preparados para o mundo do trabalho. Precisa enaltecer aspectos positivos e explicitar o porquê, de que maneira e para quem são voltados seus objetivos, sempre de forma participativa. Nesse sentido, Lück define gestão escolar de forma abrangente e segura. Segundo a autora,

A gestão emerge para superar, dentre outros aspectos, carência: a) de orientação e liderança clara e competente, exercida a partir de princípios educacionais democráticos e participativos; b) de referencial teórico- metodológico avançado para a organização do trabalho em educação; c) de uma perspectiva de superação efetiva das dificuldades cotidianas pela adoção de mecanismos e métodos estratégicos globalizadores para a superação de seus problemas (2010, p.23 e 24).

Com o citado acima, pode-se perceber a preocupação da autora em relação ao tipo de gestão ainda existente em algumas escolas. No que se refere às questões educacionais, tudo é muito complexo e requer uma visão apurada em todos os aspectos. Caso contrário, a escola será apenas uma transmissora de informações, que prioriza a hierarquia de cargos e funções, onde as normas e decisões são tomadas por um pequeno grupo e não há a participação de toda a comunidade escolar. Se não houver a conscientização de que a escola é um lugar de transformação social, não será possível formar cidadãos dispostos a contribuir de forma positiva com a sociedade.

A Participação da Família

De acordo com Bastos (2002, p 9), “[...] para a sociedade e para trabalhadores da educação, a democracia na escola é o único caminho para reconstruir uma escola pública de qualidade”. Entretanto, a sociedade precisa ampliar seu pensamento crítico para que possa contribuir com a escola. Pensar e falar esse modelo de participação é uma coisa, e outra bem diferente é pôr em prática. Muitas vezes, a sociedade encontra dificuldades para participar do processo por falta de conhecimento ou de interesse de participação.

Figura 3 - Reunião de Pais e Mestres.



Fonte: <https://static.wixstatic.com/media/167bc1_553e38c0e1dc47799de5485998640c73~mv2.jpg/v1/fill/w_1000,h_563,al_c,q_90,usm_0.66_1.00_0.01/167bc1_553e38c0e1dc47799de5485998640c73~mv2.jpg>
adaptado pela autora.

Reforçando o pensamento de que a gestão democrática surge para transformar a sociedade, Bastos afirma que:

A gestão democrática restabelece o controle da sociedade civil sobre a educação e a escola pública, introduzindo a eleição dos dirigentes escolares e os conselhos escolares, garante a liberdade de expressão, de pensamento, de criação e de organização coletiva na escola, e facilita a luta por condições materiais, para aquisição e manutenção dos equipamentos escolares, bem como por salários dignos a todos os profissionais da educação Bastos (2002, p. 7).

Para entender o processo de gestão democrática das escolas é preciso saber as vantagens que a mesma pode garantir para a educação, os avanços na organização das escolas. Nesse sentido, a LDB 9394/96 (Art. 3º, VIII, p. 05) garante um ensino que prioriza que a escola, a cada dia, viva em busca da forma de gestão democrática, pois, assim pode assegurar um dos princípios básicos de organização do ensino público.

O processo é uma parte do todo, cada integrante possui sua função em tornar possível a participação da comunidade na escolha do diretor, na troca de ideias com o objetivo de alcançar um melhor desempenho. Conforme Paro (2002, p.32):

Em muitas unidades da Federação, a gestão democrática tem se traduzido em experiências de escolha de diretores com grande envolvimento da comunidade escolar, assim como em conselhos escolares e outras formas de organização que viabilizam a participação.

Diante disso, as instituições escolares podem promover a socialização, participação e interação da comunidade escolar, garantindo a pais e alunos uma melhor convivência com a escola, podendo emitir sua opinião de forma que elas sejam ouvidas e registradas. Os desejos e manifestações devem ser garantidos e respeitados. Os métodos de ensino e o processo de democratização, as estratégias e técnicas de trabalho dos professores e as leis a serem seguidas é que devem determinar a forma de trabalho das escolas. Isso significa que o estabelecimento continua a ter sonhos a ser conquistados.

Nesse sentido, Paro (2002) confirma que, quando a escola trabalha com divisão de tarefas e tem envolvimento de todos os segmentos da escola, mantém boa relação e transparência nas tomadas de decisão e passa a ser considerada como instituição social capaz de desenvolver potencialidades, atitudes, habilidades e valores que favorecem e asseguram um ambiente democratizado.

O processo de democratização deve sanar os desejos e intenções da comunidade. O autor ainda ressalta que: “Toda vez que se propõe uma gestão democrática da escola pública de 1º e 2º graus que tenha efetiva participação de pais, educadores, alunos e funcionários da escola, isso acaba sendo considerado como uma coisa utópica” (Paro, 2002, p. 09). Diante disso, ainda há muito que se lutar pela democratização das escolas.

A Construção de uma Gestão Escolar mais Democrática e Participativa

Conforme já tratado nesta pesquisa, muitos são os desafios enfrentados pela gestão escolar em buscar e lutar por uma política democrática de educação, participação e democratização da gestão. Isso tem tomado boa parte das discussões e dos debates pedagógicos, uma vez que estes são princípios dessa tão almejada gestão democrática, que implica uma completa mudança do sistema de ensino brasileiro.

As matrizes da igualdade, da participação e democracia têm sua origem na sociedade dos gregos. Entre eles, a igualdade entre as pessoas era problemática. Os iguais, por serem tão iguais, viviam em busca do desigual, do extraordinário. Assim, o espaço da convivência constituiu-se como o lugar do extraordinário através da sofisticação dos discursos persuasivos em busca do destaque de cada orador (Araújo *et al.*, 2009). Tal consciência passa de gerações a gerações, povo a povo, a não participação vem do conceito de que não existe igualdade entre os cidadãos, e, não havendo, torna-se utópico falar de democracia.

A educação moderna está em crise, pois se deixou de considerar aspectos relevantes ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos, a educação não é humanizada. O que a escola espera da família é uma participação efetiva na vida escolar dos filhos e o apoio às ações educativas, manifestados através de críticas, apoio e sugestões para a melhoria do

trabalho, da atenção às necessidades do filho, quais, muitas vezes, não estão na simples ajuda nas atividades, mas no diálogo aberto e nas manifestações afetivas.

Todavia, a escola precisa incluir em sua rotina essa presença da família e colocá-la a par do regimento escolar, do Plano de Desenvolvimento da Escola, do Projeto Político Pedagógico e do colegiado, além de incentivar sua participação.

Portanto, à luz das contribuições dos atores nos foi possível elucidar os diferentes conceitos de participação democrática, que pressupõe o envolvimento da comunidade escolar como um todo e o partilhamento do poder de decisão, bem como as falhas causadas pela não participação, fazendo-nos refletir e pensar em criar mecanismos eficazes e efetivos que venham trazer toda a comunidade escolar para dentro da escola.

Com o progresso da humanidade, veio a globalização trazendo mudanças de grande relevância em todos os setores da sociedade, e, no meio educacional não foi diferente, a corrida em busca de atender às necessidades exigidas por essas transformações alerta e exige que o tema seja colocado em evidência. Assim, mesmo com inúmeras dificuldades, não morreu a esperança de conquistar prerrogativas que pudessem transformar a escola de instrumento do capital em *locus* de formação de cidadania.

Este é o pensar de Gadotti (2002, p. 17), com base em experiências de sistemas educacionais:

Nasceu, no Brasil, no final da década de 80 e início de 90, fortemente enraizados no movimento de educação popular e comunitária que na década de 80 se traduziu pela expressão “escola pública popular”. [...] Uma década de inovação e de experimentação com base numa concepção cidadã de educação foi suficiente para gerar um grande movimento, uma perspectiva concreta de futuro para a escola pública, demonstrando que a sociedade civil está reagindo à tendência oficial neoliberal.

No decorrer da história, as evidências têm demonstrado que a estrutura de produção e realização mundial do capital determina a estrutura organizacional e condiciona a estrutura do sistema educacional.

A gestão democrática tornou-se fundamental para a definição de políticas educacionais que orientam a prática educativa, bem como revitalizam os processos de participação, dentro dos parâmetros definidos no “chão” da escola pública e é um canal no processo de democratização na medida que reúnem diretores, professores, funcionários, estudantes, pais e outros representantes da comunidade para discutir, definir e acompanhar o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico.

METODOLOGIA

Foco da Pesquisa

O presente estudo está inserido na linha de pesquisa em educação, tem como finalidade identificar os desafios que são impostos à gestão escolar em uma escola pública da rede estadual de ensino na cidade de Manaus, Estado do Amazonas, demonstrando com qual frequência ocorre a participação da comunidade escolar no processo administrativo e pedagógico da escola e os demais fatores que surgem no ambiente escolar.

A referida pesquisa foi norteadada pela abordagem qualitativa por ser uma trajetória que oportuniza aos profissionais da educação e estudantes da área a conhecerem o tema gestão escolar e aprofundar o estudo dos fenômenos educacionais, levando-os a possíveis descobertas sobre o ato de gerenciamento de uma instituição de ensino. Conforme ensina (Köche, 2009), os discentes e profissionais da educação poderão encontrar novos significados sobre o tema em questão, debater e esclarecer o que já se sabe, reafirmando o conhecimento como algo não acabado, ou seja, como uma construção que se alicerça ao longo dos anos, tornando o processo educativo, em quaisquer instâncias, um momento único e dinâmico.

A elaboração de um estudo científico de caráter qualitativo, tendo como metodologia a pesquisa etnográfica, por possuir caráter subjetivo irá, ao longo da pesquisa, coletar dados no campo escolhido através da técnica de observação participante que oportuniza o partilhar da vivência escolar e todas as circunstâncias presentes. Ressalta-se também a importância de conquistar a confiança dos sujeitos envolvidos através da “compreensão do contexto pelo olhar dos próprios componentes do grupo a ser estudado” (Lapassade, 2005, p.82).

A pesquisa foi motivada a partir de práticas educacionais vivenciadas em uma escola pública, embasada nas reflexões sobre a gestão educacional por meio das leituras realizadas no meio acadêmico, bem como na participação em reuniões departamentais na instituição escolar. Assim surgiu o desejo de buscar conhecimentos de forma técnica e científica para saber como ocorre a Gestão Participativa Inclusiva, se realmente há, e como se dá essa relação com a comunidade em que ela está inserida. Para a apropriação dos resultados dessa pesquisa foi utilizado um estudo de caso para compreender o objeto de estudo, partindo de um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações no contexto real.

A gestão escolar, de acordo com Lück (2007) é o ato de gerenciar a dinâmica cultural da escola, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político pedagógico, comprometido com os princípios da democracia, com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo, crítico e participativo.

Como pressuposto, acredita-se que existe uma dificuldade em se pensar estratégias permanentes e sistemáticas de práticas participativas na gestão escolar, que possibilitem uma participação efetiva de professores, estudantes e família na prática gestora, o que fragiliza o processo de participação democrática na escola, principalmente dos estudantes e família.

Desenho da Pesquisa

De acordo com o já anunciado no marco introdutório deste trabalho, o objetivo geral do estudo é analisar os desafios impostos à gestão escolar participativa para uma educação inclusiva em uma escola da Zona Norte da cidade de Manaus, Estado do Amazonas. Nesse processo de investigação, fez-se necessário acompanhar, observar e analisar o comportamento dos envolvidos, constatando na prática escolar a dinâmica de interação entre as partes. Para tanto, buscou-se fontes de informações sobre a gestão

escolar participativa, visando construir possibilidades de discussões acerca da temática exposta para a continuidade do crescimento na área educacional, visto que esse processo não é estático, continua em evolução.

A pesquisa foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa, visto que apresenta uma abrangência que permite a observação participante e o contato direto, permitindo que os sujeitos envolvidos estabeleçam relação com o grupo pesquisado satisfazendo e englobando as investigações e a necessidade de um contato duradouro no local que será universo da pesquisa (Alves, 1991).

A pesquisa qualitativa defende a ideia de que, na produção de conhecimento sobre os fenômenos humanos e sociais, interessa muito mais compreender e interpretar seus conteúdos do que descrevê-los (Tozoni-Reis, 2009).

A pesquisa teve ainda, como subsídio à análise de material bibliográfico, por constituir-se numa valiosa fonte de informações, com dados organizados, analisados e ideias prontas elaboradas e publicadas por teóricos sobre o tema, viabilizando o processo de busca científica (Santos, 2015).

Como complemento, foram utilizadas publicações em revistas, material disponível em *sites* da internet e outras fontes que forneceram informações relevantes para fins de compreender como se estabelecem as ações do Gestor Escolar frente aos desafios da educação atual, mediante os dados coletados no ambiente investigado.

A metodologia usada é a etnográfica, que permite a pesquisa de campo para a coleta de dados diretamente no local pesquisado, através de levantamento de informações diretas com o grupo de interesse de estudo (Santos, 2015).

Nível de Conhecimento Esperado

Para realização do trabalho foi necessário estar presente no ambiente escolar, conviver diariamente com as situações que requerem do gestor escolar atitudes e tomadas de decisões, pois, segundo Borges (2012, p.78):

É na escola que os conhecimentos são transmitidos, a ação pedagógica é efetuada e os sujeitos são formados para transformar a realidade social, onde poderão romper com os comportamentos preestabelecidos, resultados de uma educação colonizadora que, há muito, trunca as mentalidades sem questionamentos, deixando as pessoas passivas, sem ação de interferência no meio social sem história.

Houve aplicação de questionário para levantamento de dados que viessem subsidiar a temática abordada, somente como caráter suplementar, momentos de diálogo com os atores do processo educacional e análise de referencial teórico para conhecermos como alguns autores abordam a temática gestão participativa para uma educação inclusiva.

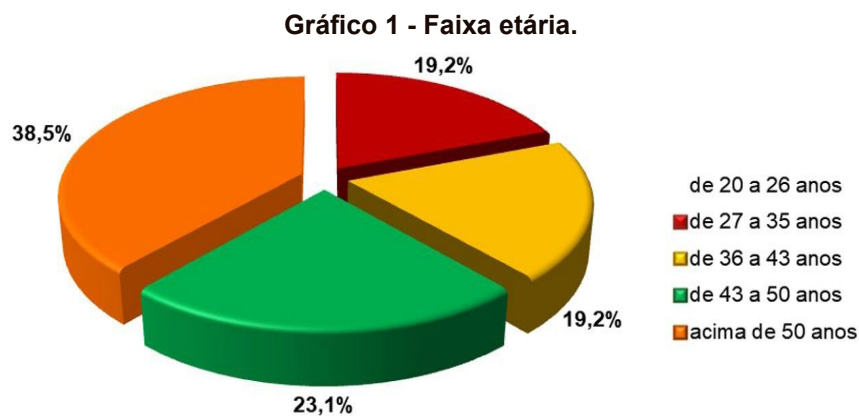
RESULTADO E DISCUSSÃO

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa do tipo documental, que tem como objetivo apresentar os resultados da pesquisa realizada, analisando os desafios encontrados na gestão participativa em uma escola pública estadual. Nesse processo houve um período

de dez meses de observação participante no campo da pesquisa para realizar um estudo de caso e vinte e seis professores responderam a um questionário, como complementação da pesquisa, através do formulário Google com perguntas fechadas. Ressalta-se aqui que devido à pandemia, o período de observação participante não foi seguido, mas, sim, alternado.

Segundo a observação participante que houve no período da pesquisa, constatou-se que todos os grupos que compõem o processo educacional têm uma vaga noção do conceito de gestão participativa para uma educação inclusiva. O grupo dos professores que continuam se aperfeiçoando em seus conhecimentos tem uma visão mais ampla da temática. No entanto, conhecer a teoria de gestão participativa e inclusiva não é suficiente para praticar. Construir essa prática no cotidiano escolar requer de todos compromisso e disposição para mudanças que auxiliarão diretamente no comportamento de todos.

No campo de pesquisa, foi observado, através do gráfico, que o grupo de docentes que trabalham fazem parte de várias faixas etárias



Fonte: Adaptado pela autora, Amazonas, 2021.

De acordo com os dados coletados, foi observado que em relação ao nível de formação dos professores existe um processo de qualificação em andamento devido à busca constante pelo conhecimento e valorização de sua carreira profissional. Nesta análise podemos perceber a importância do docente em uma instituição de ensino, apesar de todas as mudanças ocorridas no espaço educacional brasileiro, principalmente a da desvalorização profissional do professor, este continua ainda a ter grande importância no processo educacional brasileiro; o seu trabalho é fundamental. Sejam quais os níveis, modalidades ou públicos que forem (educação infantil, ensino fundamental ou ensino médio), o professor continua tendo um trabalho a desenvolver junto aos alunos e, quanto mais experiência ele tiver, maior será sua contribuição para o desenvolvimento do discente.

Há de se refletir e concordar que a dialeticidade da educação é inacabada, exige conhecimento que serão adquiridos pela formação ao longo da vida profissional do educador, tornando-o dinâmico e capaz de promover e incorporar os elementos que fundamentam a construção democrática dentro da sala de aula, que podem ser trabalhados por meio das atividades pedagógicas vividas no cotidiano escolar, voltados para o exercício da cidadania na coletividade (Borges, 2012, p.92).

Tabela 1 - Formação dos Professores.

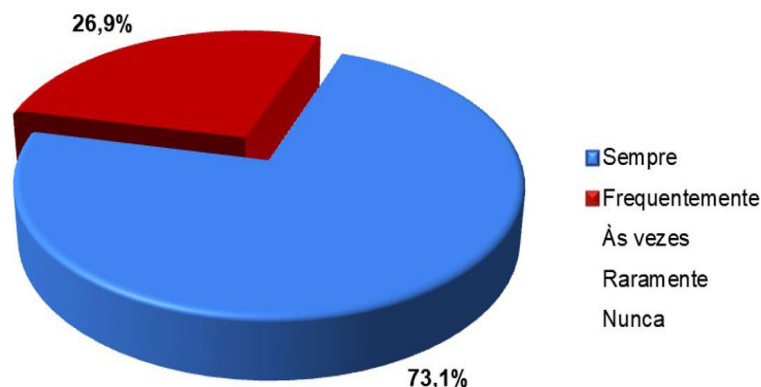
	Licenciatura	Pós-graduação	Bacharel	Mestrado	Doutores
Língua Portuguesa	1	6		1	
Matemática		4			
Química		2			
Física		3		2	
Biologia		1		1	
Geografia		1		1	
Artes	1				
História		2			
Educação Física		1			
Filosofia		2			
Sociologia		1			

Fonte: Adaptado pela autora, Amazonas, 2020.

A escola tem o seu Conselho Escolar ativo enquanto documentação atualizada, mas, devido às diversas demandas, não têm disponibilidade de atuação nas ações da escola sempre que necessário, pois esse exercício demanda tempo, discussão, reflexão, pesquisa, conhecimento do contexto ambiental e das situações presentes. A lei preconiza o Conselho Escolar como órgão colegiado com autonomia para, juntamente com a gestão escolar, gerenciar um processo democrático que construa um processo de inclusão social e dinâmico. Para Borges (2012, p. 81):

A gestão democrática projeta em seu exercício a participação da comunidade para construir mudanças na área da educação. Entretanto, esta é uma das dificuldades deste trabalho, visto que a cultura educacional vigente ainda se embaraça com este conceito, quando não concebe na prática compreender a importância dos elementos democráticos educacionais.

Gráfico 2 - Interação e diálogo com a comunidade escolar.



Fonte: Adaptado pela autora, Amazonas, 2021.

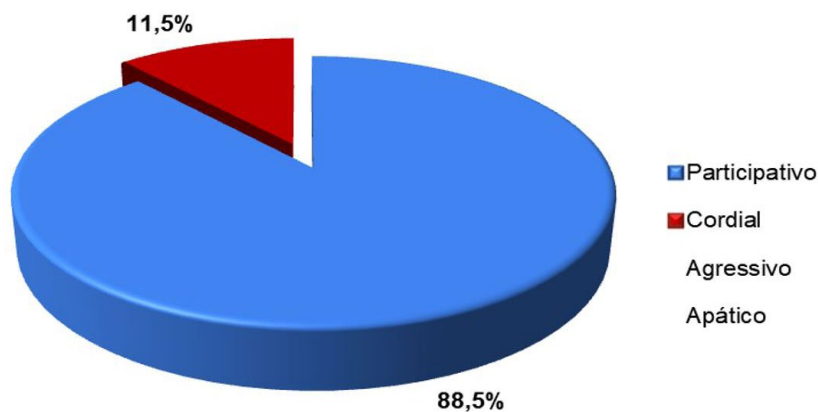
A priori destacamos que a maior parte dos professores, no que se refere às relações entre gestor, equipe pedagógica, professores, alunos e comunidade, afirmam existir um bom relacionamento entre todos os envolvidos no processo educativo. Os professores têm a liberdade de elaborar e executar projetos e estratégias para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos alunos, a comunidade escolar (ainda que a minoria) é participativa, o grêmio estudantil ficou impossibilitado de construir um processo ativo de

suporte à gestão escolar devido à pandemia, que não permitiu a ida dos alunos à escola. Além disso, o Conselho Escolar, como órgão colegiado, necessita conhecer e aprofundar seu conhecimento e as suas reais atribuições, que são garantidas por lei, para efetivar-se no processo de gestão escolar participativa e inclusiva nas escolas.

Borges (2012, p. 86), destaca que:

O trabalho em equipe que deve ser aprendido por todos os segmentos que compõem a escola, pois as ajudas internas e externas quando bem articuladas e organizadas favorecem as mudanças, tanto no sentido de se repensar a organização escolar quanto no que diz respeito às práticas educativas, ou seja, os meios e as formas de ensinar, permitindo maior integração entre os sujeitos.

Gráfico 3 - Percepção do grupo de trabalho.



Fonte: Adaptado pela autora, Amazonas, 2021.

A observação realizada ao papel do gestor e ao desempenho de suas atribuições foi bastante intensa devido à abordagem da temática, que está diretamente centrada em como o mesmo direciona o processo educacional, sendo o líder da instituição escolar. A dinâmica das atividades do gestor escolar mostra possibilidades de desgaste mental, visto que as demandas da Secretaria de Estado de Educação e Desporto – SEDUC são constantes e não demonstram um planejamento compreensivo em relação ao tempo de retorno das situações.

O gestor escolar executa rotineiramente tarefas advindas da sede e “apaga incêndios” no setor pedagógico juntamente com a pedagoga. Falta-lhe tempo apropriado para o planejamento das reais necessidades de mudanças na instituição escolar.

Em relação ao grupo de trabalho, tem diálogo para divisão e organização das atividades solicitadas pela sede, mas os professores questionam a falta de liberdade de tomada de decisões da gestão escolar em relação à Secretária de Estado de Educação e Desporto. No entanto, se o gestor escolar não se fizer presente nas atividades ou reuniões da escola, a equipe de trabalho já consolidou o aprendizado com o líder da instituição e realiza o trabalho com sucesso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão escolar tem importante contribuição para o estabelecimento de relações democráticas que estão associadas aos mecanismos legais e institucionais e à organização

de ações que desencadeiam a participação social: na formulação de políticas educacionais, no planejamento, na tomada de decisões, na definição do uso de recursos e necessidades de investimento, na execução das deliberações coletivas, nos momentos de avaliação da escola e da política educacional, entre outras questões relevantes à área educacional. É importante frisar que a autonomia delega à escola a responsabilidade de prestar contas do que faz ou deixa de fazer sem repassar para outro setor essa tarefa e, ao aproximar escola e família, é capaz de permitir uma participação realmente efetiva da comunidade, o que a caracteriza como uma categoria eminentemente democrática.

Os desafios que a gestão escolar enfrentam para a construção de um espaço democrático, participativo e inclusivo são inúmeros e perpassam por todos os setores da escola, iniciando nas salas de aula com a ausência de conscientização do alunado em efetivar a organização do grêmio estudantil de forma concreta, visando estabelecer o protagonismo juvenil, mobilizando assim o grupo escolar para que haja permanência contínua na escola, motivação para buscar estratégias juntamente com a gestão escolar.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Eudeiza Jesus de.; Gerry Salvaterra Lara; Souza, Maria das Neves Oliveira de. A importância da participação da família nas ações da escola. In. **Gestão Escolar: enfrentando os desafios cotidianos em escolas públicas**. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares Juracy Machado Pacífico George Queiroga Estrela (Organizadores) Editora CRV Curitiba 2009.
- BRASIL. **Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor**. Brasília/DF. v. 5, 2005.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011
- GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001. 259p.
- LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 8. ed. Petrópolis: Vozes. Série Cadernos de Gestão. 2010. 124p. *Liderança em gestão escolar*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MARTINS, José do Prado. **Gestão Educacional: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação**. 4. ed. rev., atual. e ampliada. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2010.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007
- PAIVA, Francisco Jailson de. **Gestão participativa: impactos sobre a produtividade organizacional**. – 1. ed. – Curitiba: Appris, 2016.
- SILVA, Josineide. **Teotonia da Escola projeto âncora: uma ponte para a inovação pedagógica no Brasil**. 1. ed. - Curitiba: Appris, 2019.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma construção possível**. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

VIEIRA, Sofia Lerche. (org). **Gestão da escola: desafios a enfrentar**/ Cláudia Davis...[et al]. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Educação do Campo no Amazonas: Realidades e Desafios Vivenciados com os Recursos Metodológicos Existentes na Escola Municipal Getúlio Vargas no Município de Coari-AM-Brasil - 2022

Rural Education in Amazonas: Realities and Challenges Experienced with the Methodological Resources Existing at the Getúlio Vargas Municipal School in the Municipality of Coari-AM-Brazil - 2022

Luciana dos Santos Machado

Professora da Rede Municipal de Coari. Possui licenciatura em Ciências: Biologia e Química pela Universidade Federal do Amazonas - Ufam. Pós graduação em Metodologia de Ensino de Biologia e Química-Mestre em Ciências da Educação pela Universidad del Sol -UNADES

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Licenciatura em Pedagogia; Universidade Federal do Amazonas; UFAM Coari-AM, Brasil. Especialista em Desenvolvimento Sustentável Universidade pela Federal do Amazonas. UFAM Coari-AM, Doutora e Mestra em Ciências da Educação; Universidade de San Lorenzo – UNISAL. <https://orcid.org/ID - 0000-0001-9353-2185>. <http://lattes.cnpq. br/1004775463373932>

RESUMO

O estudo trata sobre as experiências dos conteúdos apresentados nos livros de Ciências do 9º ano apresentam dificuldades, tanto no âmbito da aprendizagem quanto no do ensino. Tal fato causa um alto grau de complexidade e especificidade de alguns conteúdos quando são compa-



rados aos graus de escolaridade e as várias necessidades dos estudantes em questão. Os conteúdos costumam ser os mesmos que são abordados durante o Ensino Médio, porém de forma resumida e muitas vezes inadequada. Alguns livros apresentam até erros conceituais, com figuras ou esquemas inadequados que levam à formação de algumas ideias incorretas, ocasionando problemas gravíssimos à aprendizagem posterior de outros conceitos. Ao professor cabe selecionar os conteúdos dos livros do ano escolar e adequá-los ao cotidiano de seus alunos, cabendo ainda o trabalho de fazer uma verificação acerca da qualidade e veracidade dos textos apresentados. Além de exigir tempo, também é necessário que o professor possua preparação suficiente para sua área de atuação. Infelizmente, isso nem sempre é possível. Existe uma quantidade considerável de professores que têm sua formação em áreas distintas da de sua atuação¹ e um dos fatores muito presente em suas reclamações é a falta de tempo devido à extensa carga horária semanal.

Palavras-chave: políticas públicas educacionais; ensino e aprendizagem; dificuldades.

ABSTRACT

The experience of the contents presented in the 9th grade Science books present difficulties, both in the field of learning and teaching. This fact causes a high degree of complexity and specificity of some contents when compared to the levels of education and the various needs of the students in question. The contents are usually the same as those covered during high school, but in a summarized and often inadequate way. Some books even have conceptual errors, with inadequate figures or schemes that lead to the formation of some incorrect ideas, causing very serious problems to the subsequent learning of other concepts. It is up to the teacher to select the contents of the books for the school year and adapt them to the daily life of their students, and it is also up to them to verify the quality and veracity of the texts presented. In addition to requiring time, it is also necessary for the teacher to have sufficient preparation for his area of expertise. Unfortunately, this is not always possible. There is a considerable number of teachers who have their training in areas different from the one in which they work¹ and one of the factors that is very present in their complaints is the lack of time due to the extensive weekly workload.

Keywords: public educational policy; teaching and learning; difficulties.

INTRODUÇÃO

A diversidade no aprofundamento, dos temas e na abordagem dos conteúdos, em que necessita fazer uma ligação da teoria com a prática, ligadas em diversos momentos em que os conteúdos são pressupostos para serem desenvolvidos podendo apresentar dificuldades nas várias situações ocorridas no cotidiano, tratar os fenômenos como os das marés, dos eclipses e as estações do ano teoricamente contraria os Parâmetros Curriculares Nacionais que são apresentadas como sugestões de uma abordagem vista empiricamente onde esses conteúdos deverão estar inseridos, e somente partindo das experiências é que se poderá entender a teoria e relacioná-la com o real.

Assim, acredita-se que os livros didáticos, devem servir de apoio ao professor de Física do 9º ano do Ensino Fundamental, com a finalidade de melhorar o entendimento dos conteúdos de Física abordada, seja por identificação ou por comparação de um livro para outro. A pesquisa aqui apresentada é parte de um estudo mais amplo e que tem como propósito auxiliar o professor do 9º ano a conhecer melhor os conteúdos de Física e como trabalhá-los em espaços não formais.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA

Discutir a educação, em especial a Educação do Campo na Região Amazônica, é um desafio. Segundo Cristo *et al.* (2005) a Amazônia possui uma riqueza cultural muito vasta que se expressa de forma significativa nas lendas, danças, histórias que compõem o imaginário sociocultural das populações rurais e ribeirinhas. Contudo, toda essa riqueza é ignorada pela cultura urbana que gradativamente vai desconstruindo e desvalorizando o imaginário das populações rurais e ribeirinhas. Esse processo de desvalorização do saber das comunidades tradicionais surge em consequência de um processo histórico de submissão dos valores urbanos sobre os valores do meio rural.

Hage (2005a) destaca que a Amazônia apresenta como uma de suas características fundamentais a “heterogeneidade”. Entretanto, historicamente, essa heterogeneidade quando analisada no âmbito de nossas políticas públicas tem sido desconsiderada. Essas afirmações são reforçadas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia, sintetizada na obra Educação do Campo na Amazônia: Retratos e realidade das escolas multisseriadas no Pará (Geperuaz, 2005). Nela percebemos que ainda na maioria dos municípios paraenses a educação que é ofertada para o meio rural traz como modelo pedagógico uma única forma de entender e de trabalhar os processos formativos, caminhando em sentido oposto ao que vêm sendo defendido pelo movimento por uma Educação do Campo.

Segundo o autor acima citado, a realidade vivenciada pelos sujeitos nas escolas existentes no campo evidencia grandes desafios a serem enfrentados para que sejam cumpridos os marcos operacionais anunciados nas legislações educacionais, uma vez que a realidade que se apresenta são denunciadoras e preocupante. Vejamos o que nos indica esse autor (2005b, 44) sobre o retrato educacional do campo na Amazônia.

No caso da Amazônia [...] a situação no campo é preocupante, pois 29,9% da população adulta é analfabeta; 3,3 anos é a média de anos de escolarização dessa população; e 71,7% das escolas que oferecem o ensino fundamental nas séries iniciais são exclusivamente multisseriadas, atendendo 46,6% dos estudantes em condições precárias e com pouco aproveitamento na aprendizagem.

Os dados acima nos revelam que somente a institucionalização de leis não é suficiente para mudar o retrato educacional do campo, pois muito ainda precisa ser feito para que os aspectos legais sejam legitimados, muitos desafios precisam ser vencidos. Esses dados evidenciam uma realidade já conhecida, mas que precisa a todo o momento ser lembrada, destacada, pontuada e pautada no âmbito das políticas públicas. Em nosso entendimento, as políticas sociais não podem ser compensatórias nem passageiras, devem ser políticas de Estado, para que possam assim, contribuir para redesenhar o retrato de nossas escolas rurais.

Ao analisar a realidade educacional amazônica constata-se que as insuficiências da ação do Estado no meio rural são latentes, não somente relacionados ao aspecto educacional, assim como a outros direitos constitucionais. Se por um lado, atesta a incapacidade do Estado de atender a grande diversidade e heterogeneidade dos povos da floresta, dos rios e das águas, por outro, denuncia que um dos marcos fundamentais da Constituição Federal, o direito à educação, não vem sendo negado a um considerável contingente populacional. Para além de suas riquezas naturais e culturais, na Região Amazônica a realidade socioeconômica e educacional nos permite assegurar, com certo grau de convicção, que os direitos sociais dos sujeitos do campo vêm sendo negados. Essa preocupante ponderação ancora-se na perspectiva de que a oferta dos direitos básicos ao campo segue na perspectiva de oferecer, como destaca Souza (2005, p. 07) “uma educação pobre aos pobres do campo”.

As consequências desse histórico abandono pelo qual passa a região e consequentemente, os povos do campo, são denunciadores de uma realidade preocupante. No caso paraense, predomina nas escolas do campo as classes multisseriadas. São escolas funcionando em condições precárias que seguem a perspectiva de manter um mesmo professor com duas, três ou quatro séries num mesmo espaço e tempo. Segundo Hage (2005b *apud* Geperuaz, 2004), no meio rural do Estado do Pará, as escolas multisseriadas predominam, correspondendo a aproximadamente 97,45% das matrículas no primeiro segmento do ensino fundamental. Nessas escolas, a taxa de distorção idade série é de 81,2%, chegando a 90,51% das crianças matriculadas na 4ª série; e a taxa de reprovação equivalente a 23,36%, atingindo um índice de 36,27% na 1ª série. Esse é somente um aspecto da realidade rural amazônica, outros aspectos também se apresentam com bastante intensidade e dificultam cada vez mais o cotidiano dos sujeitos do campo. Entre eles podemos citar a precária condição estrutural em que as escolas funcionam, algumas vezes em barracões comunitários, onde as condições físicas não favorecem a aprendizagem; a escassa oferta de material didático e pedagógico; a delicada oferta do transporte escolar e falta de formação dos docentes, o currículo deslocado da realidade local são alguns dos aspectos que torna a educação do campo na Amazônia, carente de políticas públicas educacionais que deem conta de contemplar sua realidade complexa e heterogênea.

Essas condições de oferta podem induzir-nos a imaginar a qualidade da educação desenvolvida nesses espaços, bem como a carência de políticas públicas capazes de minimizar os muitos obstáculos dos sujeitos do campo. Além disso, é necessário incentivar e impulsionar uma nova dinâmica para as escolas do campo, delineando novas perspectivas e desfazendo o mito de que as melhores escolas e a educação de qualidade estão localizadas apenas na cidade.

Essa perspectiva, longe de estar superada, tem historicamente marcado a trajetória de vida de muitos trabalhadores rurais e ribeirinhos que saem de suas comunidades em busca de melhores ofertas educacionais para seus filhos. Essa realidade é comum à população do campo na Amazônia. O Manifesto do II Seminário Estadual de Educação do Campo, da Floresta e das Águas da Amazônia Paraense retrata com muita propriedade as inúmeras dificuldades dos sujeitos do campo. Segundo o Manifesto (2005), “vivemos no complexo contexto Amazônico e suas múltiplas formas de vida no campo, nas águas e nas

florestas, e muitas vezes, por falta de oportunidade no campo, migramos para as cidades em busca de educação [...]”. Ainda reitera que essa migração traz como consequência a desestruturação familiar e o enfraquecimento da produção familiar o que por sua vez acaba violentando identidades e valores constituídos na diversidade cultural da Amazônia.

Na Região Amazônica e especificamente no Estado do Pará, se vive um paradoxo, onde coexistem a diversidade e a precariedade ao mesmo tempo. Diversidade atestada pelo número significativo de povos e etnias existentes na região com diferentes costumes, culturas, modos de vida e de trabalho, por outro lado, vivendo em precárias condições de vida, de trabalho, de saúde e de educação. Mas afinal, por que diante de toda essa riqueza sociocultural da região amazônica, os saberes dos povos do campo, dos rios e das florestas são ignorados e minimizados pelas políticas públicas e pelo currículo das escolas do meio rural? Isso se deve ao fato de que em nosso país insiste-se em considerar todos de forma homogênea, negando-se aos diferentes povos e etnias o direito de ter sua cultura e costumes contemplados nas proposições educacionais. Arroyo (1999, p. 07) pontua que, “é ideia dominante propor um modelo único de educação adaptável aos especiais, aos diferentes: indígenas, camponeses, meninos de rua, portadores de deficiência e outros. Os fora do lugar”.

Para contrapor a essa lógica dominante, existem no campo brasileiro e amazônico, diversas alternativas que colocam os sujeitos do campo como sujeitos de direitos. Temos tido grandes avanços com o fortalecimento de redes, fóruns de educação do campo, grupos de pesquisas, rodas de conversa sobre Educação do Campo, seminários, manifesto e outras ações sendo desenvolvidas. No Pará, vem sendo fortalecido um Movimento Paraense por uma Educação do Campo, que aglutina através do Fórum Paraense de Educação do Campo inúmeras entidades da sociedade civil, movimentos sociais, instituições de ensino, pesquisa, órgãos governamentais de fomento ao desenvolvimento e da área educacional. Como conjugação de esforços de diversos sujeitos públicos e sociais tem-se a realização dos Seminários Estaduais de Educação do Campo envolvendo um número significativo de sujeitos do campo e da cidade, para discutir, elaborar e propor ações inclusivas para o campo da Amazônia.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: UM PERCURSO TUMULTUADO

Para compreender a constituição da formação social brasileira é preciso consultar a história do descobrimento e considerar a colonização, o regime de escravidão, o latifúndio e a predominância da produção extrativista e agrícola voltada para a exportação e desprezada por parte das elites, principalmente em relação ao aprendizado escolar (Romanelli, 1999). Segundo Hansen (2001), a educação brasileira tem início em 1549 com a tentativa dos padres jesuítas em incutir nos índios, os princípios religiosos do reino português e perdurou até a primeira metade do século XVIII. No Período Colonial, o desenvolvimento de um sistema educacional não era prioridade, os índios, os negros africanos e os colonos imigrantes que trabalhavam no campo, viviam em situação de desvantagem, sem nenhum direito à educação.

Período Imperial 1822/1888 foi marcado pela outorga da Primeira Constituição do Brasil que garantia a instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos. Em 1826, foram criados quatro graus de instrução: Pedagogias, Liceus, Ginásios e Academias. Em 1834, por meio de um Ato Institucional, a Constituição determinou a responsabilidade das províncias pela administração do ensino primário e secundário e em 1827 uma lei geral dispôs sobre as escolas de primeiras letras, determinando-lhes o currículo e instituindo o ensino primário para o sexo feminino (Chizzoti, 2001). No período, de 1870/1920, ocorreram transformações significativas: as relações de trabalho, o crescimento industrial, o aparecimento das camadas sociais médias, a presença de capital estrangeiro, a intensa circulação de novas tendências de pensamento, o fim da monarquia e a troca da mão de obra escrava por trabalhadores assalariados e livres. Nomes como o de Rui Barbosa e Benjamin Constant promoveram iniciativas econômicas e educacionais de interesse das indústrias, desviando a ênfase na agricultura (Nagle, 1974).

Com o início do período republicano em 1889, movimentos como o Manifesto Republicano de dezembro de 1870 buscaram conquistar o poder de forma pacífica. A educação pelo voto e pela escola foi instituída como a grande arma para transformação da sociedade. Assim, nas décadas entre 1870 e 1920, surgiu a proposta republicana de educação, que defendia o ensino elementar e profissional para as massas e educação científica para as elites (Fausto, 1986). Francisco Filho (2001) afirma que em 1930 iniciou-se o período da Segunda República, marcado pela Revolução de 30 e a entrada do Brasil no mundo capitalista. A nova realidade industrial exigia um novo modelo de educação. Assim, foram criados o ensino secundário e as universidades brasileiras enfatizando o ensino pré-vocacional e profissional. Houve também empenho em favor da escola pública gratuita. Aranha, (1996, p. 204) aponta que foram anos de luta até a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 4024/61 (LDBEN), “Embora fosse uma proposta avançada na época da apresentação do anteprojeto, o mesmo envelheceu no decorrer dos debates e do confronto de interesses”.

Segundo Menezes (2006), surge à pedagogia moderna defendida por Rangel Pestana, jornalista, político e educador, responsável pela criação da Escola do Povo para ambos os sexos e do Colégio Pestana para educação de meninas, tornou essas instituições modelos dos projetos de reforma da instrução pública. Na década de 1920, houve um entusiasmo geral pela educação e uma fase de otimismo pedagógico. De acordo com Jorge Nagle (1974, p. 68):

Na medida em que se torna a instituição mais importante do sistema social brasileiro, a escola primária se transforma na principal preocupação de educadores e homens públicos: procurou-se em especial mostrar o significado profundamente democrático da educação primária, pois é por meio dela que a massa se transforma em povo.

A partir de 1930, em função do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, com a urbanização e a industrialização, a educação passou a ter mais destaque. Mas, com o fim da II Guerra Mundial, a área rural no Brasil foi invadida pelo capitalismo do campo. A modernização da produção agrícola e a industrialização intensificaram a migração do campo para as cidades de tal forma, que na década de 1960, a população urbana era maior que a população rural. Esse fator desencadeou o fenômeno do êxodo rural e do alto nível de desigualdades sociais, que motivaram os movimentos de luta por reformas de base (Ghiraldelli Jr, 2005).

Segundo Ribeiro (2003, p. 155):

O governo do presidente João Goulart, ao tentar compatibilizar a manutenção do modelo político nacional-desenvolvimentista e mudar a orientação econômica através das reformas de base, sob o argumento de, com esta ação, provocar a redução das desigualdades sociais, deu origem a uma nova crise econômica e social, que levou ao golpe militar de 1964.

Neste contexto, foi elaborada, tramitada e aprovada nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sob o n°. 4024/61, um instrumento normativo, fundamental para definição dos processos educacionais nacionais (Brasil/MEC, 2013). Tal Lei deu abertura para a reforma de um sistema educacional único, centralizado, seguido por todos os estados e municípios e abriu espaço para a reforma universitária. Em 1971 com a reforma da LDBEN, a Lei n. 5692/71. O ensino passou a ser obrigatório dos sete aos catorze anos. O texto também prevê um currículo comum para o primeiro e segundo graus e uma parte diversificada em função das diferenças regionais.

Em 1996, após oito anos de tramitação, uma nova LDBEN foi aprovada pelo então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso, a Lei n. 9394/96 que revogou as anteriores. E, em seu artigo 1º, apregoa que:

A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996 p.4).

A formação adequada dos profissionais da educação básica também foi priorizada. Em 2006, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) vira Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e finalmente em 2007 a criação do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) (Brasil, 2013). A Educação Popular (EP), especialmente aquela realizada no âmbito dos movimentos sociais populares, traz em seu bojo os princípios filosóficos, políticos, sociológicos, culturais em busca da constituição de relações sociais calcadas na solidariedade, igualdade, participação, na emancipação, colaboração, com vistas à formação de sujeitos autônomos e livres. Os movimentos sociais do campo que reivindicam uma transformação radical na estrutura agrária, sempre incluíram em suas pautas uma educação específica voltada para a população camponesa, mas na prática, a Educação do Campo ainda tem se caracterizado, pelo descaso e ausência de políticas públicas, e, inclusive pelos próprios interessados, ou seja, o homem do campo (Brasil, 2013).

A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Segundo Fernandes e Molina, (2004), o campo é um local de particularidades e matrizes culturais. É um espaço de possibilidades políticas, formação crítica, resistência, mística, identidades, histórias e produção das condições de existência social. Assim, cabe à educação do campo, o papel de fomentar reflexões que acumulem forças e produção de saberes.

Apesar de o Brasil ser um país de origem agrária, a educação do campo não teve lugar e nem sequer foi lembrada nos textos constitucionais até 1891, evidenciando o descaso com essa parcela da população. Esse panorama deixou como herança, um quadro

de precariedade no funcionamento da escola do campo em relação ao capital humano disponível para o trabalho pedagógico, uma infraestrutura e espaços físicos inadequados, escolas mal distribuídas geograficamente, condições trabalhistas precárias, baixos salários, ausência de formação inicial e continuada adequada ao exercício docente no campo e uma organização curricular descontextualizada com a realidade da vida campesina.

A mudança desse contexto desolador teve início a partir de 1980, quando a sociedade articulada com movimentos sociais, em favor da educação popular, incluiu a educação do campo dentro de suas expressividades na relação dos fatores estratégicos para a redemocratização do país. Esse compromisso foi reforçado na Constituição brasileira de 1988, de promoção de educação multicultural respeitando as particularidades regionais. A partir da década de 1990, o panorama da educação principia a dar sinais de mudança, encadeado pela pressão dos movimentos sociais e sindicais, em favor a construção de políticas públicas para a população do campo, propondo ao poder público uma educação significativa, desvinculada do modelo urbanoindustrial capitalista e uma estrutura agrária que usa a terra apenas como instrumento de exploração, subordinada ao modelo de acumulação do capital (Batista, 2006).

Para Morigi (2003), a Educação do Campo deve ser aquela que assume a identidade do meio rural, comprometida com um projeto político pedagógico voltado às causas, desafios, sonhos, história e cultura daquele que vive e atua no campo. Por trabalhar com mudança de conteúdo e forma de funcionamento, a Educação do Campo não perde de vista o ser humano em seu envolvimento no processo de formação e de construção da sociedade.

É importante ressaltar que até a articulação desses movimentos, a educação para a população campesina nunca teve uma política específica, que levasse em conta seu modo de vida, seu convívio e sua cultura. Assim, a expressão educação do campo surgiu, como um movimento mais amplo, a partir de 1997, no I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária promovido pelo Movimento dos Sem Terra (MST), em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Esse movimento buscou definir princípios que denotam um diferencial da educação do campo como expressão da população campesina, respeitando a diversidade que lhes caracterizam. Os movimentos sociais defenderam que a educação esteja comprometida com a emancipação, que fortaleça a cultura e os valores das comunidades campesinas e que seja vinculada ao projeto de desenvolvimento autossustentável (Batista, 2006).

Durante décadas, a formação destinada às classes populares do campo, vinculou-se a um modelo “importado” da educação urbana, com fundo de descaso dos valores presentes no meio rural. O campo encontrava-se estigmatizado na sociedade brasileira, e os preconceitos e estereótipos multiplicavam-se cotidianamente. Essa constatação foi mencionada por Leite (1999, p.14) na seguinte observação.

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político - ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos”. Isso é coisa de gente da cidade.

A superação da educação rural vista apenas como uma formação mercadológica e a recente concepção de Educação do Campo foram constituídas por uma longa trajetória de lutas e discussões de movimentos sociais, das entidades, representações civis, sociais e dos sujeitos do campo. A mudança na compreensão desse conceito reflete muito mais do que uma simples nomenclatura. Ela é inevitavelmente, o resultado de um olhar politicamente referendado na busca pelos direitos sociais e na defesa da educação, sociedade e desenvolvimento, fatores indispensáveis para a concretização de projetos políticos pedagógicos que busquem encarar a realidade e atender as necessidades das populações do campo (Medeiros *et al.*, 2013).

Essas ações que pressionam as lideranças governamentais na criação e organização de políticas públicas para os trabalhadores do campo são focadas numa escola do campo que corresponda à necessidade da formação integral dos povos do campo. Para tal, precisa garantir o acesso a todos os níveis e modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial), de acordo com o artigo 6.º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Medeiros *et al.*, 2013).

Segundo Rocha *et al.* (2013), a identidade da educação do campo, inserida num contexto real, deve ser definida pelos seus sujeitos sociais e estar vinculada a uma cultura que se produz por meio de relações mediadas pelo trabalho, ou seja, como produção material e cultural de existência humana. Isso só ocorrerá com investimento em uma interpretação da realidade que possibilite a construção de conhecimentos potencializadores, de modelos de agricultura, de novas matrizes tecnológicas, da produção econômica e relações de trabalho e da vida a partir de estratégias solidárias que garantam a melhoria da qualidade de vida dos que vivem e sobrevivem no e do campo.

As relações socioeconômicas são vividas e construídas por sujeitos concretos, multiculturais, portanto com diferenças (ou não), em suas organizações sociais, em seu modo produção e em suas vivências individuais e coletivas. Sujeitos esses que se submetidos a um modelo agrícola hegemônico revelam sua exclusão social, ambiental e econômica. Nesse sentido, o papel da escola será de, ressignificar os conhecimentos da própria comunidade e incentivar o aprimoramento e a produção de novos conhecimentos. Assim, o currículo seria abrangente, de acordo com as necessidades e experiências vivenciadas pelos alunos, com conteúdos próprios e a metodologia própria para os diferentes níveis de ensino (Garcia, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é uma instituição que fornece o processo de ensino para as crianças com o objetivo de formar e desenvolver cada indivíduo em seus aspectos cultural, social e cognitivo, na qual possibilita através da convivência uns com os outros uma troca de conhecimentos, um amadurecimento amistoso, contribuindo assim para o convívio social.” é função da escola garantir o aprendizado de conhecimentos, habilidades e valores necessários a socialização da criança”.

Em síntese, a BNCC (Base nacional comum curricular), aponta que a escola deve promover a formação e o desenvolvimento humano global das crianças para que sejam capazes de construir uma sociedade mais justa, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária.

A escola de educação infantil permite criar e consolidar encontros e relações com pessoas diferentes, além de vivências relativas aos diversos saberes. Ela oferece à criança o contato com o contexto cultural ao qual pertence, ampliando sua visão de mundo, em um local planejado e preparado para ser agradável e instigante á sua curiosidade, no qual aprende o valor da beleza dos detalhes e do bem-viver e onde pode ser ouvida e respeitada.

Em vista deste vasto conhecimento que a escola enquanto instituição precisa dar conta do recado foi realizado um projeto na visão de trazer o novo de uma forma dinâmica, contextualizada e prazerosa com a participação do gestor, professores e pais de alunos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Educação em tempos de exclusão**. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez; Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2001.

NOVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

AFONSO, J. A. **Os lugares da educação**. In: *Educação não-formal: cenários de criação*.

BRANDÃO, C. Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

MARX, K. **Terceiro manuscritos**. [Propriedade privada e trabalho]. In: Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 163-208.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 30.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

Desafios Enfrentados pelos Professores Diante de Alunos com Dificuldade de Leitura, Escrita e Oralidade no 4º Ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Maria Rodrigues Tapajós

Challenges Faced by Teachers in Dealing with Students with Difficulties in Reading, Writing, and Orality in the 4th Year of Elementary School at Municipal School Professora Maria Rodrigues Tapajós

Nerivânia Ferreira Maia

Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Aracajú- UVA (2006). Especializações em: Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira - Centro Universitário Internacional - UNINTER (2012). Gestão Escolar- UNINTER (2014) e Metodologia do Ensino de Artes- UNINTER (2015). Mestrado Educação. Universidade Del Sol, UNADES, Paraguai (2024). <http://lattes.cnpq.br/8302021281904321>

RESUMO

O estudo aborda as dificuldade de aprendizagem em leitura, escrita, Identificar se a dificuldade de leitura e produção textual em alunos do 4º ano do ensino fundamental seja decorrente de algum transtorno de aprendizagem; averiguar se o uso excessivo das ferramentas tecnológicas tem contribuído para o crescente número de alunos com dificuldade de leitura e produção textual; analisar se a ausência dos pais durante o processo de ensino e aprendizagem dos filhos tem contribuído com a deficiência no processo de leitura-compreensão e produção de textos por partes dos alunos. Metodologicamente, esta pesquisa se classifica como qualitativa de caráter descritiva, tendo como lócus da pesquisa a escola municipal



Prof.^a Maria Rodrigues Tapajós. A escola por encontra-se localizada em um bairro da periferia de Manaus foi a que também sofreu com as graves consequências do ensino remoto ocorrido nos anos de 2020 a 2022 em decorrência da pandemia que assolou a população mundial.

Palavras-chave: leitura; produção de textos; dificuldade de leitura.

ABSTRACT

The study addresses learning difficulties in reading and writing, aiming to identify whether the difficulties in reading and text production among 4th-grade elementary school students are due to a learning disorder. It also seeks to investigate whether the excessive use of technological tools has contributed to the increasing number of students experiencing difficulties in reading and text production, as well as to analyze whether the absence of parental involvement during the teaching and learning process has contributed to deficiencies in reading comprehension and text production among students. Methodologically, this research is classified as qualitative with a descriptive approach, with the locus of the study being the municipal school Prof. Maria Rodrigues Tapajós. Located in a peripheral neighborhood of Manaus, this school was also severely affected by the consequences of remote learning that occurred from 2020 to 2022 due to the pandemic that impacted the global population.

Keywords: reading; text production; reading difficulties.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre a produção textual no ciclo de alfabetização no Brasil têm crescido diante da realidade atual onde nos deparamos com um crescente número de alunos com grandes dificuldades de leitura e escrita. Trabalhar a produção textual nas escolas pressupõe reconhecer que para o ato da escrita acontecer o aluno precisa ter clareza sobre o que, para que, para quem escrever.

Esse desafio tornou-se comum nas escolas da rede pública de ensino que a cada ano se depara com um crescente número de alunos com dificuldades de aprendizagem principalmente na disciplina de Português quando eles não conseguem ler e interpretar textos básicos. Após período de pandemia, tem se evidenciado um crescente número de alunos que ao chegarem no 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental apresentam sérias dificuldades no aprendizado e essas dificuldades têm sido evidenciadas em grande proporção pelos professores da disciplina de Português. A pandemia obrigou escolas do Brasil inteiro a fecharem e aderir o ensino remoto e, foi a partir dessa nova experiência de ensino, que professores e equipes pedagógicas observaram o quanto o rendimento escolar das crianças caiu durante as avaliações.

Um estudo realizado pelo Instituto Unibanco, em parceria com o Insper, intitulado Perda de Aprendizagem, divulgou que em média 17% do conteúdo de Matemática e 38% do de Língua Portuguesa foi o que os alunos aprenderam através do ensino remoto durante a pandemia. Embora algumas ações desenvolvidas e aplicadas pelas escolas com o objetivo

de mudar o quadro em que se encontra a educação brasileira, estas são pontuais e não tem conseguido resolver o problema do déficit de aprendizagem. No entanto, observa-se o quanto o professor tem se sobrecarregado com atividades extras para tentar amenizar o problema.

O que ocorre é que são criadas ações paliativas e não uma investigação minuciosa sobre as causas do problema, então enfrentar o problema em si não tem resolvido, mas apenas criado frustrações aos docentes e demais profissionais da educação.

O processo de ensino e aprendizagem depende não tão somente da relação professor/aluno, mas de todos da escola, da família, poder público e sociedade. Evidencia-se na sociedade atual, a responsabilização da escola pela formação dos alunos e desresponsabilizando os pais de cumprirem a sua parte na formação de seus filhos. A motivação para a leitura e escrita também deve vir de casa, por isso, devemos considerar as influências do nível intelectual das famílias para o processo de formação e aprendizagem.

Enquanto a instituição escolar cria e recria projetos e programas para atender as dificuldades particulares dos alunos com aulas de reforços, gincanas, trabalho pedagógico individualizado, muitos pais e responsáveis não participam em casa do momento de estudos dos filhos. Kramer e Oswald (2001), através de seus estudos em sala de aula enfatizam que as deficiências apresentadas pelas crianças como a falta de criticidade nas leituras e a falta de compreensão contribuem para resultados insuficientes durante o futuro escolar delas.

Esse quadro se agrava quando nos deparamos com a realidade vivenciada pelas escolas localizadas nas periferias da cidade de Manaus já que o contexto educacional, muitas vezes, se difere das escolas localizadas em áreas mais privilegiadas. Algumas escolas não possuem espaços de leitura disponível, a superlotação das salas, o turno intermediário, falta de capacitação dos professores e até falta de incentivo aos profissionais da educação básica são fatores que interferem negativamente no desenvolvimento escolar dos alunos e isso precisa ser mais discutido.

Outros fatores que também têm impactado negativamente na vida escolar dos alunos são os casos de Transtornos do neurodesenvolvimento. Nem sempre o diagnóstico é rápido e preciso, na maioria das vezes os professores e equipe pedagógica até percebem o problema em sala de aula, mas não recebem suporte pedagógico e nem apoio familiar necessário para trabalhar o problema de uma forma mais direcionada. Os casos em que a criança necessita de atendimento e acompanhamento especializado exige-se o cumprimento de exigências burocráticas que se torna cansativo tanto para a escola quanto para os pais.

Diante desse cenário, o questionamento que motiva a presente investigação, se formula no sentido de investigar quais as causas que contribuem com a dificuldade de leitura e produção textual em alunos do 4º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Profª. Maria Rodrigues Tapajós, localizada em um bairro da periferia da cidade de Manaus.

O ENSINO DA LINGUÁ PORTUGUESA – LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE

As atividades de escrita, leitura e oralidade no ensino de Língua Portuguesa deve estar presente em todo os níveis de escolarização para que esteja presente na vida cotidiana dos sujeitos. Nesse sentido, o ensino da língua portuguesa é fundamental para o desenvolvimento da comunicação (oralidade), leitura e interpretação de textos e escrita (produção de textos). A escola, enquanto agência mediadora das práticas letradas entre o aluno e o meio social, precisa criar abordagens e estratégias eficazes que proporcione a autonomia de seus alunos através da aprendizagem. Partindo desse pressuposto, abordaremos sobre a importância da prática da leitura, escrita e oralidade no ensino da Língua Portuguesa.

LEITURA

A prática da leitura é extremamente importante para a civilização, ela é a forma de como se interpreta um conjunto de informações. Desenvolver o hábito da leitura é importante para o desenvolvimento do raciocínio e do senso crítico, proporciona descobertas, capacidade de interpretação, amplia o conhecimento, enriquece o vocabulário, ou seja, a leitura nos proporciona entender o mundo.

Na atualidade, tem se percebido o quanto o aprendizado da leitura nos anos iniciais de escolarização foi comprometido. Muitas crianças estão chegando ao 4º ano do ensino fundamental sem conseguir desenvolver uma boa leitura e interpretar o que se leu, comprometendo seu processo de alfabetização e letramento.

As escolas, por sua vez, buscam diferentes formas de trabalhar essa dificuldade que muitos alunos apresentam em sala de aula, mas nem sempre os resultados têm sido satisfatórios. Compreende-se que o hábito da leitura deve ser despertado ali na infância para que a criança se sinta estimulada a praticar de forma constante.

As escolas na atualidade precisam absorver o potencial que os alunos carregam consigo com relação a sua cultura, seus interesses e necessidades diante da complexidade do mundo moderno. Não há como negar que a cada dia as crianças estão, cada vez mais cedo, tendo acesso a uma diversidade de informação. E essas informações que acabam por fazer parte do cotidiano dessas crianças precisa ser mais bem explorado e trabalhado.

Dentro do sentido de sociedade letrada, a leitura proporciona interação entre os indivíduos, por isso, a escola é a instituição responsável em formar cidadãos capaz de interagir socialmente. Cada pessoa traz consigo informações que adquiriu do decorrer de sua vida e isso não é diferente com as crianças, elas adquirem diferentes informações através de seu convívio com a família e com o meio social do qual estão inseridas, mas também estão curiosas por novas informações e novos aprendizados. Dessa forma, o processo de alfabetização não precisa ficar limitado ao ensino tradicional de aprendizagem, pelo contrário, o professor pode explorar novas formas de trabalhar e incentivar a leitura em seus alunos através de atividades lúdicas, dinâmicas, gincanas, e tudo aquilo que desperte o interesse do aluno pela leitura.

Trabalhar o aprendizado da leitura em sala de aula nem sempre é prazeroso para o aluno, principalmente para algumas crianças que sentem maior dificuldade que outras. Por isso, faz-se importante trabalhar a leitura em todas as séries e níveis do ensino, respeitando seus conhecimentos pré-existentes, e acima de tudo, fazendo esse aluno entender sobre os benefícios que a leitura trará para a vida desse estudante enquanto sujeito social. É importante argumentar que:

A leitura é um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos. Isso significa dizer: o leitor – um sujeito que atua socialmente, construindo experiências e história – compreende o que está escrito a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos de mundo. Ou seja, o leitor é sujeito ativo do processo. Na leitura, não age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras, frases, porque ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida (Cafiero, 2010, p. 85).

Cafiero (2010) enfatiza que nas aulas de leitura os professores incentivem seus alunos a fazerem perguntas, levantar hipóteses e relacionar sobre o que se leu com conhecimentos anteriores. Isso significa dizer que o leitor compreende o que está escrito se conseguir estabelecer relações com as informações de suas experiências de mundo. Ler não é só decodificar como juntar palavras, sílabas ou frases, é atribuir sentido aquilo que se leu, é poder refletir sobre o texto lido, criticar, questionar. Diante do alto índice de crianças e jovens que apresentam sérias dificuldades em realizar uma boa leitura e entender o que se leu, nos faz questionar se estamos ensinando a leitura de uma forma correta?

Certamente, essa e tantas outras perguntas têm sido o questionamento de muitos pesquisadores que se propuseram estudar sobre o tema. As escolas públicas contam com materiais pedagógicos padrão, muitos textos apresentam informações que não é do conhecimento e da realidade do aluno, este por sua vez, não consegue associar aquilo que se leu com o seu dia a dia. Cafiero (2010) enfatiza que se o assunto do texto for algo desconhecido para o leitor, no caso a criança, ele não conseguirá compreendê-lo.

A escola não pode ignorar na atualidade a relação entre a cultura e o saber porque ela representa um processo de aprendizagem histórica e social para vida do indivíduo, por isso:

É importante que as instituições educativas dialoguem com a diversidade de textos que circulam socialmente e fazem parte do universo de leitura de seus alunos, ou seja, que reconheçam a diversidade de práticas de letramento nas quais esses sujeitos estão inseridos (Anecleto; Miranda, 2016, p. 69).

As aulas tradicionais, muitas vezes, condicionam o aluno a ler apenas para responder perguntas do professor e o desafio é fazer com que esse aluno formule seus próprios questionamentos, mas para isso, é necessário que o ensino de leitura seja uma prática trabalhada durante todo o seu processo escolar. É sabido que o trabalho do professor é muito desafiador e trabalhar o desenvolvimento da capacidade de leitura em uma sala de aula com 25 a 30 alunos não é uma tarefa fácil. É necessário planejamento, organização e contar com bons materiais de leituras.

O professor não deve esquecer que na leitura a capacidade de localizar, identificar e apontar deve começar a ser desenvolvida ali no início do processo de alfabetização para que no decorrer desse processo, nos anos posteriores, os alunos possam ter a

capacidade de localizar, identificar, compreender e tecer críticas sobre os textos lidos. Cada texto possui um conjunto específico de informações, então cada texto exige uma leitura diferente, e para que o aluno consiga extrair o máximo de conteúdo contido no texto é necessário que o professor lhes apresente os mais diferentes gêneros.

Vale ressaltar que o conhecimento sobre cada texto trabalhado com os alunos é importante porque em uma aula de leitura o professor não pode trabalhar com improviso. Sempre que possível, fazer a separação do suporte dos materiais que serão utilizados. As bibliotecas das escolas é um espaço privilegiado onde o professor pode se utilizar de diversos textos da cultura letrada para trabalhar com os alunos em sala de aula como os jornais, as revistas, dicionários e enciclopédias. Além disso, os livros didáticos também são bons para trabalhar com os alunos porque apresentam uma diversidade de gênero textuais que pode contribuir bastante com o conteúdo das aulas de Língua Portuguesa. O que não é aconselhável é fazer uso de fragmentos de diversos livros didáticos sem se preocupar com os critérios de seleção desses materiais.

O multiletramento proporciona habilidades de compreender diversas formas de linguagem e de comunicação. Essa abordagem se refere a capacidade do aluno interpretar imagens, gráficos e vídeos, saindo do tradicional texto impresso. É possível incluir filmes, gerando um debate entre os alunos, possibilitando que eles expressem seu ponto de vista, seus questionamentos, seu posicionamento sobre a história. O professor pode elaborar questões que instigue os alunos a pensarem sobre a mensagem que o filme ou vídeo quis passar. Tudo isso, são práticas inovadora de se trabalhar a leitura em sala de aula que pode incentivar bastante os alunos, assim como, estimular seu raciocínio.

Formar leitores é o desafio de toda escola e quando esse papel que lhe é atribuído não ocorre de forma satisfatória acaba comprometendo o processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos.

Contudo, nem sempre esse gosto pela leitura ocorre e o resultado é o baixo rendimento escolar na disciplina de Língua Portuguesa, especificamente em leitura. Na contemporaneidade, uma forma de analfabetismo vem sendo caracterizada como 'funcional', que são pessoas alfabetizadas e até com diplomas, mas não faz uso efetivo da leitura em sua vida cotidiana.

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafo-cêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita (Soares, 1998, p. 45-46).

O aluno acaba que tendo contato com a leitura somente na escola, o que não é suficiente para que se torne um bom leitor. A escola é essencial nesse processo, mas as crianças precisam contar com o apoio dos pais em casa, precisam presenciar hábitos de leitura em família para que elas possam entender que ler é muito mais que uma atividade escolar, é uma forma de comunicação com o mundo. Conforme dados do Saeb (2001), em Língua Portuguesa, as regiões Norte e Nordeste foram as regiões que apresentaram percentual de alunos no estágio muito crítico. Enquanto as regiões Sudeste, Sul e Centro

– Oeste apresentaram estágio adequado. Essa disparidade acaba colaborando com a desigualdade no Brasil, visto que, as regiões com maior índice de alfabetização e qualidade do ensino são as que mais se beneficiam dos bens e serviços como as melhores vagas de empregos.

É importante mencionar que, existe uma parcela significativa de crianças em idade escolar que, por apresentar algum transtorno de aprendizagem, enfrentam maiores dificuldades em aprender a ler e escrever. O trabalho com essas crianças exige uma intervenção pedagógica especializada, mas que dependendo do grau de dificuldade é possível que esse aluno aprenda a ler e até adquirir gosto pela leitura. Contudo, vale ressaltar que, os casos de transtornos de aprendizagem nem sempre possibilita o aprendizado das crianças. Dentro desse contexto de realidade o professor pode adaptar atividades através do uso de material pedagógico adaptado, a exemplo dos livros sensoriais que ajuda a despertar a curiosidade e o interesse do aluno pelas histórias contadas pelo professor.

Contudo, o fenômeno educacional brasileiro é bastante complexo, suas diferenças regionais e socioeconômicas não podem ser negligenciadas, assim como renda per capita das famílias. Há muito a ser feito pela melhoria do nível de aprendizagem dos alunos, mas para isso, faz-se necessário criar melhores estratégias que possam promover um desenvolvimento educacional integrado a um ensino de qualidade.

ESCRITA

Produzir um texto é uma atividade bastante complexa e que não deve ser praticada somente no universo escolar, mas na vida cotidiana. A escrita é essencial para a construção do sujeito-cidadão e como função social deve ser trabalhada na escola de forma constante desde as séries iniciais. Quanto mais cedo a criança começar a se familiarizar com os textos e com a prática da escrita, mais tomará gosto pela produção textual. Para Moreira (1998) a apropriação pelo conhecimento da escrita só ocorre pelo uso e vivência com o próprio texto. A autora complementa que, “a escrita não pode ser ensinada apenas como código necessário para a transcrição som/letra ou apenas como habilidade motora fina e sim como atividade cultural complexa” (Moreira, 1998, p. 15).

A escrita vai muito além do processo de alfabetização, é uma prática social, seu aprendizado deve ser a partir de uma perspectiva do letramento. Pois, o letramento, como parte do processo de desenvolvimento dos sistemas de escrita reflete na mudança da sociedade.

Já Kleiman (2001) ressalta que a ideia de: “letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares” (Kleiman, 2001, p. 6).

As restrições e limitações à apropriação ao uso da linguagem escrita por boa parte da população brasileira tem contribuído com o acirramento da desigualdade social, visto que o domínio da escrita é uma das condições para que os sujeitos possam usufruir dos bens e serviços presentes na sociedade e exercer seu poder de influência nas decisões políticas e sociais.

Conforme os objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental no que tange as orientações contempladas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa:

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (PCN, 1998, p. 32).

A discussão sobre a melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa através das políticas públicas no país é antiga e o problema da falta do domínio da leitura e escrita por parte dos alunos do ensino fundamental tem sido responsável pela repetência e evasão escolar. Essa realidade enfrentada pelas escolas como fracasso escolar é vivenciada em dois momentos que se concentra principalmente nas duas primeiras séries iniciais, pela dificuldade de alfabetizar e o segundo momento ocorre na 5ª série, momento em que os alunos não conseguiram adquirir padrões da linguagem escrita para continuarem progredindo nas séries futuras.

Dessa maneira, escrever engloba desde a habilidade de traduzir fonemas em grafemas, até habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui habilidades motoras, ortografia, uso adequado da pontuação, a habilidade de selecionar informações relevantes sobre o tema do texto e de identificar os leitores pretendidos, a habilidade de fixar os objetivos do texto e de decidir como desenvolvê-lo, a habilidade de organizar as ideias no texto, de estabelecer relações entre elas, de expressá-las adequadamente (Soares, 1995, p. 9).

Contudo, considera-se importante mencionar que a prática da escrita, a partir de uma perspectiva sociológica se diferencia e exerce papéis diversos na vida de indivíduos e grupos sociais.

Partindo desse pressuposto, a perspectiva sociológica busca compreender como a leitura e escrita, enquanto práticas sociais se configura como valor simbólico e tecnológico na hierarquia dos bens culturais. A origem social, sexo, nível de instrução e profissão determina o que e como as pessoas leem. Famílias que não praticam hábito de leitura não incentivam os seus filhos a gostarem de ler.

A língua escrita é uma ferramenta fundamental para a construção do conhecimento, para o desenvolvimento das práticas linguísticas e contribui com o desenvolvimento social e tecnológico de uma sociedade. Logo, o baixo domínio da leitura e escrita por boa parte dos alunos do ensino fundamental tem produzido desigualdade escolares e social. Essa realidade é vivenciada pela educação pública do Norte e Nordeste do país que apresenta um déficit de aprendizagem enorme com relação as regiões do Sul, Sudeste e Centro-Oeste. O uso da linguagem escrita precisa fazer parte da vida escolar do aluno durante todo o seu processo de aprendizagem e não somente nas séries iniciais porque é provável que sem desenvolver a prática da escrita os alunos percam o interesse ao se depararem com textos mais complexos ao longo de sua vida acadêmica. Essa problemática é evidenciada quando o aluno chega ao 5º ano do ensino fundamental sem saber desenvolver um texto lógico e coerente. No que concerne ao cenário da leitura e escrita no Brasil a situação é bem crítica e preocupante quando se evidencia muitos jovens e adultos que concluíram a educação básica, mas ainda apresentam sérias dificuldades de leitura e escrita.

Cotidianamente os professores evidenciam as dificuldades dos alunos em sua prática docente e sentem o quanto o problema tem trazido sérias implicações para o exercício da profissão. A inquietação dos professores sobre o domínio da língua escrita por parte dos estudantes é constante, muitos docentes nem sempre sabem como trabalhar a leitura e interpretação de textos ou avaliar a escrita dos alunos que, na maioria das vezes, se encontram seriamente comprometidas.

O sociólogo Pierre Bourdieu enfatiza que o sistema escolar não oferece igualdade de oportunidades a todos e que o sucesso escolar é condicionado à origem social da qual o aluno pertence. Para o sociólogo, o capital cultural (nível de conhecimento geral, diplomas, boas maneiras) é o que vai garantir que determinado grupo de alunos tenham mais probabilidade de obter sucesso escolar, o que reforça a relação entre cultura e as desigualdades escolares.

Bourdieu (2007) enfatiza que cabe a escola mudar esse modelo excludente de ensino, que o conhecimento precisa ser trabalhando como um processo de familiarização, discutindo possibilidades para que os alunos possam se reconhecer como parte do processo de construção do conhecimento.

A aquisição da escrita precisa ser pensada como um processo de continuação do desenvolvimento linguístico da criança, valorizando suas experiências e interação com a sociedade que não ocorre de forma igual para todas as crianças. Estudos de Goulart (2000) apontam que a produção dos textos escritos é própria de cada sujeito. Considera-se relevante mencionar que:

O trabalho pedagógico deve ser pensado como um processo partilhado em que os conhecimentos sistematizados, teóricos e científicos dialogam com a cultura dos estudantes, de modo que a experiência escolar não se apresente para eles como uma ruptura em relação a seus saberes e experiências prévios (Kulesa, 2017, p. 42).

O trabalho pedagógico precisa se reconfigurar e repensar o ensino de Língua Portuguesa através de novas abordagens para que as desigualdades na educação comecem a ser de fato enfrentadas. O uso da linguagem escrita faz parte do capital cultural que garante ao indivíduo o acesso à saberes e direitos que legitimam a sua autonomia. Por isso, defende-se aqui, um processo de ensino e aprendizagem trabalhado nas escolas que seja capaz de desenvolver a criatividade e criticidade dos alunos durante sua escrita.

Incentivar os alunos a praticarem a escrita é trabalhar a sua autonomia, sua percepção de mundo, é identificar as falhas para poder corrigi-las, fazendo com que esses alunos, que antes não sentiam vontade e nem motivação para escrever, passe a ter interesses por diferentes tipos de textos e produza seus próprios textos. O incentivo à produção textual deve ser constante em sala de aula para que os alunos também entendam que esse hábito precisa fazer parte de sua vivência escolar. Não há construção de saberes se não houver compromisso com o próprio saber e para que essa nova forma de construção de saberes ocorra a escola precisa compreender qual é o seu compromisso social diante do conhecimento.

ORALIDADE

Assim como os estudos da leitura e escrita no ensino de Língua Portuguesa, os estudos da oralidade também se faz essencial para o desenvolvimento das habilidades de comunicação dos alunos. A comunicação oral desempenha um papel fundamental na interação humana já que nos permite expressar nossas emoções, ideias e opiniões, estabelece possibilidades de relacionamentos pessoais e profissionais. Nos ajuda na resolução de conflitos, no desenvolvimento pessoal, na transmissão de conhecimento e pode motivar, influenciar e inspirar pessoas em suas tomadas de decisões. Por isso, a comunicação oral tem o poder de fazer mudanças se trabalhado adequadamente com as crianças porque é a partir da interação com os adultos que as crianças passam a desenvolver a sua fala e o seu vocabulário.

Promover o diálogo e conversas com a criança, o contato com livros e instrumentos tecnológicos é essencial para que ela além de desenvolver a sua oralidade desenvolva a compreensão da escrita como uma forma de comunicação. Em linhas gerais, a oralidade é a prática de uso da língua natural por meio da produção sonora.

Antes do surgimento da escrita a memória auditiva e visual eram os únicos recursos que os primórdios tinham para o armazenamento e transmissão do conhecimento. Logo, todo e qualquer conhecimento era transmitido oralmente. A comunicação oral que permeia a vida do indivíduo em diferentes práticas sociais através das conversas informais, apresentações e até em uma entrevista de emprego também se apresenta para as crianças de forma bem diversificada. Isso porque a criança vai desenvolver a sua fala e vocabulário tendo como referência a linguagem falada do seu meio familiar e cultural.

Dessa forma, é bastante comum nos depararmos com crianças que pronunciam apelidos ao invés de pronunciarem os nomes próprios de algum membro da família. Ela cresceu ouvindo a comunicação oral daquele determinado grupo familiar, dessa forma, os hábitos e linguagem, específico de cada grupo social, vai impactar na linguagem oral dessa criança quando chega em idade escolar. A partir do momento em que essa criança adentra aos espaços escolares cabe ao professor desenvolver métodos e técnicas através do ensino da oralidade para desenvolver a comunicação oral dessa criança através da comunicação linguística. Não se trata do fato da criança não saber falar, mas da responsabilidade que a escola tem de garantir que seus alunos saibam se expressar. A linguagem oral precisa ser inserida no cotidiano escolar dos alunos do 4º ano e ser cobrada da mesma forma que a escrita normalmente tem sido. Isso evitaria que muitos alunos apresentassem dificuldades nas apresentações orais nas séries futuras e durante toda a sua vida acadêmica.

É importante que se criem situações nas aulas de Língua Portuguesa para que os alunos possam ampliar seu domínio da modalidade oral da língua em instâncias públicas, isto é, para que possam acompanhar exposições e palestras, atuar em debates, entrevistas e assembleias, gêneros em que os usos da linguagem apresentam registros diferentes daqueles usados em situações cotidianas, ou seja, gêneros fortemente marcados pela escrita. Não se trata de aprender a falar 'certo', como prescreve a gramática normativa, mas de aprender a falar em público, monitorar sua fala em função da reação da plateia, tomar nota de aspectos relevantes em uma exposição ou palestra para compreender o conteúdo tratado (Brasil, 2002, p. 13).

Como foi visto nos tópicos anteriores, a leitura e escrita são habilidades fundamentais para a construção de saberes e para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo e a

comunicação oral é essencial para o processo de troca de informações, pensamentos, ideias e para o desenvolvimento de habilidades de comunicação. É na sala de aula que a criança, na maioria das vezes, passa a desenvolver corretamente a sua comunicação oral ao ter contato com atividades específicas para o ensino da oralidade.

Algumas reflexões acerca do ensino da leitura/ escrita e alfabetização no Brasil já foram feitas ao longo dos últimos tópicos e o ensino da oralidade enquanto uma área fundamental da educação linguística vai trabalhar a língua falada, como os alunos pronunciam e compreendem oralmente os textos. É sabido que a realidade da educação brasileira apresenta severas deficiências como o aluno chegar ao 5º ano do ensino fundamental sem saber ler, escrever e se comunicar oralmente de forma correta. Parte dessa problemática concentra-se no trabalho escolar desenvolvido nas séries iniciais que não oferece um programa de ensino de linguagem capaz de diagnosticar as condições de oralidade e letramento dos alunos e depois a criação de estratégias de como enfrentar o problema.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Língua Portuguesa propõem que as escolas organizem o ensino da disciplina possibilitando que os alunos possam desenvolver seus conhecimentos discursivos e linguísticos, sabendo:

- Ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais;
- Expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato;
- Refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua (PCN, 1998, p. 59).

O documento complementa que as concepções veiculadas no PCN do ensino fundamental (Brasil, 1998), nos impulsiona a refletir sobre algumas disparidades entre o documento e a realidade vivenciada nas escolas quando se evidencia uma realidade onde a língua falada e as produções orais dos alunos ainda apresentam sérias deficiências. No que concerne ao ensino da linguagem oral a situação tem sido mais preocupante já que as escolas focam mais no ensino de leitura e escrita por não entenderem que a língua oral também é essencial para o processo de letramento dos alunos. a linguagem oral ocupa um lugar de relevância no mundo contemporâneo já que é facilmente percebida na mídia, no meio político, em uma vasta gama de profissões e nas interações cotidianas. “Falar, escutar, escrever, ler, nas práticas sociais contemporâneas, são atividades profundamente complementares e imbricadas” (Belintane, 2000, p. 56).

Apesar dos avanços, o campo pedagógico não tem conseguido articular um bom ensino de leitura/escrita e oralidade e isso já começa com o material didático disponível.

Os autores dos manuais didáticos, em sua maioria, não sabem onde e como situar o estudo da fala. A visão monolítica da língua leva a postular um dialeto de fala padrão calcado na escrita, sem maior atenção para as relações de influências mútuas entre fala e escrita (Marcuschi, 1977, p. 41).

A indústria de livro didático necessita superar o paradigma atual e investir em uma visão mais contemporânea que permita assegurar didaticamente a abordagem oral,

fazendo com que os alunos possam ter contato com a oralidade de seu tempo. Dessa forma, o estudo de língua oral exige outros tipos de suportes tecnológicos como multimídias, vídeos, gravadores, imagens, entre outros que produzam sons que possam ser utilizados em sala de aula com os alunos do 1º ao 4º ano do ensino fundamental. Contudo, é sabido que são investimentos caros, que foge dos interesses do poder público e acaba sendo um método didaticamente bom e necessário, mas inviável economicamente.

Complementa-se, que as abordagens metodológicas vigente do ensino da fala, recomendado pelos próprios PCN's não propõe uma prática pedagógica que recomende correções da capacidade de correção da expressão oral da criança. Há uma preocupação em corrigir erros ortográficos, de pontuação, gramatical sem privilegiar a importância de correção da linguagem oral dos alunos.

É possível trabalhar a oralidade das mais diferentes formas através da oralidade artística, lúdica, literária e até de uso pragmático (texto não literário). Desse modo:

Registra-se a produção oral advinda da tradição a literatura oral popular (contos folclóricos, contos acumulativos, causos, desafios etc.), os ludismos orais, as brincadeiras, nonsenses, linguagens criptológicas, fórmulas de escolha etc. que são objetos de coletâneas, já registradas por pesquisadores. E de um outro lado, nesse mesmo eixo, podemos elencar as possibilidades de produção oral mais hodierna, mais sincrônica, em uso na sociedade, esse uso coetâneo à ação pedagógica: a oralidade artística nas mídias (a poesia popular em ação; a contação de histórias na televisão, no rádio; as adaptações e releituras do folclore, da poesia popular nas mídias e nos suportes multimídias) (Belintane, 2000, p. 58).

O professor pode introduzir atividades e brincadeiras com cantigas de roda, canções folclóricas, apresentação de peças teatrais e indicar programas culturais para os alunos assistirem em casa e trabalhar em sala a percepção deles sobre determinado tema durante as aulas de Língua Portuguesa quando for trabalhar o ensino da oralidade. É possível criar estratégias de ensino trabalhando de forma lúdica com os alunos para que desperte o interesse deles por produções literárias de todos os gêneros. O contar faz parte do mundo da criança, nesse sentido, as narrativas infantis trazem ensinamentos de caráter educativo para as crianças.

O estudo da oralidade nas escolas brasileiras desempenha um papel fundamental para aprendizagem da leitura e as escolas precisam conduzir os seus alunos para o aprendizado de práticas sociais de leitura e escrita de diversos gêneros textuais. Esse trabalho que precisa ser contínuo faz com que eles não só aprendam a ler e escrever, mas consigam refletir sobre o que se leu, e isso é uma construção. Cardoso (2007) enfatiza que a criança desenvolve uma interação com a narrativa quando primeiramente ela ouve e posteriormente produz seu próprio discurso oral.

A sala de aula é um espaço de diversidade e o professor pode se deparar com crianças que vão apresentar domínio da escrita, mas sérias dificuldades em leitura ou vice e versa. O envolvimento/afastamento da criança pelo texto escrito ou falado pode ocorrer de forma variada. Nesse caso, trabalhar com os alunos enfatizando suas principais dificuldades pode melhorar tanto a produção escrita quanto a produção de texto oral deles. Marcuschi (2005) considera que há uma relação entre escrita e oralidade na perspectiva do *continuum* dos gêneros.

Contudo, entende-se aqui, que esta afirmativa precisa ser problematizada quando estamos a falar sobre alunos que tiveram contato com a cultura letrada desde muito cedo e esse continuum entre as modalidades oral e escrita ocorra de forma natural, diferente daqueles que não o tiveram. Os aspectos culturais vão exercer um papel fundamental na comunicação oral porque vai influenciar no vocabulário, na estrutura linguística, no estilo de comunicação e no próprio idioma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo demonstrou que há necessidade de maior participação da família no processo de alfabetização e letramento dos alunos, não responsabilizando somente a escola pelo aprendizado dos filhos. É preciso criar hábitos de leitura em casa com os filhos através de histórias contadas no dia a dia familiar. Dessa forma, contribui com o fortalecimento dos vínculos familiares e do aprendizado entre todos.

Quanto ao poder público é necessário maior investimento na educação, proporcionando ambiente escolar digno tanto aos professores quanto aos alunos, garantindo o direito a um mediador para as crianças que necessite do suporte, melhorando o aprendizado dos alunos e colaborando com o trabalho do professor que fica sobrecarregado em decorrência das diversidades de demandas da sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANECLETO, Ú. C. MIRANDA, J.D.O. **Multiletramentos e práticas de leitura, escrita e oralidade no ensino de Língua Portuguesa na educação básica**. Pontos de Interrogação, v.6, n.2, jul-dez, p.67-80, 2016. Disponível em <http://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/3295>. Data de acesso em 20/10/2014.

BASQUEROTE, A. T. BIHRINGER, K. R. B. Apresentação. In: Basquerote, A.T. **Práticas pedagógicas e docentes na contemporaneidade: um (re)pensar dos processos de ensinar e aprender numa perspectiva emancipatória**/ Adilson Tadeu Basquerote, Katiúscia Raika Brandt Bihringer(Organizadores). 1. ed.Foz dolguaçu: CLAEC e-Books, 2022.94p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – segundo segmento do ensino fundamental**. Brasília, 2002.

CAFIERO, D. Letramento e leitura: formando leitores críticos. **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental**. Egon de Oliveira Rangel e Roxane Helena Rodrigues Rojo (Orgs)., Coleção Explorando o Ensino, - Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela. (Org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

KULESSA, E. **Linguagem sociológica e práticas de escrita: uma pesquisa exploratória em aulas de Sociologia no Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado – programa de Pós – Graduação em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, p.167. 2017.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental**. Egon de Oliveira Rangel e Roxane Helena Rodrigues Rojo (Orgs)., Coleção Explorando o Ensino, - Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MOREIRA, Nadja da Costa Ribeiro. Portadores de texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdos. In: KATO, Marly Aizawa (Org). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas/SP: Pontes, 1988.

PCN. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília- DF: MEC/SEF, 1998.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, MG: Ceale/ Autêntica, 1998.

SOARES, M.B. Língua escrita, sociedade e cultura – relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. Rio de Janeiro,n.00,pp.05-16., dez, 1995. Disponível em [http://www. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas](http://www.Língua%20escrita,%20sociedade%20e%20cultura:%20relações,%20dimensões%20e%20perspectivas). Acesso em 24/10/2024.

O Uso do WhatsApp como Recurso Pedagógico

Using WhatsApp as a Pedagogical Resource

Reginaldo Conceição Araújo

Professor da Rede Estadual do Amazonas no Município de Apuí. Possui Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Amazonas -UFAM. Pós graduação pela Universidade Estadual do Amazonas -UEA. <http://lattes.cnpq.br/1504261281263548>

Gevan Pires Barbosa

Possui graduação em Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas (2008) e graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Especialista em Tecnologias em Educação pela PUC/Rio (2010) e Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora-MG. Mestre em Ciência da Educação pela Universidad Del Sol- UNADES. Doutor em Ciência da Educação pela Universidad Del Sol-UNADES. <http://lattes.cnpq.br/9859658934826954>

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo suscitar uma reflexão sobre as potencialidades que o WhatsApp pode oferecer quando utilizado como recurso de ensino na disciplina de Física com o conteúdo Capacidade Térmica e Calor Específico, em uma turma de 2º ano da educação básica da Escola Estadual Professora Maria Curtarelli Lira, no município de Apuí – AM. A metodologia utilizada é de base qualitativa com o uso de questionário, os resultados indicam que parte dos alunos se sentiram mais confiantes em fazer o uso do WhatsApp como recurso de ensino e aprendizagem, pois, o aplicativo possui inúmeras potencialidades, a qual segue aqui o resultado de algumas questões perguntadas 4ª) A utilização do WhatsApp na disciplina foi eficaz?, aluno a), sim, pois em caso de dúvidas na qual o professor não estiver presente podemos interagir virtualmente. Questão 10ª) Como foi sua experiência com a utilização do WhatsApp na disciplina?, aluno b), foi proveitosa, pois, em caso de o aluno faltar na escola mesmo assim ele tem acesso ao conteúdo posto no grupo.

Palavras-chave: novas tecnologias; whatsapp; recurso pedagógico.

ABSTRACT

This study aims to encourage reflection on the potential that WhatsApp can offer when used as a teaching resource in the Physics subject with the content Thermal Capacity and Specific Heat, in a 2nd year basic education class at Escola Estadual Professora Maria Curtarelli Lira, in the municipality of Apuí – AM. The methodology used is qualitative based with the use of a questionnaire, the results indicate that some of the students felt more



confident in using WhatsApp as a teaching and learning resource, as the application has numerous potentialities, which follows here the results of some questions asked 4th) Was the use of WhatsApp in the subject effective?, student a), yes, because in case of doubts in which the teacher is not present we can interact virtually. Question 10) How was your experience using WhatsApp in the subject?, student b), it was useful, because, if the student was absent from school, he would still have access to the content posted in the group.

Keywords: new technologies; WhatsApp; pedagogical resource.

INTRODUÇÃO

Diante da investigação na disciplina de física com o conteúdo Capacidade Térmica e Calor Específico, na turma de 2º ano de uma escola pública do interior do Amazonas foi que ouve uma evolução dos alunos, alguns alunos tinham vergonha de expressar suas opiniões, porem depois que eles começaram a participar no grupo do WhatsApp passaram a se manifestar na sala de aula, defender seus pontos de vista e contribuir trazendo informações novas referentes ao tema estudado no grupo, na sala de aula, e outro tema pertinente e relevante para o conhecimento dos alunos.

Além disso, os alunos sugeriram um debate em sala de aula sobre um dos temas abordados no grupo, isso teve um impacto significativo, porque eles compreenderam que para argumentar algum assunto, independente da relevância do mesmo era preciso ler bastante para poder fundamentar, e isso eles fizeram muito bem, porque no dia que ocorreu o debate na sala de aula eles trouxeram bastante materiais de pesquisa e conseguiram opinar de forma consistente e principalmente aprenderam a respeitar e ouvir as opiniões diferentes.

Também foi verificado que, apesar de todas as tecnologias disponíveis que temos hoje, a presença do professor é fundamental para mediar e estimular a construção do conhecimento dos alunos, porque nem sempre eles sabem usar o celular de forma adequada, por isso é preciso mediar e intervir quando necessário.

E outro fator relevante que é importante destacar é que a insegurança do professor tende a desaparecer diante das novas tecnologias, porque os alunos auxiliam o professor quando necessário, e para o aluno saber que de alguma maneira ele contribuiu para o aprendizado do professor fortalece a relação entre ambos e desmistifica a ideia de que o professor é o detentor do “conhecimento”, e desenvolve a cultura de que o conhecimento se constrói juntos.

O objetivo era desenvolver a capacidade de se comunicar, argumentar, discutir, debater utilizando a mídia WhatsApp como recurso de ensino e aprendizagem, o uso do aplicativo como pedagógico tem como objetivo incluir as mídias sociais como parte da metodologia de ensino, visto que os estudantes hoje são considerados jovens digitais e enfrentam dificuldades em se adaptar a velha metodologia de ensino que durante décadas a lousa foi utilizada apenas para anotações e o professor como detentor do conhecimento. Com isso o WhatsApp pode ser utilizado como ferramenta multimídia para tornar as aulas mais atraentes e conseqüentemente melhorar a relação entre aluno e professor.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O WhatsApp tem se mostrado uma excelente ferramenta de ensino. De acordo com Bottentuit Júnior, Albuquerque e Coutinho (2016, p. 15) ele tem sido utilizado “[...] em contexto educativo, tanto em nível escolar e superior, como na formação continuada, permitindo aos alunos e educadores experiências e dinâmicas interessantes [...]”.

A escola do século 21 não pode deixar de dialogar com essas tecnologias que estão presentes na vida dos indivíduos, pois como afirmam Brito e Sampaio (2013, p. 10):

[...] o ensino vive um momento revolucionário que perpassa o binômio Pedagogia - Tecnologia e seus reflexos quanto ao ato do ler/escrever. O que antes era feito mecanicamente através de simples decodificação de signos linguísticos ou fluência na oralidade foi ressignificado pela mediação de ferramentas digitais no uso da língua, excedendo assim a sua superficialidade material.

Portanto, é importante que o educador acompanhe essas mudanças e busque dialogar com aquilo que está sendo demandado no momento. Com o advento das redes sociais, pesquisas têm mostrado que as pessoas estão lendo e escrevendo mais. Partindo desse pressuposto, por que não aproveitar esse fato para tecer reflexões que relacione a utilização dessas redes sociais, especificamente o WhatsApp, em benefício do ensino?

O WhatsApp é um aplicativo de comunicação instantânea e tem como principal função a troca de mensagens de texto, vídeos e imagens entre usuários. De acordo com Almeida (2015, p. 19), “o termo WhatsApp deriva da expressão casual em inglês ‘what’s up?’ que em tradução livre significa ‘qual a novidade?’ ou ‘o que se passa?’” O aplicativo é compatível com dispositivos móveis como tablets e smartphones, sendo amplamente utilizado em dispositivos com acesso à internet. Os desenvolvedores do WhatsApp tiveram a preocupação de atingir o público cada vez mais jovem conhecido como geração Z, que abrange as pessoas nascidas a partir dos anos 1990. Desde sua criação, o WhatsApp tem alcançado recorde em número de usuários sendo que, em meados de 2013, chegou a atingir cerca de 250 milhões de usuários e ultrapassando 900 milhões em 2015.

O aplicativo não oferece custos diretos ao usuário. Além disso, contribui efetivamente para a popularização entre usuários de smartphones em todos os locais possíveis. Ele vem sendo considerado uma “febre” mundial, assim como também um problema de distração nas salas de aulas de boa parte das escolas. Os alunos, em sua maioria, o utilizam para fins que não se relacionam com os conteúdos trabalhados em sala de aula. Por este motivo, muitas escolas têm proibido o uso dos dispositivos móveis no interior de suas instalações.

Porém, Costa (2011, p. 99) esclarece que “[...] o educador deve aproveitar as potencialidades do celular, como recurso pedagógico, tendo em vista que é uma realidade presente na vida de todos os educandos [...]”. Além disso, é observável que mesmo as camadas mais pobres da sociedade utilizam esse aplicativo para se comunicarem usando uma linguagem multimodal e desenvolvem uma comunicação rápida e interativa. Segundo Andrade (2016, p. 68):

O acesso a computadores, tablets e smartphones, mesmo nas classes mais pobres da sociedade, apresenta aos indivíduos uma nova possibilidade de inserção no mundo da informação, cultura e escrita, e permite-lhes assumir desde logo o status de sujeitos em situações de interlocução, de criação de enunciados, de sua transmissão e de sua leitura.

Nessa perspectiva, é conveniente afirmar que essa interatividade possibilita uma rápida troca de informações entre os indivíduos. Isso, sem dúvida, pode contribuir significativamente para o processo de construção do conhecimento, pois estamos diante dos jovens que nasceram na era das tecnologias digitais. Dessa forma:

[...] o ensino não pode mais ser visto da forma tradicional, ou seja, baseado no conhecimento como forma de repasse de informação, apreensão e repetição, sem que haja, por parte do aluno, uma reflexão crítica que ele possa fazer acerca do seu aprendizado. (Andrade, 2016, p. 69).

Nesse ínterim, considerando o potencial que o aplicativo WhatsApp dispõe, tem-se observado que muitos educadores vêm o utilizando como ferramenta educativa para desenvolver experiências educacionais no ensino de suas disciplinas.

MARCO METODOLÓGICO

O objetivo é desenvolver a capacidade de se comunicar, argumentar, discutir, debater utilizando a mídia WhatsApp como recurso de ensino e aprendizagem, o uso do aplicativo como pedagógico tem como objetivo incluir as mídias sociais como parte da metodologia de ensino e aprendizagem.

A investigação qualitativa teve como instrumentos de coleta de dados a observação sistemática do investigador, assim como a utilização de um questionário. No processo nos apropriamos de referências a técnicas e estratégias definidas por autores, como Bottentuit Júnior, Albuquerque e Coutinho (2016, p. 15), cujas visões abarcam o caminho traçado para esta investigação. As análises dos dados emergentes foram feitas à Luz da Análise do conteúdo aludida por Moraes (1999). Diante disso, este trabalho visa mostrar uma experiência vivida dentro da sala de aula de uma escola pública em um interior do estado do Amazonas (Apuí) usando o aplicativo WhatsApp no processo ensino-aprendizagem para alunos com faixa etária de 16-17 anos.

A experiência de ensino contou com a participação de 25 alunos do 2º Ano da Educação básica de uma escola pública do interior do estado do Amazonas, com faixa etária entre 16 e 17 anos. Desses, destacamos que 11 são meninos e 14 são meninas, ambos possuidores do aplicativo WhatsApp, mesmo que para fins não educacionais.

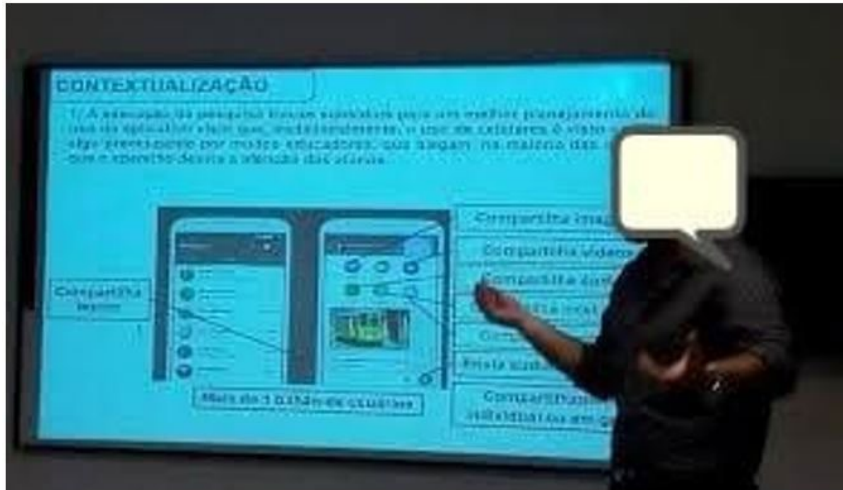
Nessa perspectiva, o recurso de ensino utilizado intuiu possibilitar aos alunos investigados novas formas de pensarem e organizarem suas estruturas cognitivas, de forma que não tivessem apenas uma experiência de ensino diferenciada das já experienciadas por eles, mas que a partir dessa pudessem vislumbrar novos caminhos para a consolidação de suas aprendizagens.

Seguindo nosso protocolo, destacamos que para o desenvolvimento da intervenção foram utilizadas 6 aulas de 48 minutos para a realização das atividades, divididas em seis momentos, como descrevemos a seguir:

No primeiro momento foi aplicado um questionário inicial onde, por meio dos registros dos alunos pudemos analisar a familiaridade dos alunos participantes da pesquisa, acerca do aplicativo WhatsApp. E em seguida foi dada uma aula de apresentação do aplicativo para

a turma, onde foram apresentadas algumas funções básicas do aplicativo, como: enviar mensagens de texto, enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet. Naquele momento foi oportunizado aos alunos, um momento para que fizessem perguntas e sanassem suas dúvidas da atividade que iríamos desenvolver. Por meio de um vídeo explicativo, os alunos puderam visualizar algumas possibilidades do que poderiam realizar a partir da utilização do recurso em voga. Tal momento pode ser identificado conforme figura 1, apresentada a seguir.

Figura 1 - Apresentação das funções do aplicativo WhatsApp.



Fonte: Araújo, 2019.

Na aula seguinte, foi criado o grupo no aplicativo WhatsApp e adicionados todos os alunos no grupo, para que todos pudessem compartilhar as atividades propostas. Cada aluno recebeu sua atividade referente ao conteúdo Capacidade Térmica, de acordo com a figura 2, a seguir.

Figura 2 - Criação do grupo no WhatsApp, e compartilhamento das atividades.



Fonte: Araújo, 2019.

Nesse percurso, foram utilizadas 3 aulas para ensaiar os alunos, na própria sala de aula.

No sexto e último momento a sala foi dividida em grupos de 5 alunos, cada grupo estava de posse de uma atividade para fazerem uso do aplicativo WhatsApp. As atividades referentes ao conteúdo Capacidade Térmica e Calor Específico foram resolvidas e

compartilhadas as respostas finais no grupo. Naquele momento, observamos que os alunos exploraram funções do aplicativo que não haviam sido apresentadas a eles, comprovando o potencial de aprendizagem dos alunos, diante do aplicativo WhatsApp conforme evidenciado na figura 3, apresentada a seguir.

Figuras 3 e 4 - Alunos utilizando o aplicativo WhatsApp.



Fonte: Araújo, 2019.

Após o momento de utilização do aplicativo WhatsApp, percebemos uma motivação, envolvimento e compromisso, dos alunos em realizarem a tarefa que lhes foi delegada. Observamos uma mudança na ambientação da sala de aula quanto ao comportamento e a dedicação. De acordo com Bottentuit Júnior, Albuquerque e Coutinho (2016, p. 15), o aplicativo WhatsApp tem sido utilizado, “[...] em contexto educativo de maneira significativa, Para dá notoriedade aos nossos achados, na seção seguinte, discutimos os resultados da intervenção.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Obtivemos o retorno de todos os questionários enviados, dos respondentes, todos são possuidores de dispositivos móveis do tipo Smartphone e usuários do aplicativo WhatsApp.

Quanto à análise das perguntas e respostas, o resultado obtido é satisfatório, a qual segue aqui o resultado de algumas questões perguntadas, 4^a) A utilização do WhatsApp na disciplina foi eficaz? Aluno a), sim, pois em caso de dúvidas na qual o professor não estiver presente podemos interagir virtualmente. Questão 10^a) Como foi sua experiência com a utilização do WhatsApp na disciplina? Aluno b), foi proveitosa, pois, em caso de o aluno faltar na escola mesmo assim ele tem acesso ao conteúdo posto no grupo. Nessa perspectiva, é conveniente afirmar que essa interatividade possibilita uma rápida troca de informações entre os indivíduos. Isso, sem dúvida, pode contribuir significativamente para o processo de construção do conhecimento, pois estamos diante dos jovens que nasceram na era das tecnologias digitais.

Figura 5 - Questionário.

USO DO WHATSAPP EM SALA DE AULA, COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA.

PROFESSOR: REGINALDO CONCEIÇÃO ARAUJO
 ALUNO: Kayko Viegara de Silva
 DATA: 21-31-2019 SÉRIE: 2º ano TURMA: "03"

QUESTIONÁRIO

1ª) Qual a sua satisfação com a utilização do WhatsApp na disciplina?
Ótima

2ª) A utilização do WhatsApp na disciplina influenciou na sua postura como aluno?
Sim

3ª) A utilização do WhatsApp na disciplina permitiu a troca de informações entre alunos/alunos e alunos/professor?
Sim

4ª) A utilização do WhatsApp na disciplina foi eficaz?
Sim, pois em caso de dúvidas, no qual o professor não está presente, podemos perguntar, ou pesquisar

5ª) A utilização de redes sociais contribui no processo de comunicação entre alunos/alunos e alunos/professor?
Sim

6ª) A postura do professor com a utilização do WhatsApp na disciplina contribui no envolvimento e participação da turma?
Sim

7ª) A utilização do WhatsApp na disciplina tem relevância?
Sim

8ª) A utilização do WhatsApp na disciplina foi importante?
Sim

9ª) A utilização do WhatsApp na disciplina ajudou a tirar dúvidas?
Sim

10ª) Como foi sua experiência com a utilização do WhatsApp na disciplina?
Foi ótima, pois em caso de alguma falta ele também tem acessos conteúdos no mesmo dia

Fonte: Araújo, 2019.

De acordo com Bottentuit Júnior, Albuquerque e Coutinho (2016, p. 15) ele tem sido utilizado “[...] em contexto educativo, tanto em nível escolar e superior, como na formação continuada, permitindo aos alunos e educadores experiências e dinâmicas interessantes [...]”.

Portanto, é importante que o educador acompanhe essas mudanças e busque dialogar com aquilo que está sendo demandado no momento. Com o advento das redes sociais, pesquisas têm mostrado que as pessoas estão lendo e escrevendo mais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objetivo traçado neste trabalho, o resultado em sala de aula durante a investigação com uma turma de 2º ano de uma escola pública do interior do Amazonas explicitou que houve uma evolução dos alunos, tanto no grupo como em sala de aula, alguns alunos tinham vergonha de expressar as suas opiniões, porém depois que eles começaram a participar no grupo do WhatsApp passaram a se manifestar na sala de aula, defender seus pontos de vista e contribuir trazendo informações novas referentes ao tema estudado no grupo, na sala de aula, e outro tema pertinente e relevante para o conhecimento dos alunos.

Inclusive, eles propuseram um debate em sala de aula sobre um dos temas que havia sido estudado no grupo de estudo, isso teve um impacto significativo, porque eles compreenderam que para argumentar algum assunto, independente da relevância do mesmo era preciso ler bastante para poder fundamentar, e isso eles fizeram muito bem, porque no dia que ocorreu o debate na sala de aula eles trouxeram bastante matérias de pesquisa e conseguiram opinar de forma consistente e principalmente aprenderam a respeitar e ouvir as opiniões diferentes.

Também foi verificado que, apesar de todas as tecnologias disponíveis que temos hoje, a presença do professor é fundamental para mediar e estimular a construção do conhecimento dos alunos, porque nem sempre eles sabem usar o celular de forma adequada, por isso é preciso mediar e intervir quando necessário.

E outro fator relevante que é importante destacar é que a insegurança do professor tende a desaparecer diante das novas tecnologias, porque os alunos auxiliam o professor quando necessário, e para o aluno saber que de alguma maneira ele contribuiu para o aprendizado do professor fortalece a relação entre ambos e desmistifica a ideia de que o professor é o detentor do “conhecimento”, e desenvolve a cultura de que o conhecimento se constrói juntos.

As expectativas do autor era suscitar uma reflexão sobre as potencialidades que o WhatsApp pode oferecer quando utilizado como recurso de Ensino na disciplina de Física, desenvolvendo a capacidade de se comunicar, argumentar, discutir e debater utilizando as novas tecnologias.

Diante do contexto conclui-se que o uso do aplicativo WhatsApp foi potencializador para as atividades do conteúdo Capacidade térmica e Calor Específico servido como ferramenta positiva no desenvolvimentos da atividade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. C. L. **O WhatsApp como instrumento didático no processo de ensino-aprendizagem de leitura e de produção de textos**. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Letras)- Programa de Mestrado Profissional em Letras da Rede em Rede Nacional, Universidade do estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2016. Disponível em: <http://www.uern.br/controladepaginas/defendidasem2016/arquivos/3862luiz_carlos_de_lucena_an_dr_ade_dissertaa%C2%A7a%C2%A3o_em_pdf.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2019.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; ALBUQUERQUE, O. C. P.; COUTINHO, C. P. **WhatsApp e suas Aplicações na Educação**: uma revisão sistemática da Literatura. Revista Educação Online, v. 10, n. 2, mai./ago. 2016. Disponível em: <<http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=educaonline&page=article&op=view&path%5B%5D=824&path%5B%5D=746%3>>. Acesso em: 03 jun. 2019

BRITO, F. F. V. de; SAMPAIO, M. L. P. **Gênero digital: a multimodalidade ressignificando o ler/escrever**. Revista Signo, Santa Cruz do Sul, v. 38, p. 293-309, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3456/2570>>. Acesso em: 03 jun. 2019.

COSTA, Ivanilson. Novas Tecnologias. **Desafios E Perspectivas Na Educação**. 1º Ed. Clube dos Autores 2011.

FELICIANO, Léia A. dos Santos. **O uso do Whatsapp® como ferramenta pedagógica. XVIII Encontro Nacional de Geógrafos, São Luiz, 2016.** Disponível em < http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1467587766_ARQUIVO_ArtigoAGB.pdf> Acesso em jun. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MORAES, R. e GALIAZZI, M.C. **Análise textual discursiva.** 2ª ed. rev. Editora Unijuí, Ijuí/RS, 2016.

MORAN, Manuel José; Masetto, Marcos T; Behrens Marilda Aparecida. **In Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** 13º Ed. Campinas. Ed. Papirus, 2000.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas, 1995.

Análise na Pandemia: Níveis de Desenvolvimento da Leitura, Interpretação e Escrita das Turmas de 4º e 5º Ano das Séries Iniciais da Rede Estadual Após Aulas Remotas, Realidades e Desafios Educacionais

Analysis During the Pandemic: Levels of Reading, Interpretation, and Writing Development in 4th and 5th Grade Classes of Early Elementary Education in the State School System After Remote Learning, Educational Realities and Challenges

Luciana Rodrigues Vieira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Especialização em Metodologia da Educação Superior pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA. Doutora e Mestre em Ciências da Educação- UNADES. <http://lattes.cnpq.br/ID:0700351910256081>. <https://orcid.org/ID:0000-0002-6212-387X>

RESUMO

O trabalho faz uma análise sobre a educação no período da pandemia, levando a reflexão sobre a aprendizagem linguística e o desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação e escrita. Objetivou analisar os níveis de desenvolvimento na leitura, interpretação e escrita das turmas de 4º e 5º anos das escolas estaduais, pós aulas remotas, suas realidades e desafios pedagógicos no município de Parintins, diante de um cenário de pandemia em 2022. Foi desenvolvida em três escolas públicas da rede estadual, teve como sujeitos participantes, professores de Língua Portuguesa e seus estudantes, além de pedagogos que acompanham as escolas.

Novas Tendências e Perspectivas da Educação: Métodos e Práticas - Vol. 4

DOI: 10.47573/aya.5379.2.428.6



Se delineou metodologicamente sob a ótica de Campos (2007), Gadotti (2000), Sarnoski (2014), Schtz, Fuchs & Costa (2020); Mccowan (2015); Armstrong (1995); Rabello & Passos (2010); Carneiro (2019); Gardner (1995); Gomes (2005); Corrêa (2017); Soares (2005); Ferreiro (2006); Dentre outros estudiosos que trazem também o entendimento sobre a teoria de desenvolvimento humano e aprendizagem, sobre a importância do educador, dos estudantes e família no processo ensino aprendizagem para as linguagens.

Palavras-chave: educação; leitura; interpretação; escrita; pandemia.

ABSTRACT

The work analyzes education during the pandemic period, leading to reflection on linguistic learning and the development of reading, interpretation and writing skills. It aimed to analyze the levels of development in reading, interpretation and writing of 4th and 5th year classes in state schools, post-remote classes, their realities and pedagogical challenges in the municipality of Parintins, in the face of a pandemic scenario in 2022. It was developed in three public schools in the state network, its participants were Portuguese language teachers and their students, in addition to pedagogues who accompany the schools. It was methodologically outlined from the perspective of Campos (2007), Gadotti (2000), Sarnoski (2014), Schtz, Fuchs & Costa (2020); McCowan (2015); Armstrong (1995); Rabello & Passos (2010); Carneiro (2019); Gardner (1995); Gomes (2005); Corrêa (2017); Soares (2005); Ferreiro (2006); Among other scholars who also bring understanding about the theory of human development and learning, about the importance of the educator, students and family in the teaching-learning process for languages.

Keywords: education; reading; interpretation; writing; pandemic.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é uma análise na pandemia sobre os níveis de desenvolvimento da leitura, interpretação e escrita das turmas de 4º e 5º anos das séries iniciais da rede estadual, pós aulas remotas, realidades e desafios educacionais, no município de Parintins-Amazonas em 2022.

A reflexão acerca do tema, busca dimensionar os resultados sobre estas habilidades nas quais vão se construindo ao longo do 1º e 2º ciclo do ensino fundamental.

O tema em questão é investigado por muitos Estudiosos que se preocuparam em entender a importância da leitura e escrita, sua construção e significados, dentre alguns estudiosos: Ferreiro (2006), Frade (2007), Annunziatto (2019), Soares (1998), Beledeli e Hansel (2006), entre outros.

Diante disso, reflete-se sobre os percursos nos quais se desenvolvem estas habilidades, principalmente num tempo em que a população mundial enfrentou desafios para dar continuidade a diversos serviços nas quais a pandemia afetou diretamente, tendo assim que reinventar seus processos e manutenção de seus serviços.

Focar neste tema educacional é buscar compreender o desenvolvimento humano na área linguística, delineando uma busca do conhecimento das pessoas que interagem e constroem esses conhecimentos, percebendo o ser humano como agente direto na construção de saberes, pois, compreende-se que a humanidade produz e transmite conhecimentos há séculos, caracterizando-os de acordo com seu tempo, cultura e espaço social, sendo estes repassados das diversas possibilidades comunicacionais, dentre elas, a leitura e escrita, que se caracterizam por capacidades apreendidas ao longo do desenvolvimento escolar, bases fundamentais para auxiliar o ser humano na criação e recriação de suas ideias, conceitos, permitindo interagir com os diversos eixos das Ciências e sociedade.

A leitura e escrita no Brasil tem ganhado cada vez mais grandes destaques, uma delas se dá na qual o país vem avançando para a diminuição do analfabetismo, que tanto obscureceu a educação Brasileira, e que colocou o país em grande déficit educacional frente a outras nações.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação brasileira delineou-se num percurso histórico, social e político que até os dias atuais vem construindo os pilares de uma educação efetiva e que busca superar seus problemas educacionais e sociais, como é o caso do abandono escolar, a reprovação e repetência escolar, o analfabetismo e o mais recentes desafios, os déficits de aprendizagem deixados pela pandemia nas diversas séries do ensino, que vai desde a educação infantil ao ensino superior. Diante disso tudo, está a formação dos educadores, professores, pedagogos, dentre outros profissionais que desempenham funções necessárias dentro do ambiente escolar, profissionais que delinearão o percurso pedagógico, construindo a educação brasileira.

Ao se falar dos profissionais da educação, tem-se na mente primeiramente, o perfil do educador brasileiro e os requisitos necessários para a construção e formação das equipes que desempenharão suas funções nas inúmeras escolas espalhadas pelo Brasil.

De acordo com a LDB Lei de diretrizes e bases da educação, são considerados professores e pedagogos, os que tem as seguintes formações para o trabalho educacional:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – Professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – Trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

(Brasil, 1996, p.21).

A educação brasileira é regida pela Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, além da Constituição Federal, onde as mesmas expressam que a Educação é direito de todo cidadão e deve ser garantida pelo Estado e família.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p.115).

O perfil do educador da educação básica é este, com específica formação para desenvolver trabalhos aliados ao conhecimento científico e sociais, na qual o mesmo utilizará para o bom desempenho de suas atividades nas escolas, ofertando serviços de qualidades aos educandos.

Neste sentido, expressa-se os seguintes requisitos e obrigatoriedade para a formação e atuação docente:

Art. 61. [...] Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – A presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – A associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996, p.21).

A atuação para área educacional até certo momento da história da educação brasileira, não precisaria de formação específica em graduação, porém, nos dias atuais para quem inicia ou quer iniciar a carreira docente, é exigida essa formação em terceiro grau, nos cursos de Normal Superior ou Pedagogia, isto para as séries iniciais da educação básica, mas também a LDB, não exclui educadores que ainda estão atuando sem essa formação universitária, como expressa Menezes (2001, p. 1):

A LDB, no entanto, não excluiu a importância dos cursos normais de nível médio, que servirão às regiões que sofrem a falta de professores qualificados, como o Norte e Nordeste. Além disso, quem tem formação de magistério em segundo grau pode continuar atuando. A partir de 2007, o quadro muda só para quem inicia carreira.

Desde a chegada dos jesuítas até os dias atuais, a educação brasileira passa por mudanças, nas quais vão se delineando gradativamente em busca do desenvolvimento social e científico de uma dada sociedade, num dado tempo e cultura.

Muitos avanços já se alcançaram, a educação não é mais somente direito das elites, mas um direito social garantido na Constituição Federal a todos os brasileiros, sem distinção de classe social, cor, credo, mas uma garantia fundamental ao cidadão. Dentro desse processo histórico social, as formações dos educadores passaram por mudanças, vai se avaliando todo um processo e inseriu-se a formação específica com ensino superior para a docência.

Quanto a formação mínima exigida, o que se requeria era a formação em Normal nível médio, porém, para se tornar professor nos dias atuais, o ensino superior é requisito para serem admitidos na profissão e serem considerados segundo a lei, profissionais da

educação. Diante disso, se tem projeção que daqui há alguns anos, os profissionais docentes que compõe os sistemas de ensino todos terão formação superior, por seguinte, se cogita que a qualidade educacional será maior, pois terá base científica, contudo, não somente isso é propulsor para alavancar a qualidade do ensino, toda questão de valorização desses profissionais com salários dignos, promoções de cargos, preparo continuado nas áreas: tecnológica e metodológica, são necessárias. A educação é a base de um país, a herança da evolução humana e social, pois ela permite a emancipação do próprio ser humano. Se faz urgente e necessário, um olhar político para se investir na educação, pois isso significa cuidar do crescimento social e humano de uma nação.

A educação brasileira não está isenta de mudanças ou retrocessos, pois ela depende também de mudanças sociais, econômicas e políticas. Um país mais justo, buscará promover uma educação equitativa, que prima pela qualidade do ensino, que vai desde a formação adequada dos profissionais que promovem o ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras, até o fim último, os educandos recebendo um ensino que contemple aspectos formativos essenciais para a cidadania e o preparo para o mundo do trabalho, consciente, crítico e participativo do processo educacional, social e político de seu país.

O educador brasileiro das séries iniciais, ministram as disciplinas que estão organizadas nos currículos escolares, cooperando e desenvolvendo suas atividades de acordo com o plano político pedagógico da escola e os planejamentos da equipe escolar.

Os educadores que ministram Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, entre as outras áreas, tem uma breve formação científica nessas especificidades, muitos educadores pararam na graduação, outros vão até o doutorado, a formação profissional dos educadores está incorporada no grau de motivação que o mesmo tem, sua realidade social e financeira. Diante de muitas realidades formativas dos profissionais das modalidades de ensino, as instituições precisam promover uma educação dinâmica, pois o conhecimento é produzido diariamente, com isso, as escolas devem proporcionar trocas de experiências educacionais entre educadores, educandos, uma forma de crescimento cultural e de aprendizagens.

A educação, dentro das específicas áreas, o ensino é organizado com as seguintes modalidades: educação infantil, fundamental, ensino médio e ensino superior, sendo descrita pela LDB (1996, p.07):

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - Educação superior (Brasil,1996).

A organização de cada modalidade é necessária para o bom desenvolvimento educacional, dessa maneira, a educação básica está estruturada em séries, períodos e ciclos, como declara a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Brasil, 1996, p. 09).

A educação básica, é a estrutura que dará suporte para cada modalidade. A educação infantil que dá suporte para o ensino fundamental I ciclo, esta por seguinte base para o fundamental II, esta, para o ensino médio e por seguinte para o ensino superior. É uma escada de conhecimento sendo construída ao longo do desenvolvimento humano de cada criança. Educação é a esperança que é depositada em cada estudante, a esperança de qualidade de vida, de mais dignidade humana.

Na educação básica, o ensino fundamental terá a duração de nove anos, sendo ela obrigatória, como descrita pela LDB (1996, p.11):

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (Brasil, 1996).

Pelo exposto, observa-se que a educação nacional segue critérios organizacionais e obrigatórios, o ensino fundamental segue regras, currículo, avaliações, objetivando sempre o desenvolvimento educacional dos estudantes.

MARCO METODOLÓGICO

O contexto no qual a pesquisa se aplicou, foram três escolas públicas, localizadas no município de Parintins, no Estado do Amazonas, nas quais se desenvolvem o ensino das séries iniciais de 1º ao 5º ano da rede estadual de educação. São elas: Escola Estadual Araújo Filho; Escola Ministro Waldemar Pedrosa e Escola estadual Padre Jorge Frezzini.

Sobre a pesquisa qualitativa, Prodanov (2013, p.70) ressalta que: “na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo”.

Esta pesquisa educacional combinou dois tipos de pesquisa, ou seja, tem um olhar misto, empregando enfoque qualiquantitativo, ao mesmo tempo que é descritiva, partindo de uma análise bibliográfica, com base em várias fontes científicas, também é quantitativa, pois realizou uma análise numérica dos questionários, quantificando os seus dados em tabelas explicitando através gráficos, além de qualitativamente realizar a especificação e descrição dos pormenores das questões investigadas, olhando os elementos que envolvem o objeto de estudo, nas quais não se podem dar valores numéricos.

Pesquisa é descritiva, pois discorre sobre o objeto de estudo, descrevendo o fenômeno e assim tecendo análises com as hipóteses levantadas, segundo Gil (2002, p.42) “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações com as variáveis”.

Diante disso, se fez um olhar descritivo do que se investigou, relatando com fidedignidade o que se alcançou com a aplicação de cada etapa da pesquisa, buscando construir o conhecimento científico com clareza e ética.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A investigação apresenta dados coletados no campo de pesquisa, nas quais são apresentados primeiramente: tabelas, com informações que puderam ser traduzidas em números por meio dos questionários dos professores e em seguida dos pedagogos, alternando entre as tabelas, informações descritivas, ou seja, opiniões dos educadores, na qual traduzem informações das realidades de suas turmas e os desafios deixados pela pandemia para o ensino e desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação e escrita nas turmas de 4º e 5º ano das séries iniciais.

Desta maneira, as tabelas expressam quantitativamente os número de turmas em que os docentes trabalham; fase e ano escolar na qual lecionam; tempo de atuação na profissão; avaliação inicial da turma na alfabetização; níveis de desenvolvimento das suas turmas; avaliação das habilidades de leitura, interpretação e escrita no período de lockdown e os níveis de cada turma na escrita.

Na segunda parte do trabalho são apresentados em tabelas os seguintes dados relacionados aos pedagogos: formação acadêmica, anos de atuação; avaliação da aprendizagem dos alunos no primeiro semestre de 2022; e se houveram fatores que atingiram o desenvolvimento da educação nas habilidades de leitura, interpretação e escrita.

No trabalho também se descrevem as opiniões dos participantes acerca do nível de desenvolvimento de suas turmas para a fase escolar na qual estão; quais os desafios pedagógicos gerados pela pandemia para a aprendizagem nas linguagens; quais os fatores que influenciaram negativamente o desenvolvimento das aprendizagens linguísticas; além dos educadores relacionarem quais os recursos e estratégias pedagógicas foram utilizadas para o desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação e escrita em suas turmas no ano de 2022.

A análise destaca também a Formação acadêmica dos pedagogos; Tempo de atuação; Avaliação do primeiro semestre de 2022, quanto a aprendizagem dos alunos; Avaliação sobre o desenvolvimento da leitura, interpretação e escrita na pandemia.

Neste sentido, se analisou aquilo que buscou conhecer, respondendo aos questionamentos que foram impulsionadores para a pesquisa acontecer. Tabelas do questionário direcionado aos professores.

Tabela 1 - Formação acadêmica dos docentes.

Professores	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Professor A			X	
Professor B				X
Professor C				X
Professor D		X		
Professor E			X	
Professor F	X			
Professor G		X		
Professor H		X		
Professor I		X		
Professor J		X		

Professores	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Professor K		X		
Professor L			X	
Professor M		X		
Total de professores	1	7	3	2

Fonte: Vieira, 2022.

Na tabela 1, está especificado o perfil dos educadores que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa, nas fases 4º e 5º ano do ensino fundamental, II ciclo.

Tabela 2 - Número de turmas trabalhadas por professor.

	UMA	DUAS	TRÊS	MAIS
Professor A		X		
Professor B		X		
Professor C		X		
Professor D	X			
Professor E	X			
Professor F		X		
Professor G	X			
Professor H			X	
Professor I		X		
Professor J	X			
Professor K	X			
Professor L	X			
Professor M	X			
	7	5	1	0

Fonte: Vieira, 2022.

Na tabela 2, observa-se os resultados do que se buscou com a segunda pergunta do questionário aos professores de 4º e 5º ano, o quantitativo de turmas que os mesmos trabalham.

Tabela 3 - Número de turmas e fases escolares.

	4º ANO	5º ANO	QUANTITATIVO
Professor A		X	1
Professor B		X	2
Professor C	X		2
Professor D	X		1
Professor E	X		1
Professor F	X		1
Professor G	X		1
Professor H		X	3
Professor I		X	2
Professor J		X	1
Professor K	X		1
Professor L	X		1
Professor M	X		1
	9	9	18 TURMAS

Fonte: Vieira, 2022.

Na tabela 3, traz o quantitativo de turmas por séries ou fases nas quais trabalham os professores da disciplina de Língua Portuguesa.

A tabela se refere ao terceiro questionamento do instrumento de coleta de dados.

Tabela 4 - Tempo de atuação dos professores.

Tempo	Número de professores
1 -5	2 professores
6-10	2 professores
11-15	3 professores
16-20	3 professores
21-25	1 professor
26- 30	Nenhum
31-35	2 professores

Fonte: Vieira, 2022.

A tabela 4, traz mais uma especificidade do perfil dos educadores, quanto ao tempo de atuação na profissão, se referindo a pergunta quatro do questionário.

Quanto ao nível de alfabetização de suas turmas, a tabela 5 abaixo, expõe a opinião de treze professores quanto a questão 5 do questionário. Nesta questão, se indaga acerca do nível de desenvolvimento da turma nas habilidades de leitura, interpretação e escrita, buscando saber se estas habilidades correspondem para a série atual na qual os estudantes estão, 4º e 5º ano.

Tabela 5 - Nível de desenvolvimento relativo a alfabetização.

RESPOSTAS	NÚMERO DE TURMAS
Alfabetização consolidada	Nenhuma turma
Alfabetização não consolidada.	18 Turmas

Fonte: Vieira, 2022.

Além de opinarem na questão de múltipla escolha, os educadores também evidenciaram suas opiniões descritivas acerca da situação de suas turmas:

Educador “A”- Professora de 5º ano: Em sua maioria, está no nível de desenvolvimento, mas há casos que precisam de maior atenção.

Educador “B”- Professora de 5º ano: Não. São pouquíssimos alunos que ler com fluência e compreende o que lê. A maioria tem dificuldade de pronunciais ao ler e esconde quando executa. Nem todos estão preparados para a série em que se encontram falta base e conhecimento de modo geral.

Educador “C”- Professora de 4º ano: Agora está melhorando, mesmo assim as turmas ainda não estão cem por cento, mas para o que estava, já avançou bastante.

Educador “D”-Professora de 4º ano: Sim, a turma já atingiu o nível de desenvolvimento esperado na leitura, escrita e interpretação, com exceção de cinco alunos que ainda estão em desenvolvimento das habilidades acima citadas.

Educador “E”- Professora de 4º ano: Apenas 12 alunos com base alfabética consolidada e 18 ainda no processo de alfabetização.

Educador “F”-Professora de 4º ano: Não, pois temos alunos que superam as habilidades propostas, outros fazem as leituras e não compreendem, porém uma boa parte da turma tem dificuldades para decodificar, compreender e escrever, essa situação se agrava com o período da pandemia, onde os alunos que apresentam dificuldades foram aqueles ausentes.

Educador “G”- Professora de 4º ano: Não. Acredito que em torno de 80% dos alunos estão com as três habilidades desenvolvidas. Porém existe uma porcentagem que domina a leitura e interpretação, mas ainda não domina a escrita. Estamos trabalhando nessa dificuldade.

Educador “H”-Professora de 5º ano: Não. de 2020 pra, estamos passando por um período pandêmico e isso significa que o último ano presencial destas turmas de 5º ano foi o 2º ano e os estudantes que não conseguiram acompanhar as aulas à distância, chegam com o nível de 2º ano. O desafio é muito grande para tentar ajudá-los a chegar no nível de 5º ano. Agora esse trabalho depende bastante de parceria com a família. E o grande desafio é executar a proposta curricular de 5º ano com o processo inicial de alfabetização para alguns estudantes.

Educador “I”-Professor de 5º ano: Não, pois recebi alunos, no nível silábica, ou seja, não conseguiam ler frases (palavras), nem escrever frases.

Educador “J”-Professor de 5º ano: 7 alunos não correspondem com as habilidades requeridas. 3 desses alunos apresentam dificuldade de aprendizagem, 1 autista e 3 por indisciplina e falta de acompanhamento familiar.

Educador “K”-Professor de 4º ano: Não corresponde porque a escola, atende uma clientela de baixo poder aquisitivo implicando na falta de estrutura familiar e acompanhamento do aluno. A falta de acesso à internet, também prejudicou muito as aulas remotas, gerando esse atraso na aprendizagem dos discentes.

Educador “L”-Professora de 4º ano: Não. Muitas crianças ainda não possuem as habilidades requeridas para o 4º ano, ainda leem com dificuldades, sem fluência e assim apresentam um déficit na interpretação, produção textual e leitura.

Educador “M”- Professora de 4º ano: Infelizmente ainda têm alguns educandos que acompanham as habilidades propostas. Porém, posso afirmar que os mesmos já avançaram bastante, só para você ter uma ideia, eles não gostavam de abrir a boca para acompanhar e responder, com a máscara dificultava mais o trabalho, adotei a caixinha de som, agora já estão melhores.

Tabela 6 - Aprendizagem na leitura, interpretação e escrita por série.

CONCEITOS	4ºANO	5º ANO
Excelente	Nenhuma turma	
Bom	1 turma	1 turma
Regular	8 turmas	8 turmas
Péssimo	Nenhuma turma	Nenhuma turma

Fonte: Viera, 2022.

Na tabela 6, reflete as respostas dos educadores acerca do nível de desenvolvimento na leitura, interpretação e escrita por fase de estudo, levantado na sétima pergunta do questionário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos relacionados a leitura, interpretação e escrita como necessários para o avanço dos estudantes nas diversas disciplinas escolares, a pesquisa pautou-se nestes assuntos relevantes, destacando em seu primeiro objetivo especificar o perfil dos profissionais que ministram a disciplina de Língua Portuguesa e dos pedagogos que acompanham o ensino para as turmas de 4º e 5º anos, no qual contata-se que é grande o compromisso destes profissionais da educação para manter-se atualizado, estando em contínuo processo de buscas do aperfeiçoamento profissional, ou seja, a maioria dos educadores estão investindo numa formação continuada na área educacional, elevando o grau de estudo, muitos professores com um longo período de experiência pedagógica, outros ainda em fase inicial de caminhada profissional, dentre eles os pedagogos, que na sua maioria ainda começando na carreira.

Também evidenciou-se que aquelas crianças com bom desempenho nas habilidades de leitura e escrita, foram as que acompanharam o estudo em casa em tempo de quarentena, resultando em crianças sem atrasos pedagógicos, ao contrário das que não conseguiram acompanhar o estudo remoto. Se uma criança não sabe ler com fluência, não entende o que leu, por conseguinte não conseguirá realizar a interpretação textual necessária, desta maneira, foram identificadas, crianças desmotivadas, que não sabiam ainda dominar as habilidades investigadas, configurando assim que as alfabetizações destas turmas não foram plenamente concluídas com as aulas remotas, assim redimensionando os desafios para a educação no tange a superar os déficits deixados pela pandemia na aprendizagem linguística.

Os educadores utilizaram também de recursos paradidáticos, vídeos curtos (plataforma domínio público) apresentados em sala; estratégias: produção de Histórias de autoria com divulgação midiática. Os pedagogos e professores tiveram como estratégias para contornar muitas negligências familiares, a convocação dos pais para ajudar no reforço extraclasse, buscando parceria entre família e escola, sempre em conversa com os responsáveis e até acionamento de instâncias como Conselho tutelar e Ministério público para garantir a frequência escolar das crianças com baixa assiduidade às aulas.

Por fim, buscou se analisar os níveis de desenvolvimento na leitura, interpretação e escrita das turmas de 4º e 5º anos das escolas estaduais, pós aulas remotas, suas realidades e desafios pedagógicos no município de Parintins, diante de um cenário de pandemia em 2022, no qual concluiu-se que a pandemia deixou uma marca também na educação Amazonense, nas séries investigadas, baixos níveis de desenvolvimento da aprendizagem da leitura.

REFERÊNCIAS

- ANNUNCIATO, Pedro. **Alfabetização - O bê-á-bá dos ensinamentos dos métodos**; Nova Escola: Junho de 2019. Disponível em <Endereço da página: <https://novaescola.org.br/conteudo/17568/o-be-a-bados-metodos-de-alfabetizacao>>.
- BELEDELI, Isolete Fatima, HANSEL Ana Flávia: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor do PDE: a importância dos jogos pedagógicos no processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos com deficiência intelectual**. Vol. I, ISBN 978-85-8015-093-3, 2016.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil : texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 116/2022**. – Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2022. 435 p
- BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 28 de janeiro de 2022.
- DA SILVA FRADE, Isabel Cristina Alves. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos de alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais**. Educação (Santa Maria. Online) , v. 1, pág. 21-39, 2007.
- FERREIRA, Glória; COTRIM, Cecília. **Escritos de artistas: anos 60/70** . Zahar, 2006.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** - 6.ed. - São Paulo: Atlas, 2008.
- LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.. <https://drive.google.com/file/d/1AUrsJ-BkIIHSxEKJEig7r8FdW6t9JkJZ/view>
- MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete formação de professores. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educa Brasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/formacao-de-professores/>>. Acesso em 09 ago 2022.
- PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do Trabalho Científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. Ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- SOARES, Magda. O que é letramento e alfabetização. **Letramento: um tema em três gêneros**, v. 2, p. 27-60, 1998.

Desenvolvimento Humano e Aprendizagem da Leitura, Interpretação e Escrita

Human Development and Learning to Read, Interpret and Writing

Luciana Rodrigues Vieira

*Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM
Especialização em Metodologia da Educação Superior pela Universidade do Estado
do Amazonas- UEA. Doutorado e Mestre em Ciências da Educação- UANDES. <http://lattes.cnpq.br/ID:0700351910256081>. <https://orcid.org/ID:0000-0002-6212-387X>*

RESUMO

A leitura, interpretação e escrita são habilidades fundamentais para o desenvolvimento intelectual do ser humano. Na educação, esses aspectos são utilizados universalmente, são com estas habilidades que o ser humano também interage no mundo, possibilitando a comunicação e construção do cabedal do conhecimento universal. Concernente a isso, cabe relevante necessidade de se investigar o processo de desenvolvimento das linguagens: leitura e escrita, diante de uma realidade afetada diretamente pela pandemia, no qual as escolas tiveram a ausência de aulas presenciais e que inúmeras situações podem ter afetado para uma realidade que ainda hoje se configura em processos de dificuldades nos campos investigados nesta pesquisa. Deste modo, a pesquisa tem como meta investigar na cidade de Parintins, nas escolas estaduais, como está este processo de desenvolvimento destas habilidades linguísticas, nas turmas de 4º e 5º anos, conforme relatos dos professores que ministram a disciplina de Língua Portuguesa e de pedagogos que vivenciam em suas equipes pedagógicas suas problemáticas, ou seja, suas realidades e desafios educacionais.

Palavras-chave: educação; leitura; escrita.

ABSTRACT

Reading, interpretation and writing are fundamental skills for the intellectual development of human beings. In education, these aspects are used universally, it is with these skills that human beings also interact in the world, enabling communication and construction of universal knowledge.



Concerning this, there is a relevant need to investigate the process of language development: reading and writing, in the face of a reality directly affected by the pandemic, in which schools had the absence of face-to-face classes and which countless situations may have affected a reality that even today is characterized by difficult processes in the fields investigated in this research. Therefore, the research aims to investigate in the city of Parintins, in state schools, how this process of developing these linguistic skills is going, in the 4th and 5th year classes, according to reports from teachers who teach the Portuguese Language subject and pedagogues who experience their problems in their pedagogical teams, that is, their educational realities and challenges.

Keywords: education; Reading; writing.

INTRODUÇÃO

A partir desses enfoques, traçou-se uma base científica e conceitual do assunto tratado, na qual tem como campo de pesquisa, escolas públicas, direcionando aos professores de 4º e 5º anos do ensino fundamental das séries iniciais, seus estudantes, além dos coordenadores pedagógicos, no intuito de se investigar as realidades vividas por eles, as dimensões a serem desenvolvidas, ou a serem superadas, sabendo que a pandemia poderá ter afetado ou não o desenvolvimento de dois anos da educação brasileira.

A pesquisa se desenvolveu utilizando a observação direta, ou seja, estudo de campo com visitas às escolas, conversas com os agentes envolvidos no processo educacional, professores e pedagogos, permitindo assim a coleta de dados, que na qual utilizou questionários semiestruturados, contendo perguntas abertas e fechadas, indagando acerca das inquietações que direcionam esta investigação, pautando-se numa abordagem crítica, descritiva dos fenômenos.

Dessa maneira, espera-se que este estudo possa auxiliar a sociedade, pais e educadores a refletirem, podendo conseguinte levá-los à ações que favoreçam o pleno desenvolvimento do ensino das linguagens, reavaliando os contextos atuais pelo qual a educação passa diante da pandemia e os recursos necessários para a valorização da aprendizagem da leitura, interpretação e escrita com as crianças do segundo seguimento do ensino fundamental das séries iniciais ciclo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Quando se fala em desenvolvimento humano e aprendizagem crê-se que esta seja natural para todos. Nisso, consiste a possibilidade de ascensão e crescimento da vida humana dentro de uma prioridade de evolução por meio do conhecimento adquirido. Não se fala de direitos humanos sem falar em educação, pois se observa que a desenvoltura dessa caminhada acontece junto aos conceitos que se adquire por meio dela. Segundo McCowan (2015, p. 29) afirma que:

Em primeiro lugar, precisamos de educação tendo em vista que a linguagem, os conceitos, conhecimentos e habilidades são fundamentais para a nossa sobrevivência básica na sociedade e na convivência com os outros. Em segundo lugar, a

educação é essencial para fazer escolhas sobre as nossas próprias vidas, em função da necessidade de estarmos cientes de que há pontos de vista e modos de vida distintos. Ambos aspectos me parecem convincentes. No entanto, nenhum destes reconhece adequadamente outro aspecto essencial do ser humano, a capacidade de perceber e entender. A educação também é fundamental porque ela possibilita o nosso processo de compreensão do mundo e de nós mesmos.

O ser humano durante toda a sua vida passa por desenvolvimento biológico e cognitivo, vai interagindo com o mundo, com a cultura, com os símbolos no qual vai observando e compreendendo-o de maneira significativa.

Com a criança é assim, ela se desenvolve dentro de uma cultura, com estímulos, interações com o meio social a qual está imersa, aprendendo aquilo que é apresentado, conhecendo até então, o desconhecido, aquilo que não compreendia.

Deste modo, falar de desenvolvimento humano é falar da inteligência e capacidades humana, as quais vão sendo estimuladas desde o ventre materno, passando pelo processo de maturação biológica, até estar pronto para os estímulos do mundo exterior, e assim incorporar as características do meio social a qual vive e interage. Conforme Munari (2010, p. 31), “a inteligência é de fato assimilação na medida em que incorpora todos os dados da experiência”.

O ser humano é uma somatória de experiências e aprendizagens, uns podendo desenvolver habilidades, diferentes de outros, Gardner concebe o ser humano como um ser mais que um Quociente de Inteligência (QI), como explicitam Almeida, Crispim, Silva e Peixoto (2017, p.91):

Gardner desconstruiu a ideia de inteligência como faculdade única que diferencia os indivíduos em dois polos: os “inteligentes”, de um lado, e os “burros” de outro e propôs um conceito com base em um potencial biopsicológico que ajuda o indivíduo a processar conhecimentos que podem ser ativados em um cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam tidos como relevantes para uma determinada sociedade.

A inteligência humana não é objeto que pode ser medido, mas algo além disso, pressupõem que as diversas habilidades que os seres humanos desenvolvem provém destas inteligências na qual ele é mais propício a desenvolver.

O estudo de Gardner (n.d.) se torna essencial para compreender o processo de desenvolvimento humano e suas capacidades para aprendizagem, além de direcionar a educação no que tange metodologias que podem auxiliar e aguçar a curiosidade de cada criança neste processo de alfabetização, ou até mesmo em um ensino tradicional, o professor pode trabalhar com foco nas MI (múltiplas inteligências).

Neste sentido, Roque e Sabino (2006, p.34 *apud* Armstrong, 2001, p.61) expõe modos de se trabalhar com oito tipos de inteligências:

Até o ensino tradicional pode ocorrer de várias maneiras planejadas para estimular as oito inteligências. A professora que fala com ênfase rítmica (musical), desenha no quadro para ilustrar pontos (espacial), faz gestos dramáticos enquanto fala (corporal/cinestésica), faz pausas para dar aos alunos tempo para refletir (intrapessoal), faz perguntas que convidam à interação animada (interpessoal) e inclui referências à natureza em suas aulas (naturalista) está usando os princípios das IM dentro de uma perspectiva centrada no professor.

Pensar uma escola voltada para a valorização da pessoa humana, no sentido de aproveitar as múltiplas inteligências, é propor um ensino mais dinâmico, mas consciente das múltiplas possibilidades que se pode alcançar ao se compreender, que a inteligência humana é diferente para cada um, é orgânica pois precisa de muitos mecanismos cerebrais e biológicos para se concretizar, é gradual, pois passa por processo de experientiação com o mundo, é social pois envolve os atores do processo de ensino e aprendizagem, num círculo cultural de trocas de saberes, como explicita Rabello e Passos (2010, p. 3 *apud* Ribeiro, 2005) na perspectiva construcionista:

Para os teóricos **Construcionista**, tendo como ícone Piaget, o desenvolvimento é construído a partir de uma interação entre o desenvolvimento biológico e as aquisições da criança com o meio. Temos ainda uma abordagem **Sociointeracionista**, de Vygotsky, segundo a qual o desenvolvimento humano se dá em relação nas trocas entre parceiros sociais, através de processos de interação e mediação (grifo nosso).

Entende-se então, que o ser humano vai sendo transformado neste processo de desenvolvimento, professores e alunos, vão ressignificando conhecimentos.

O estudioso Piaget (n.d.) um biólogo e psicólogo suíço, descreve um estudo que muito pode auxiliar para compreender esse processo de desenvolvimento humano e aprendizagem, desta maneira, elencou, as fases do desenvolvimento humano, citando em seus estudos aspectos importantes pelo qual o desenvolvimento infantil passa. Cada fase é descrita por ele, sendo elas: **sensório-motor** (que vai desde o nascimento até dois anos de idade), **pré-operacional** (período de dois a sete anos de idade), **operações concretas** (que vai dos sete aos doze anos), **operações formais** (que acontece a partir dos doze anos) cada uma dessas fases explica como o processo de aprendizagem pode acontecer na criança, seus interesses, suas indagações e organização do pensamento, como explica Rabello e Passos (2010, p. 5):

Para Jean Piaget, dentro da reflexão construtivista sobre desenvolvimento e aprendizagem, tais conceitos se inter-relacionam, sendo a aprendizagem a alavanca do desenvolvimento. A perspectiva Piagetiana é considerada maturacionista, no sentido de que ela preza o desenvolvimento das funções biológicas – que é o desenvolvimento – como base para avanços na aprendizagem.

Diante disso, se tem a noções para as reflexões e questionamentos de como a escola poderia direcionar atividades, que favoreçam as aprendizagens, de acordo com o conhecimento e o desenvolvimento de cada fase pela qual as crianças passam.

As fases desse desenvolvimento infantil são descritas assim por Carneiro (2019, p.3):

O primeiro estágio dos reflexos, o segundo dos hábitos motores e das primeiras percepções organizadas, o terceiro da inteligência sensório motora. Todos eles se surgem antes do desenvolvimento da linguagem e do pensamento e são nítidos desde o nascimento até por volta de dois anos. O quarto estágio é o da inteligência intuitiva e vai até por volta dos sete anos. O quinto é o das operações intelectuais concretas que ocorre entre sete e dez anos e o sexto o das operações intelectuais abstratas, ou seja, o período da adolescência.

Falando em aprendizagem, pensa-se no desenvolvimento da inteligência para o desenvolvimento da linguagem, esta é a capacidade que o ser humano tem para compreender as características da linguagem oral e escrita, perceber e relacionar com facilidade de fala e escrita.

Alguns aspectos dessa inteligência estão mais ligados na habilidade das pessoas se expressarem por meio da fala, outras vezes caracteriza a facilidade que o indivíduo tem em aprender um novo idioma, salienta Sabino e Roque (2006, p.412 *apud* Gardner, 1995, p.25): “ O dom da linguagem é universal, e seu desenvolvimento nas crianças é surpreendentemente constante em todas as culturas”. Desta maneira se têm uma ideia de que o desenvolvimento da linguagem oral e escrita é algo que acontece facilmente na maioria das crianças, nem sempre isso ocorre com tanta rapidez e facilidade durante o processo de alfabetização, é necessário o educador buscar meios e instrumentos que auxiliem neste processo, observando e analisando pela ótica das ideias de Gardner, que apresenta que o ser humano tem vários tipos de inteligências, ou seja, será que cantando poderia ser despertado a compreensão da linguagem na escola, se desenhando é outra maneira? Pensar com o auxílio da teoria das múltiplas inteligências se faz necessário numa educação construtivista.

A educação escolar, é tão importante, pois auxilia no despertar habilidades linguísticas, quando isso não ocorre com tanta facilidade no indivíduo, busca investigar, ou seja, despertar a atenção dos envolvidos no processo educacional, que buscarão entender os porquês de uma criança demorar tanto a desenvolver a fala, a escrita e até a sua expressão com o mundo, sua interpretação.

A criança precisa também de estímulos para desenvolver-se, precisa de acompanhamento, não é sozinho o ensino da alfabetização, pelo contrário, os atores dessa relação escolar estão em constante interação social, interação pedagógica, seja ela concreta ou empírica. Vygotsky (2018) expõe que a aprendizagem é um processo, onde interage três aspectos importantes: a memória, a consciência e a emoção, nesse aspecto ele descreve desta forma:

Vygotsky desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZPD), que diz respeito à distância entre o nível de desenvolvimento real (ZDR) da criança, ou seja, aquilo que a criança já consegue fazer sozinha, e o nível de desenvolvimento proximal (NDP), ou seja, aquilo que ela faz com a ajuda do outro (Borba, 2015, p. 286).

Com isso, percebe-se a importância de se estudar os aspectos do funcionamento do cérebro, além é claro, dos aspectos sociais e culturais envolvidos no processo de desenvolvimento da aprendizagem, pois a construção da aprendizagem ocorre de acordo com a interação com o meio social, mas para isso, envolve aspectos neurológicos, estruturas biológicas necessárias fundamentais nesse processo. A aprendizagem, está além dos aspectos fisiológicos neurais, está também relacionada com o externo, com o meio social, ou seja, para a aprendizagem ocorrer, o ser humano é exposto ao meio, seu organismo é estimulado a uma modificação neural para o armazenamento de informações, diante dessa relação social com o meio. Ainda sobre o desenvolvimento da aprendizagem Gomes (2005, p.16) enfatiza conceitos importantes de Vygotsky (2018):

[...] a zona de desenvolvimento proximal (ZPD) permite uma visão prospectiva, isto é, uma projeção do futuro, porque indica aquilo que os alunos ainda podem e devem aprender com ajuda dos professores ou de colegas e revela o curso interno de seu desenvolvimento.

O desenvolvimento proximal pressupõe compartilhamento de saberes e ações para que os alunos aprendam e se desenvolvam como sujeitos sociais. Mas do que um suporte, a zona de desenvolvimento proximal é uma possibilidade de construção compartilhada de conhecimentos.

Dentro do contexto ensino aprendizagem, o domínio das tarefas que correspondem as sequências de absorção dos códigos que estimulam a leitura e escrita se vincula com a forma da criança aprender, ou seja, aquilo que tem uma representação significativa a ela, seja com sentimentos, observação de um objeto, coisas, seres ou outros elementos que associou, formando em sua mente seus próprios registros de assimilação e se adequando a eles para avançar em suas habilidades de aprendizagem.

Assim, o código de memória que registram as situações desafiadoras passa ser estimuladoras para seus avanços, criando no aluno a autoconfiança de também se desafiar a buscar a superação por meio da educação que está recebendo, buscar a compreender aquilo que ainda não entendeu, superar a barreira do desconhecido. Dessa forma, a sala de aula é um laboratório experimental, em que os sujeitos envolvidos interagem na construção dos significados do mundo, dos conhecimentos.

Pensar uma sala de aula que crie momentos que concretamente vivencie um ensino cooperativo para a aprendizagem das linguagens é importantíssimo, visto que o ser humano é naturalmente um ser que interage com o externo, com o outro, com o objeto do conhecimento, com mundo, fazendo suas interpretações e seus registros neurais. O indivíduo, antes mesmo dele deter a habilidade da escrita, ou seja, é um ser pensante, na qual também se expressa através da linguagem oral e corporal.

Na educação alfabetizadora, é necessário que os métodos vá além de repetição de palavras ou sua reprodução, deve-se dar significado e emoção ao que se é ensinado, envolver as crianças nas diversas experiências de desenvolvimento da linguagem oral, leitura, escrita, expressando assim sua singularidade enquanto ser humano, auxiliando na compreensão. Paulo Freire (n.d.) expõe uma educação alfabetizadora voltada para a interpretação do mundo, Dreyer (2011, p.3589) destaca:

Os métodos de Paulo Freire não ensinam a repetição de palavras, mas o de desenvolver a capacidade de pensá-las com base nas palavras retirados do cotidiano dos alunos formando assim as palavras geradoras que através de uma palavra conseguimos formar muitas outras diferentes e que se torna muito mais fácil para o entendimento dos alunos. Com as palavras o homem se faz homem, ao dizer sua palavra estará assumindo a condição humana.

Pode-se identificar quando uma criança está em desenvolvimento de formação e conhecimento em sala de aula, quando se observa que ela consegue criar suas hipóteses acerca das informações que assimilou e dos desafios que está buscando superar em seu consciente ou subconsciente. Ainda, quando esta consegue descobrir os caminhos para encontrar as respostas, teoricamente esse processo de assimilação pessoal é conhecido como aprendizagem, pois permite com que o aprendiz avance em seus estudos e consiga indicar diretrizes para prática de cada ação que corresponde a transformação do concreto para o abstrato, onde as experiências respondem as afirmações que o mesmo transporta para o seu cognitivo. Conforme Osti (2009, p. 110) ao explicar que:

Para Piaget, um conhecimento é construído a partir de outros e os primeiros são aqueles que o indivíduo traz consigo ao nascer, ou seja, são hereditários, portanto, o sistema cognitivo a ser construído necessariamente é um prolongamento do sistema biológico e a sua construção está essencialmente ligada à sobrevivência do indivíduo, pois, a construção do conhecimento, na sua origem, parte da necessidade de saber fazer ou ter os instrumentos necessários para a sobrevivência independente.

Assim, observa que a sobrevivência, independente constrói o aprendizado, onde a aprendizagem é um processo de exercício mental, que se adquire quando o cérebro é motivado a prática estimuladoras de maneiras diferentes de como conceber as coisas, ou seja, de como o sistema cognitivo é ajustado a conceber a informação recebida em sua memória por meio de significados que o considera importantes e forme seu próprio conhecimento.

Por isso é necessário que no processo educativo o professor dentro da sala de aula, tenha visão de totalidade em torno da aprendizagem, principalmente ao preparar o discente para a prática da leitura e escrita, compreenda que a criança precisa dos estímulos, motivações dentro de um método participativo com trocas de conhecimentos que enriqueça ou acentue o valor do potencial que o próprio aprendiz contém ou adquiriu.

Desta maneira, prosseguindo o pensamento de Dreyer (2011, p. 3590) ao introduzir e explicitar a ideia do renomado educador brasileiro Paulo Regus Neves Freire ao dizer que:

Jamais concordou com práticas educacionais que transmitissem aos sujeitos um saber já construído. Ele acreditava que o ato de educar deve contemplar o pensar e o concluir, contrapondo a simples reprodução de ideias impostas para ele alfabetização deveria ser sinônima de reflexão, argumentação e criticidade.

Em consonância com o pensamento, se vê que a aprendizagem do indivíduo passa por um processo de amadurecimento ou fases, onde os graus de entendimentos se desenvolvem à medida que o aprendiz a executa as etapas de cada momento do que foi compreendido. A leitura também é uma ação de contemplar: pensar, refletir, construir e reconstruir o processo de argumentação que a formou e dentro desse ato de formação, a mesma não se desvincula da escrita, estas, estão num percurso de comunicação intrínsecas, em consonância com a interpretação do que se vivenciou.

Nessa construção de sentidos, a leitura e a escrita se põem como caminho que estabelece o aprendizado da criança, daí a questão de se proporcionar ao indivíduo meios que fundamentem a leitura como o vínculo de interpretação, não como ato mecânico, mas sim, como ato que fortalece a fluência ao ler, a organização do pensamento, o senso de criticidade, e o espírito de liberdade de expressão. Para os pensadores e estudiosos, Moreira, Batista, Rangel (2019, p. 4) esclarecem que:

Na Educação Básica, o processo de aquisição da escrita e da leitura contribui para a inserção dos alunos na cultura letrada, por meio da criação de possibilidades para o uso dessas habilidades de ler e escrever, e para a formação de sujeitos ativos e críticos.

Nessa perspectiva, discute-se que a leitura e escrita são partes do desenvolvimento da aprendizagem, onde as habilidades são trabalhadas nessa construção do sujeito ativo, com aptidões ou capacidades de letramento, contudo, quando a criança faz parte do processo educativo e não consegue essa competência, cria-se uma situação de impotência e barreiras que dificultam o processo ensino aprendizagem.

Nesse sentido, a iniciação escolar de alfabetização, deve ser construída em parâmetros sólidos de elementos práticos do ato de ler e escrever, onde o educador instiga o potencial da criança desde sua oralidade, criatividade, produção de conhecimentos, narrativas do cotidiano e outros valores necessários para o letramento do indivíduo e o seu desenvolvimento humano na aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os educadores são enfáticos nas avaliações e revelam que as turmas não estão com a alfabetização consolidada, advém de séries anteriores que deixaram pouca base para a série atual, gerando assim um número expressivo de crianças com dificuldades na leitura, não conseguem interpretar com autonomia e escrevem com muitas dificuldades ortográficas, poucas são as crianças que estão nos níveis de aprendizagens esperados para a fase/série que cursam.

Foram utilizadas rodas de leitura e compartilhamento; momento da leitura diária de acordo com o cronograma realizado pelo professor; Utilização de apostilas de apoio, trabalhos com textos diversos; pesquisas de gêneros textuais que possam aferir habilidades práticas; incentivo a produções criativas de textos; leitura de livros que despertem debates e opiniões; grupos de leitura, declamações, produções textuais; confecções de livros infantis com histórias criadas pelas crianças e reconto; aplicação de simulados de textos diversificados para análise e interpretação; uso de materiais diversificados; aplicação de projeto de leitura de livros infantis; escrita e reescrita de textos; produção de histórias em quadrinhos, além de reforços com auxílio de pedagogos e outros professores que estivessem fora de sala de aula, porém nem sempre conseguindo manter a frequência desse reforço escolar devido as dinâmicas administrativas.

REFERÊNCIAS

ARMSTRONG, T. **Inteligências Múltiplas na sala de aula**. 2ª ed., Trad. Maria Adriana Veríssimo BARRETO, Alessandra Gonçalves, TELES, Antônia Renessa da Costa: Metodologias e Práticas das Disciplinas Oficiais das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: dificuldades de aprendizagem com o ensino da Matemática, Capitão Poço, 2015

CARNEIRO, Maria Ângela. **Jean Piaget e os estudos sobre o desenvolvimento humano**. Barbato. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/educacao/brinquedoteca/downloads/artigo-jean-piaget-e-os-estudos.pdf> 2019.

CASARIN, Nelson Elinton Fonseca, **Família e aprendizagem escolar**. Faculdade de Física Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática. Porto Alegre 2007.

DA SILVA ALMEIDA, Rodrigo *et al.* **A teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner e suas contribuições para a educação inclusiva: construindo uma educação para todos**. Caderno de Graduação-Ciências Humanas e Sociais-UNIT-ALAGOAS, v. 4, n. 2, p. 89-89, 2017.

DREYER, Loiva. Alfabetização: **O olhar de Paulo Freire Eixo Temático: Didática: Teorias, Metodologias e Práticas**. Agência Financiadora: não contou com financiamento. X Congresso de Educação- EDUCERE-I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO- SIRSSE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 7 a 10 de novembro de 2011.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; MONTEIRO, Sara Mourão. **A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita: caderno do professor/**. -Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 84 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento) ISBN: 85-99372-16-5.

MCCOWAN, Tristan: **O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Ed. UFPR, nº 55, p. 25-46, DOI: 10.1590/0104-4060.39818, 2015. 110.

MOREIRA, Valéria Nascimento; BATISTA, Silvia Cristina Freitas; RANGEL, Ingrid Ribeiro da Gama: **Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Avaliação de Aplicativos Móveis como Recursos Didáticos**, X Congresso Integrado da Tecnologia da Informação, 2019. vnmoreira.vm@gmail.com; silviac@iff.edu.br , iribeiro@iff.edu.br.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget; Tradução e organização: Daniele Saheb**. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Ed. Massangana, 2010.

OSTI, Andreia: **Concepções sobre o desenvolvimento da aprendizagem segundo a psicogênese piagetiana**. Revista de Educação, Vol. XII, nº 13, 2009.

RABELLO, Elaine T.; PASSOS, José Silveira. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. Portal Brasileiro de Análise Transacional, 2010, 1-10.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História Da Educação Escolar No Brasil: Notas Para Uma Reflexão**. Paideia, FFCLRP- USP, Ribeirão Preto: SP, 1993

SABINO, Marilei Amadeu; ROQUE, ASSA; SS, A. **A teoria das inteligências múltiplas e sua contribuição para o ensino de língua italiana no contexto de uma escola pública**. Revista Eletrônica dos Núcleos de Ensino da UNESP, São Paulo, p. 410-429, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semenovick. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 16.Ed. São: ícone, 2018.

A Importância do Ensino da Língua Brasileira de Sinais como Disciplina Curricular para Surdos e Ouvintes Desde a Educação Infantil

The Importance of Teaching Brazilian Sign Language as a Curricular Discipline for Deaf and Hearing People From Early Childhood Education

Rosângela De Jesus Veiga

Professora da Rede Estadual e Municipal do Município de Itacoatiara. Possui graduação em Letras, Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA. Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Candido Mendes –Grupo Histórico Prominas. Especializações em Educação de Jovens e Adultos, Neuropsicopedagogia Institucional e Educação Especial Inclusiva pela Universidade - Prominas, Mestre em Ciências da Educação, pela Universidade SAN LORENZO-UNISAL. <http://lattes.cnpq.br/6663045994787402>

RESUMO

Este estudo analisa a importância do ensino da Língua Brasileira de Sinais para surdos e ouvintes desde a educação infantil, enfatizando o estudo da mesma e do seu ensino nas escolas de ensino regular. Inicialmente buscando averiguar o contexto educacional nas últimas décadas dando ênfase ao estudo da língua de sinais. Na sequência, visa examinar as leis brasileiras que amparam os surdos quanto a educação. Posteriormente, observar como a escola percebe a presença do portador de necessidades especiais, especificamente surdez. E ainda verificar as possibilidades de trabalhar a língua de sinais para surdos e ouvintes desde a educação infantil, na sala de aula. Caracteriza-se este estudo como pesquisa mista, sendo qualitativa e quantitativa, uma vez que foram entrevistados vários atores da educação, sendo gestores, pedagogos, professores, alunos e pais. Para a coleta de dados, realizou-se pesquisa bibliográfica buscando se entender o contexto educacional nas últimas décadas e, depois, foram verificadas as leis brasileiras sobre educação especial. Logo depois foi verificado formação do educador e o aluno da educação especial. Posteriormente foram aplicados questionários e realizadas observações que tiveram como objetivo acompanhar o processo professor x aluno. Partici-



param da atividade 36 (trinta e seis) alunos, 15 (quinze) pais, 05 (cinco) professores, uma gestora e uma pedagoga. Concluiu-se fazendo um retrospecto geral da pesquisa e com as análises e inferências da pesquisadora, observando-se os objetivos e as respostas que encontrou.

Palavras-chave: educação; Libras; educação infantil.

ABSTRACT

This study analyzes the importance of teaching Brazilian Sign Language to deaf and hearing individuals from early childhood education onwards, emphasizing its study and its teaching in regular schools. Initially, it seeks to ascertain the educational context in recent decades, emphasizing the study of sign language. Next, it aims to examine Brazilian laws that support deaf individuals in education. Then, it aims to observe how schools perceive the presence of individuals with special needs, specifically deafness. It also seeks to verify the possibilities of teaching sign language to deaf and hearing individuals from early childhood education onwards, in the classroom. This study is characterized as mixed research, being qualitative and quantitative, since several educational stakeholders were interviewed, including managers, pedagogues, teachers, students and parents. For data collection, a bibliographical research was carried out in order to understand the educational context in recent decades and, later, Brazilian laws on special education were verified. Soon after, the training of educators and special education students was verified. Subsequently, questionnaires were applied and observations were made with the objective of monitoring the teacher-student process. Thirty-six (36) students, 15 (fifteen) parents, 5 (five) teachers, one manager and one pedagogue participated in the activity. The activity concluded with a general retrospective of the research and with the researcher's analyses and inferences, observing the objectives and the answers she found.

Keywords: education; Libras; special education.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por finalidade analisar a importância da legislação Brasileira sobre a Língua Brasileira de Sinais para surdos e ouvintes desde a educação infantil, enfatizando o estudo da mesma e do seu ensino nas escolas de ensino regular, especificamente na Escola Estadual Senador João Bosco, situada em Itacoatiara, Amazonas. Baseando-se no princípio igualdade de oportunidade e educação para todos, um compromisso assumido pelo Brasil no combate à exclusão de toda e qualquer pessoa no sistema educacional de ensino.

Obviamente enfrenta-se um desafio, tornar a escola um espaço aberto e adequado ao ensino da língua Libras. Sabe-se que muitos obstáculos são encontrados, particularmente sobre os princípios da educação inclusiva para que atenda as especificidades de cada aluno portador de deficiência auditiva, mas para que haja de fato uma verdadeira inclusão, é preciso também do apoio dos familiares desses alunos, promovendo a acessibilidade do mesmo em classe de ensino regular para que possa adquirir incentivos a autonomia e o espírito crítico criativo e passe a exercer a sua cidadania.

Outro fator de grande relevância que também contribuiu para realização deste trabalho foi à falta de interação entre os alunos surdos, alunos ouvintes e os professores em salas de ensino regular. É necessário que faça uma reflexão no sentido de pensar nas mudanças necessárias desde a educação infantil, por ser esta a primeira etapa da educação básica e período crucial no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A construção da regulamentação desde a educação infantil implica no ensino de Libras para alunos surdos e ouvintes.

Para tanto, necessita-se investigar essa situação e buscar fundamentos que possam nortear o trabalho de forma mais eficiente. O ensino de Libras para as séries iniciais sempre estarão sujeito a mudanças. Estas, não ocorrem de modo rápido e também não são de fácil elaboração, pois os conceitos sobre a educação e língua de sinais, necessitam ser reformulados e ao mesmo tempo esses novos conceitos que circulam no interior escolar, devem ser aceitos por todos na área da educação, sabendo que conflitarão com aqueles já existentes.

Apresenta como objetivo geral analisar a importância do ensino de Libras como disciplina optativa para surdos e ouvintes desde a educação infantil. E como específicos:

1. Averiguar o contexto educacional nas últimas décadas dando ênfase ao estudo da língua de sinais.
2. Examinar as leis brasileiras que amparam os surdos quanto a educação.
3. Observar como a escola percebe a presença do portador de necessidades especiais, especificamente surdez.
4. Verificar as possibilidades de trabalhar a língua de sinais para surdos e ouvintes desde a educação infantil, na sala de aula.

O assunto a ser investigado tem a finalidade de analisar a importância de regulamentar a Libras como disciplina curricular para surdos e ouvintes desde a educação infantil.

A inclusão de alunos surdos nas escolas regulares da rede pública ainda é um grande desafio, neste trabalho será feita uma análise sobre os complexos problemas e situações que ocorrem nas relações entre os alunos surdos, os ouvintes, a família e os professores.

A razão da escolha deste tema adveio da relevância humana em busca da igualdade de oportunidades de aprendizagem para os surdos e ouvintes, mas não é suficiente que apenas a comunidade surda aprenda Libras e sim todos os brasileiros, assim haverá reciprocidade de ambos, para tanto se precisa priorizar o ensino da Libras a surdos e ouvintes como uma das condições para garantir o acesso permanência e sucesso escolar dos mesmos.

Desta forma, acredita-se ter em mãos uma importante ferramenta na efetivação das ações a serem realizadas neste projeto, pois os atos realizados em anos anteriores têm nos trazido excelentes resultados, fomentando assim, nossa vontade de continuar contribuindo para o progresso de nosso país, de forma a fortalecer ainda mais a educação.

A relevância científica do tema consiste na valorização que será dada à aprendizagem do educando quanto a utilização de uma nova língua, a Libras, o tema é de grande importância em termos acadêmicos, uma vez que a partir deste poderão surgir outras pesquisas, com novas formas de as dificuldades apresentadas quanto à regulamentação da Libras.

A inclusão dos alunos surdos na escola regular tem relevância contemporânea tendo em vista que atualmente o tema é frequentemente abordado não só no âmbito da educação, mas também no que se refere à abordagem clínica terapêutica sobre indivíduos que não possuem e possuem pouca audição.

A pesquisa partiu da hipótese que os alunos surdos e ouvintes não interagem em sala de aula por não possuírem conhecimentos necessários da língua de sinais. Os alunos surdos não conseguem seguir o ritmo da classe por não terem conhecimento da Língua Brasileira de Sinais.

Não há desempenho satisfatório dos surdos em sala de aula por falta de acompanhamento familiar.

HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO

Contexto Educacional nas Últimas Décadas

O processo de reconhecimento das línguas de sinais, no Brasil é muito recente. A Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas no Brasil pela lei 10.436, de 24 de abril de 2002, sendo regulamentada somente três anos mais tarde pelo decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Segundo Quadros (1997), o primeiro estudo sobre Língua de Sinais do Brasil é de autoria de Gladis Knak Rehfeldt, "*Linguistics bases for the description of Brazilian Sign language*", publicado no livro editado por Harry W. Hoemann, "*The sign language of Brazil*", em 1981.

Para Ramos (2003), no entanto, é de 1873 a publicação do documento mais importante encontrado até hoje sobre a Língua Brasileira de Sinais, o *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*, de autoria de Flausino José da Gama, um aluno surdo do Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM). Na realidade, esse documento pode ser considerado um dos mais importantes para os estudos históricos da Língua Brasileira de Sinais por evidenciar sua origem francesa. Trata-se de um livro de língua de sinais com ilustrações de sinais separados por categorias (animais, objetos, etc). Ramos (2003) observa que, de acordo com o que está impresso no prefácio do livro, a inspiração para o trabalho veio de um livro publicado na França e que se encontrava à disposição dos alunos na Biblioteca do instituto (atual INES).

A Língua Brasileira de Sinais foi denominada Libras a partir do II Congresso Latino Americano de Bilinguismo para Surdos, realizado em 1993, em substituição à denominação LSCB, posto que LSCB era o termo utilizado apenas em pesquisas linguísticas e Libras era o termo utilizado pela comunidade surda. As línguas de sinais, hoje, são consideradas pela linguística, não mais como um problema do surdo ou uma patologia da linguagem, mas como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo.

Os signos da língua dos sujeitos Surdos possuem um caráter visual, independentemente da escrita e da oralidade. Esses possuem um “outro” modo de olhar, com percepções do mundo pautadas nesse caráter visual que difere do caráter da fala, que tem a palavra como signo. O registro por e com a escrita do português pode ser realizado de forma mecânica, sem “nada dizer” ao aluno Surdo, mesmo que as anotações sejam feitas por ele. É sabido que muitos alunos não-surdos são exímios copistas sem que compreendam nada do que escrevem. As palavras para eles não possuem valor de signo. Esse “desconhecimento” se deve às mesmas concepções “ouvintista” e “dominante” nas esferas acadêmicas e nas instituições envolvidas, com o pensamento único de que a educação dos sujeitos Surdos deve ser tratada no contexto da educação especial ou de que a surdez é uma incapacidade.

Educação Especial no Brasil

Assim como na Europa, as primeiras instituições brasileiras se voltaram para o atendimento das pessoas surdas e cegas. No ano de 1854, D. Pedro II, pelo decreto imperial nº 1.428, fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e após três anos, em 1857, pela lei sob n.º9, fundou também o Império Instituto dos surdos mudos, ambos no Rio de Janeiro.

A partir dessa data, foram criados no Brasil alguns institutos para atendimento de pessoas com algum tipo de deficiência, sempre espelhados aos modelos europeus. No princípio, esses institutos ofereciam abrigo em forma de internato.

A educação especial no Brasil foi crescendo lentamente, os serviços públicos foram prestados por meio das escolas regulares, que tinham classes especiais para atendimento aos deficientes.

De acordo com Manzotta (2004), no ano de 1950 já existiam quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda, catorze estabelecimentos de ensino regular dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências (Mazzotta, 2004, p. 29-30).

Em 1957, a educação do deficiente foi assumida em nível nacional, pelo governo federal. No ano de 1961, já estava vigorando a primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n.º4.054/61. Nessa lei foram escritos dois artigos (88 e 89) voltados a educação especial, garantido o direito à educação das pessoas deficientes dentro do sistema geral de ensino, objetivando a integração das pessoas deficientes na sociedade.

Outro ponto importante dessa lei é que, no artigo 89, o governo se compromete em ajudar as organizações não governamentais a prestarem serviços educacionais às pessoas deficientes. A constituição do Brasil de 1967 também escreveu artigos assegurando aos deficientes o direito de receber educação para a integração na comunidade.

A lei de educação de agosto de 1971, para os ensinos de 1º ao 2º graus, faz referência à educação especial em apenas um artigo sob nº 9º deixando explícito que os Conselhos Estaduais de educação, garantiriam aos deficientes o recebimento de tratamento especial nas escolas.

Nos anos de 1960 e 1970 o governo decidiu transferir sua responsabilidade, no que se refere a educação dos deficientes para as ONGs - Organizações Não - Governamentais, visto que foi crescente o número de instituições filantrópicas criadas, embora tenha sido no ano de 1973 que se deu criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), ligado ao Ministério de Educação e Cultura.

Com o advento da constituição Federal de 1988, a educação especial amplia sua garantia, de acordo com os vários capítulos, artigos e incisos sobre educação, habilitação e reabilitação da pessoa deficiente, além da sua integração à vida comunitária.

No ano de 1996 foi organizada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n.º 9.394/96, de modo que a nação pudesse ter uma lei que fosse condizente com a Constituição Brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término da pesquisa, foi possível constatar que houve um avanço no que se refere às possibilidades de educação da pessoa com deficiência e, principalmente, da educação da pessoa com surdez. Verificou-se que os direitos dos deficientes, de certa forma, foram garantidos, porque todos podem frequentar as classes regulares de ensino, ou seja, nenhuma escola pode negar mais a matrícula para as pessoas com deficiência. O primeiro objetivo da pesquisa tinha como desafio analisar a importância do ensino de Libras como disciplina optativa para surdos e ouvintes desde a educação infantil. Para tanto foi perguntado para a gestora da escola, aos professores, aos pais, aos alunos surdos e ouvintes se consideravam importante à língua de sinais ser inserida como disciplina optativa para os surdos e ouvintes desde a educação infantil? Todos informaram que sim. Os alunos surdos relataram durante a pesquisa suas dificuldades para compreenderem os professores e seus colegas ouvintes durante as aulas. Os ouvintes informaram que seria muito boa a interação entre eles e os surdos se todos tivessem a oportunidade de estudar a Libras. Segundo Sacks (1915), o neurologista inglês Hughlings Jackson já afirmava que a língua deveria ser adquirida o mais cedo possível; caso contrário, seu desenvolvimento seria permanentemente retardado e prejudicado, com todos os problemas ligados a capacidade de proporcionar (Sacks, 1998). Contudo o autor deixa claro que aprender uma nova língua ainda na infância facilita o aprendizado.

Vários pesquisadores têm estudado em detalhes as diferenças entre as crianças que aprenderam a língua de sinais desde pequenas e crianças que aprenderam após os sete anos grande parte das pesquisas concluiu que a performance declina com a idade de aquisição, já que, em geral, os sujeitos cometem mais erros fonológicos (Santana, 2007, p. 69).

Na sequência a proposta foi averiguar o contexto educacional nas últimas décadas dando ênfase ao estudo da língua de sinais. É possível admitir, pela análise histórica da trajetória da educação dos surdos (tanto de seus retrocessos quanto de suas progressões), que foi somente a partir da promulgação de documentos legais, resultantes de determinantes históricos, como as declarações internacionais, que os surdos passaram a ser considerados como pessoas dignas de receberem uma educação de qualidade, conforme, o Paradigma de Suportes e os próprios princípios da educação inclusiva.

Entretanto, apesar desse suposto avanço, ainda não foi atingido efetivamente os objetivos de uma escola inclusiva. Até agora foi possível garantir o acesso e a permanência do aluno, mas não a qualidade de ensino a ele oferecido. Em termos das leis e do discurso, houve um grande avanço, mas ainda torna-se necessário implementar modificações no âmbito da escola e da sala de aula para atenderem de forma eficaz o aluno com deficiência. Então, eis a questão: Esses direitos são esquecidos pelas autoridades ou não são implementados na sociedade vigente?

Logo depois a ideia era examinar as leis brasileiras que amparam os surdos quanto a educação. Estudando os documentos, é visível o progresso, visto que foram promulgados: decretos; deliberações; diretrizes; leis; parâmetros curriculares educacionais e resoluções que explicitam e disseminam a prática da inclusão em nosso país, isto é, o Paradigma de Suportes.

Em relação ao aluno surdo, é possível afirmar que tanto na esfera federal, como na estadual e na municipal, a inclusão se faz presente na realidade sócio - educacional. Verificou-se também por meio da pesquisa, que esses documentos analisados reconhecem a extrema importância da Libras, principalmente, para o aluno com surdez, que necessita de uma língua para comunicar-se com seus pares e também com os ouvintes.

Para tanto, deve-se utilizar o decreto de Libras de 2005 para aceitar o surdo enquanto cidadão. Afinal, esta é a sua diferença. Na escola, a Língua Brasileira de Sinais deve ser considerada e reconhecida para garantir a participação efetiva do aluno surdo, não apenas no sentido literal do termo. Nesse sentido, o aluno surdo que usa a Libras se interage melhor com a turma da classe e, sobretudo, com o seu professor (quando esses têm conhecimento sobre a mesma e quando há um intérprete na sala de aula que auxilie esse diálogo). Sem esses atributos, é impossível incluí-lo no ensino regular, e obter um resultado satisfatório, conforme a pesquisa apontou e isso é garantido por lei.

Mais uma vez, a lei não condiz com a prática, porque em toda a legislação analisada que respalda a inclusão do surdo e que oferecem o apoio do intérprete na sala de aula ou em algum lugar público, nem sempre é cumprida.

Embora a inclusão existir, ainda não é para todos os alunos e nem acontece da forma que os documentos propõem. Falta muito ainda, para a realidade educacional alcançar o que a legislação sugere.

Apesar, de toda essa valorização da Libras e da inclusão do aluno surdo, apontados nos documentos, a inclusão, não é passível de credibilidade. Essas leis, decretos, diretrizes entre outros documentos foram divulgados, mas não implementados na sociedade como um todo. Enfim, as leis prescrevem qual a melhor forma de resolver tais problemas, são promulgadas, mas não implementadas.

A pesquisa tem também o objetivo de observar como a escola percebe a presença do aluno com necessidades especiais, especificamente surdez. Notou-se que os alunos são bem recebidos por todos na escola, mas ainda há necessidade da comunidade escolar e dos pais desses alunos lutar pelos direitos dos surdos, por melhores condições de vida e de ensino da Libras para todos nas escolas regulares. Cabe às escolas primeiro acatar efetivamente esses documentos, a fim de cumpri-los em seu cotidiano e aceitar os

alunos surdos sem maiores conflitos, segundo adaptar seu currículo, de acordo, com suas necessidades educacionais especiais, em terceiro de imediato permitir o acompanhamento desse aluno por um intérprete ou instrutor de Libras na sala de aula regular, ou seja, garantir o que aponta os documentos analisados.

Somente com essas medidas, o aluno surdo pode ser realmente incluído no ensino regular, do contrário, vivenciamos uma grande farsa. Seria melhor então, que o aluno frequentasse uma escola ou classe especial que atendesse às suas necessidades educacionais especiais, de modo específico, do que ficar ou tentar ser incluído apenas socialmente.

Para finalizar o ultimo objetivo tratou de verificar as possibilidades de trabalhar a língua de sinais para surdos e ouvintes desde a educação infantil, na sala de aula. Assim como o inglês foi inserido como disciplina curricular na escola regular, a Libras também deve ser inserida como disciplina curricular desde a educação infantil na escola regular. É o momento de construirmos uma política educacional, que de fato, garanta uma escola de qualidade para os alunos com surdez e os ouvintes. Algumas mudanças educacionais são necessárias para que o sujeito surdo possa ser reconhecido tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral e tenha a oportunidade de desenvolver-se integralmente. É fundamental que a escola e a própria sociedade mudem sua concepção de surdez e passem a valorizar os surdos pelos seus talentos e não por aquilo que lhes falta. Também é importante que as instituições de ensino cumpram com suas funções sociais e políticas de educação e comprometam-se com a formação de cidadãos participativos, responsáveis e críticos, independente das particularidades de cada pessoa.

É preciso avançar com a verdadeira escola inclusiva, entendendo que essa pratica se baseia na aceitação das diferenças individuais, na valorização de cada pessoa e na aprendizagem por meio da cooperação. Portanto, a escola tem que rever seu papel, seu currículo, suas concepções. Isto não deve ser uma imposição, mas sim o resultado da transformação do ensino. Acredita-se que é preciso compreender o aluno com surdez a partir dos seus próprios referenciais e vivencias suas atitudes, sonhos e desejos. O professor é o sujeito ativo desse processo, e sua atitude poderá promover a construção do caminhar da escola para a inclusão, colocando o aluno como ponto principal para a conquista de novas práticas escolares.

Quanto às observações, o período foi curto e a presença da pesquisadora de certa forma interferiu no andamento das aulas. O que foi detectado foi que o professor que possui domínio de conteúdo, conhecimento da sua área, domínio de fala em sala de aula se saiu melhor no sentido de exploração do conteúdo e atenção dos alunos. Porém a falta de preparo dos professores para lidar com os alunos surdos e a falta de conhecimento da Libras é muito grande. Já os alunos ouvintes se esforçam para entender seus colegas surdos, mas a pouca informação que os surdos possuem da Libras e a falta de conhecimento pleno dos ouvintes não permite uma boa comunicação.

A pesquisa apresentada alcançou um universo pequeno em termo quantitativo, uma vez que foi realizada apenas em uma escola, com reduzido número de participantes, no entanto, verificou-se a importância do surdo interagir com os ouvintes desde a educação infantil. Quando isso acontecer, pode-se dizer que eles ocuparam seu lugar de fato na sociedade e são respeitados plenamente como cidadãos.

Após a confecção deste estudo espera-se que os alunos dos cursos de pós-graduação *lato sensu* desta instituição encontrem o suporte necessário para a confecção do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), no que tange aos aspectos de elaboração, formatação e estrutura, dentro das normas e especificações da ABNT e de acordo com os autores de metodologia científica citados, bem como da própria instituição.

A instituição pretende continuar buscando e oferecendo aos seus alunos ferramentas de apoio que possibilitem a verdadeira apreensão dos conceitos relativos à prática da ciência e sua divulgação, atendendo ao dispositivo legal que exige a produção científica nas instituições de ensino superior.

REFERÊNCIAS

Araújo, P. F. de. (2003). *Desporto Adaptado no Brasil: Origem, institucionalização e atualidade*. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: INDESP.

Araújo, Ester Figueiredo. (2010). *Escola e Família: Uma reflexão a partir das experiências vivenciadas nas escolas estaduais de Itacoatiara*. 22ed. Manaus: Valer.

Bergamo, Regiane Banzatto. (2010). *Educação especial: pesquisa e prática*. Curitiba: Ibpex. 102 páginas.

Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.

Brasil (2005). *Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua de sinais – Libras e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 2005.

Brasil. (1999). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal 8069 de 13/07/1990.

Brasil (2002). *Lei nº 10436 de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 25 abr. 2002.

_____ (2005) Lei nº 12319 de 1º de setembro de 2010. *Regulamentada a profissão de tradutor e interprete da Língua Brasileira de sinais – Libras*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 02 de setembro de 2010.

Brasil. (2001). *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de Brasília*.

_____ (2002). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências*.

_____ (2007). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

Brito, Lucinda Ferreira. (1997). *A Língua Brasileira de Sinais*. In: *Brasil, Ministério da Educação. Deficiência Auditiva*. Série Atualidade Pedagógicas, fascículo 7. Brasília: SEESP.

Baptista, Cláudio R.(2006). *Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação.

Botelho, Paula. (2007). *Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. 1 ed., 2 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica.

Campos, M.L.I.L.(2013). *Cultura surda: possível sobrevivência no campo da inclusão na escola regular?* Dissertação de Mestrado. Programa de Pós –Graduação em Educação. Centro de Ciências da educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Cunha, M.I. *et al.* (2005). *As políticas públicas e docência na universidade*. In: Cunha, M.I (org.) Formatos avaliativos e concepção de docência. Campinas: Autores Associados.

Declaração de Guatemala: convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Guatemala: UNESCO, 1999. Disponível em: <[http:// www.unesco.com.br](http://www.unesco.com.br)>. Acesso em: 15. jul. 2014.

Dalcin, G. (2006). *Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo*. In: Quadros, Ronice de (org.). Estudos Surdos I. Petrópolis: Arara Azul.

Damázio, Mirlene Ferreira Macedo. (2007). *Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez*. SEESP / SEED / MEC, Brasília/DF.

Denari, Fátima. (2006). *Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial*. In: RODRIGUES, David (org.) *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.

Dias, Vera Lúcia; Silva, Valéria De Assumpção; Braun, Patrícia. (2007) *A inclusão do aluno com deficiência auditiva na classe regular: reflexões sobre a prática pedagógica*. In: GLAT, Rosana (org.). *Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7letras.

Carvalho, Rosita Edler. (2004). *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: mediação.

Gesser, Audrei. (2009). *Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas*. In: QUADROS, R.M de; STUMPF, Marianne R. Estudos Surdos IV. Petrópolis, RJ: Arara Azul.

Golfeld, Márcia. (1997). *A criança surda: numa perspectiva sócio interacionista*. São Paulo: Plexus.

Harison, K.M.P. Nakasato, R.(2006) *Educação Universitária : reflexões sobre uma inclusão possível*. In: LODI, HARRISON, CAMPOS (orgs.) *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre. Editora Mediação.

Laborit, E. (1994). *O voo da gaivota*. São Paulo: Best Seller.

Lane, H. (1992). *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lacerda, (2013). Cristina Bloglia Feitosa de, SANTOS, Lara Ferreira dos, organizadoras. *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos*. São Carlos: EDUFSCAR.

Lakatos, Eva Maria; Marconi, Marina de Andrade. (2009) *Fundamentos de metodologia científica*. 6. edição. São Paulo: Atlas.

Lopes, (2006). Karina Rizek, Roseana Pereira Mendes, Vitoria Libia Barreto de Faria, organizadoras. Livro de Estudo: Módulo III. PROFINFANTIL Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica.

Ludke, Menga; André, Marli Eliza D. A. (2003). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Machado, Paulo Cesar. (2008). *A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

Mazzotta, Marcos. (1996). *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez.

Mazzotta, Marcos. (2004). *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez.

Mendes, Enicéia Gonçalves. (2014) *Breve histórico da educação especial no Brasil*. *Revista Educación*. Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 22, n. 57, maio / ago 2010 Disponível em: <<http://revinut.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/viewArticle/9842>>. Acesso em: 27 jul de 2015.

Menezes, Ebenezer Takuno de. Santos, Thais Helena dos. (2006) “Libras (*Língua Brasileira de Sinais*)” (*Verbete*). Dicionário Interativo da Educação Brasileira. Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora.

Morostega, L. V; Santos N. A. (2014) *A influência da comunicação que envolve família - filho escola no processo de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito surdo*. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006.htm>. Acesso em 15/08.

Mendes, Oliveira, Silvio Luiz de. (2002). *Tratado de Metodologia Científica*. 2. ed. São Paulo: Pioneira.

Miller, N. B: (1995). *Ninguém é perfeito: vivendo e crescendo com crianças que tem necessidades especiais*. Campinas: Papyrus.

Muller, Cristiane Ramos. (2009). *Professor surdo no Ensino Superior: Representações da prática docente*. 82 f. Dissertação de Mestrado – UFSM, Santa Maria, RS.

Oliveira, Silvio Luiz de. (2002). *Tratado de Metodologia Científica*. 2. ed. São Paulo: Pioneira.

Paniagua, G. *As famílias de crianças com necessidades educativas especiais*. In: Coll, C; Marchesi, A; Palacios, J; (orgs.) (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed.

Quadros, R.M.; Karnopp, L B. (2004). *Língua de sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed.

_____. (2008) *Educação de Surdos: A aquisição de linguagem*. Porto Alegre: ArtMed, 1997. FINGER, I.; QUADROS, R.M. Teorias de Aquisição de Linguagem. Florianópolis: UFSC.

Redondo, M. C. Da F; Carvalho, J. M. (2000). *Deficiência Auditiva*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação a Distância.

Reily, Lucia. (2008). *Escola Inclusiva: Linguagem e mediação*. 3 ed. Campinas-SP: Papyrus Editora.

Rodrigues, David (org.) (2010). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.

Rosa, Emiliania Faria.(2009). *Olhares sobre si: a busca pelo fortalecimento das identidades surdas*. Dissertação de Mestrado em Educação. Salvador: Universidade Federal da Bahia.

Salles, Heloisa Maria Moreira Lima; Faulstich, Enilde; Carvalho, Orlene Lúcia; RAMOS, Ana Adelina Lopo. *Caminhos para a prática pedagógica, Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos*. Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, vol. 2 – (2004).

Santa Catarina. (2004). Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. *Políticas de educação de surdos no estado de Santa Catarina*. São José.

Santana, Ana Paula. (2007). *Surdez e Linguagem: Aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo.268 páginas.

Skliar, Carlos.(1998). *A surdez: Um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.

_____, Carlos. (2005). *A Surdez, um olhar sobre as diferenças*. 3ª edição; ed. Mediação – Porto Alegre, RS.

Severino, Antônio Joaquim. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez.

Souza, Antônio Vital Menezes de. (2007). *Marcas de diferença. Subjetividade e devir na formação de professores*. Rio de Janeiro: E-papers.

Souza, E. G. de: (1982). *Surdez e significado social*. São Paulo: Cordez.

Stainback, S; Stainback,W.(1999). *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed.

Strobel, K. L. (2008). *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 1 ed. Florianópolis: Editora UFSC.

Tavares, Ilda Maria S; Carvalho, Tereza S. Santos de. (2014). *Inclusão escolar e a formação de professores para o ensino de Libras (língua brasileira de sinais): do texto oficial ao contexto*. Disponível em: <[http://dmd2.webfactional.com/media/anais/inclusaoescolar-e-a-formacao-de-professores-para-o-ensino-de-libras \(lingua-brasileira-de-sinais\).pdf](http://dmd2.webfactional.com/media/anais/inclusaoescolar-e-a-formacao-de-professores-para-o-ensino-de-libras%20(lingua-brasileira-de-sinais).pdf)>. Acesso em: 15.jul.2014.

Triviños, Augusto. (1994). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação*. (2008). Necessidades Educativas Especiais. Salamanca - Espanha.

Vitaliano, C.R; Manzini. J. E. (2010). *A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. In: VITALIANO, C. R (org.). Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Londrina: EDUEL.

ZANETTI, S. A S. (2014) contemporâneo. *Efeitos da Fragilização dos Papéis Parentais em determinados comportamentos de crianças no ambiente escolar, na aneidade*. 2008. 198 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008. Disponível em <<http://webthes.senado.gov.br/sil/Comissoes/Permanentes/CE/Pareceres/PLS2008120914.rtf>>. Acesso em: 10 de outubro.

Metodologia de Ensino pela Ótica da Concepção do Professor: Reflexões sobre a Educação de Alunos com Transtorno Opositor Desafiante (TOD) e Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade (TDAH)

Teaching Methodology from the Teacher's Perspective: Reflections on the Education of Students with Oppositional Defiant Disorder (ODD) and Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)

Rosangela Goncalves das Chagas

Professora Graduada em Normal Superior – Universidade Estadual do Amazonas – UEA. Especialização em Gestão em Escolar – Universidade Estadual Amazonas - UEA. Mestre em Ciência da Educação – Universidade Del Sol- UANDES. Doutora em Ciências da Educação- Universidade Del Sol-UANDES. <https://orcid.org/ID:0000-0002-2509-628>

RESUMO

Diante disso, vê-se a necessidade de a pesquisa identificar fatores que interferem ou contribuem direta ou indiretamente dentro do contexto educacional do qual o aluno faz parte, entendendo a particularidade de cada transtorno diante da concepção que o desafiam na abrangência da leitura e escrita. Nesse contexto, cabe também uma reflexão em torno dessa condição pessoal que precisa de cuidados e atenção, partindo de um princípio abrangente de estudo e compreensão ao processo a partir das condições intrínsecas humanas dos discentes para o explícito da vida social coletiva e formativa recebida pela escola, principalmente de como acontece o processo de ensino no que tange leitura e escrita que desafiam-no a atenção, interesse, responsabilidade, compreensão, equilíbrio emocional,



obediência e aprendizagem. Logo, diante de toda essa inquietação posta a realidade dos estudantes especiais, a pesquisa pretende mostrar as informações obtidas acrescentando elementos observados sobre a temática em questão e assim poder compartilhar experiências com os demais pesquisadores que sentirem-se interessados em estudar e conhecer a realidade dos alunos com Transtorno Opositor Desafiante (TOD) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) diante dos desafios na aprendizagem da leitura e escrita e no apropriação de tais conhecimentos para o desenvolvimento da vida futura do discente.

Palavras-chave: alunos; transtorno opositor desafiante; transtorno de déficit de atenção/hiperatividade.

ABSTRACT

In view of this, there is a need for research to identify factors that interfere or contribute directly or indirectly within the educational context of which the student is a part, understanding the particularity of each disorder in view of the conception that challenges them in the scope of reading and writing. In this context, it is also necessary to reflect on this personal condition that needs care and attention, starting from a comprehensive principle of study and understanding the process from the intrinsic human conditions of the students to the explicit collective and formative social life received by the school, mainly from how the teaching process takes place in terms of reading and writing that challenge attention, interest, responsibility, understanding, emotional balance, obedience and learning. Therefore, given all this concern about the reality of special students, the research aims to show the information obtained by adding elements observed on the topic in question and thus be able to share experiences with other researchers who feel interested in studying and knowing the reality of students with Oppositional Defiant Disorder – ODD and Attention Deficit/Hyperactivity Disorder ADHD in the face of challenges in learning to read and write and in appropriating such knowledge for the development of the student's future life.

Keywords: students; oppositional defiant disorder; attention deficit/hyperactivity disorder.

INTRODUÇÃO

O processo de inclusão no contexto da educação especial abrange um espaço preponderante para que todos os indivíduos que apresentam certas especificidades vitais possam ser abarcados como parte do meio ou sociedade onde vivem. Nesse sentido, analisa-se a história da educação especial como processo de construção na vida e formação do indivíduo ao ápice da inclusão dos alunos em sala de aula comum do ensino regular.

A educação inclusiva, abrange as diversidades de deficiências e transtornos que se acomodam no espaço de influência mútua para o desenvolvimento humano e educacional. Dentre os transtornos destaca-se aquele que tem afetado bastante a vida do indivíduo no processo ensino aprendizagem, nos dias atuais são o Transtorno Opositor Desafiante - TOD e Transtorno de Déficit de atenção e Hiperatividade - TDAH. Transtorno coexistente, ou seja, que se apresenta na vida de um indivíduo na combinação e interrelação de características.

A narrativa da educação especial traz reflexões profundas acerca de sua construção histórica, social e educacional e por procurar entender que sua contextualização se faz necessária dentro do processo educativo como um todo, onde em sua estrutura pedagógica exige um olhar integrador de abrangência dirigida ao discente dentro de uma educação integral.

Assim, conceituá-la nos avanços que foram de suma importância para a melhoria e compreensão de sua origem, percorrendo seu surgimento na sociedade em cada período histórico, traz um valor profundo sobre o processo de inclusão, destacando o Transtorno Opositor Desafiante - TOD e Transtorno de Déficit de atenção e Hiperatividade - TDAH em sua caminhada estudantil inclusiva.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O procedimento educativo que estrutura um organismo de planejamentos reflexivos de suas ações, na essência de práticas, técnicas, métodos, aptidões desenvolvidas e despertadas por meio de habilidades, competências e experiências vivenciadas na totalidade do processo ensino aprendizagem, onde são imbuídas formas de se organizar e reorganizar o eixo educacional estimulando a capacidade de elevação do pensamento crítico, autonomia do conhecimento, cidadania recebida de maneira significativa para seu desempenho vital, além de valores humanitários éticos e morais dentro da particularidade da educação; isso tudo, pode-se considerar como metodologia. Conforme Alirão e Nez (2016, p.85) explicam que:

[...] o professor como mediador da prática pedagógica busca um caminho/ “método” para conduzir sua metodologia de ensino e assim firmar seu objetivo, que é o de ensinar e o aluno aprender. A metodologia e o método se concretizam a partir do pensar que, metodologia de ensino manifesta aquilo que o professor concebe como método significativo à realidade de seus alunos, sendo essa estrutura necessária para aplicar a técnica que complementar o processo para alcançar o objetivo.

Comungando do pensamento sobre a metodologia de ensino pela ótica da concepção do professor sabe-se que na educação não existe técnicas e nem métodos prontos e acabados para servir de modelo a alguém na essência do ensino aprendizagem, porque esta se edifica no dia a dia, ou seja, está sempre em processo de caminhada, se transformando e construindo condutas, atitudes e valores comportamentais relacionados à prática que o próprio indivíduo conseguiu conceber. Porém, para que tudo isso não seja uma demagogia, a educação necessita alcançar metodologias eficientes em meio a tantas dificuldades que se encontra no eixo educacional, principalmente na educação especial inclusiva.

Diante do exposto, é necessário que a partir do olhar das competências do professor em sua perspectiva de vida e condições profissional se enxergue a importância do reconhecimento do ensino aprendizagem em sua consciência prévia de construção, reflexão em prol do saber adquirido ou que se busca conseguir através de ações e estratégias para melhorar a aprendizagem e avançar com qualidade no direcionamento das práxis pedagógicas junto àquilo que se trabalha com o aluno no dia a dia de sala de aula, amparando-o em sua educação inclusiva. Como afirmam Filho e Barbosa (2015, p.364, 365) quando discorrem que:

Incluir é muito mais do que o aluno com deficiência [...]. Muitas vezes essa inclusão incomoda, provoca resistências, desperta antipatia e também críticas. Diante disso, percebe-se que há necessidade da redefinição dos modelos das práticas pedagógicas, a formação continuada e o trabalho colaborativo, para que estes fatores possam contribuir para a qualidade educacional desses alunos, fazendo com que eles tenham acesso ao currículo escolar de forma igualitária.

No caso do aluno especial que apresenta mais de um transtorno ou associação de transtornos como Transtorno Opositor Desafiante – TOD e Transtorno de Déficit e Atenção e Hiperatividade-TDAH, coexistente, que se manifestam diretamente em momentos em que criança/aluno está em sala de aula, requer do docente a experiência do exercício pedagógico profissional enquanto educador. Pois quando o aprendiz sofre o devaneio ou descontrole emocional por conta de algo que não tenha lhe agradado, deixando o ambiente de sala de aula polêmico e hostil, os desajustes de inquietação causam sofrimentos para todos no recinto escolar. Qual metodologia deve ser contemplada para conciliar a relação do aluno com o ensino aprendido no que tange leitura e escrita numa situação dessa? Contudo, se vê necessário que o professor tenha o preparo, estratégias de domínio e resolução de problemas ou conhecimento de causa sobre a condição do aluno que está abordando em tal circunstância, do contrário se tornará difícil conseguir a integração e participação direta nas atividades escolares, principalmente na prática da leitura e escrita, que é um dos pontos bem desafiante também ao aluno com dificuldade de aprendizagem. Conforme Oliveira e Martins (2011, p.311-312) afirmam que:

Tal reflexão deve contribuir para a construção de elementos que favoreçam um trabalho pedagógico capaz de contemplar as especificidades desse alunado. Incluir exige uma ação conjunta dos envolvidos no processo educacional, novos posicionamentos, reflexões efetivas sobre a prática educativa, a fim de promover a aprendizagem de todos os alunos. Trata-se de reconhecer que as dificuldades que os alunos apresentam não são apenas deles, visto que resultam, em grande parte, do modo como a educação é concebida e colocada em prática. A partir do momento em que a escola compreende e implementa, na construção do seu currículo, princípios que subsidiem uma prática pedagógica favorecedora da aprendizagem de todos, conseqüentemente busca estratégias e alternativas capazes de tornar possível uma formação de acordo com o ritmo de cada um.

Diante do exposto, também se nota que a importância de um bom planejamento com foco no público alvo que apresentam dificuldades de aprendizagem ou especificidade, faz tamanha diferença, principalmente quando a parte pedagógica da escola tem consciência que o docente necessita de apoio metodológico desde o planejamento pensado ao executado, possibilitando a consolidação e melhorias no processo ensino aprendizagem bem maior e eficaz junto ao discente com TOD e TDAH, assim, este com certeza desenvolverá seu processo de letramento, compreensão textual e escrita bem mais rápido. Para Costa (2015, p. 4) ao relatar que:

O professor deve planejar de forma que esse planejamento seja flexível às individualidades do aluno [...] dentro de uma instituição com um grupo de pessoas, planejar é fundamental, pois, todos passam a visar os mesmos objetivos e lutar pelos mesmos ideais em busca de um bom resultado. A tarefa de planejar deve fazer parte de qualquer profissional, mas principalmente do professor, pois, a educação requer uma reflexão mais profunda do processo ensino- aprendizagem. É necessário dispor de conhecimentos que auxiliem o professor e que se leve em consideração os fatores que envolvem o público alvo da atividade na qual se quer trabalhar.

Nesse contexto, cabe ao professor ainda, oferecer meio que estimule o aprendizado através de recursos que viabilize a práxis planejada para cada aula. Onde os métodos

aplicados possam dinamizar o valor pelo estudo e o direcionamento de participar, experimentar e explorar o conhecimento obtido através de atividades interativas e lúdicas, que o movimento diante das diversidades de conhecimentos, estimule competências e habilidades, lhe assegurando o prazer da formação construída em sua aprendizagem. Segundo Barreto e Teles (2015, p.17) alegam que:

Quando o professor opta pelos conceitos, ou seja, pelo que ele entende sobre o método que escolheu, então, constrói os “procedimentos” que são as estratégias, a maneira que o professor vai trabalhar o conteúdo. Há uma diferença entre as estratégias e os métodos porque as estratégias podem ser modificadas a qualquer momento, pelo aluno ou pelo professor, já que esta é a ação do educador encima do método escolhido e que é através desta que o professor deseja alcançar os objetivos esperados. Essas estratégias, nada mais são do que as metodologias.

Nesse contexto, cabe ainda, ações que precisam ser evidenciadas concretamente na proposta de trabalho do educador, mecanismos táticos que materialize o ensino com aulas onde a perspectiva do conhecimento do aprendiz não seja palco de achismo dessa natureza “isso ou aquilo talvez dê certo”; mas que seja sim, palco da realidade de resultados satisfatório da educação que o aluno está vivenciando em sala de aula, em que as atividades apresentadas como processo educativo torne-se imprescindível a formação que o aluno está absorvendo, interagindo e dominando.

Acredita-se, que elucidar a leitura e escrita no contexto de aprendizagem como meio de transformação e potencialidade do indivíduo é muito importante tanto na linguagem como vínculo de socialização quanto na concepção e entendimento da mesma na abrangência do saber e experiências que está adquirindo. Dessa maneira, quando o aluno TOD e TDAH consegue ultrapassar e avançar em seus estudos, principalmente no que tange esse domínio, se abre espaço para que a compreensão acerca de mundo seja o rumo de liberdade e superação, senso crítico e reflexão. Nota-se que superar as dificuldades de na leitura e escrita requer métodos eficazes que promova ao indivíduo constante incentivos de formação acadêmica, por experiências que contribuam com seu desenvolvimento cognitivo, humano e educacional. Segundo os estudiosos Dias, Rosa, Pedroso, Pessano e Dinardi (2021, p. 3) explicitam que:

A aplicação de estratégias pedagógicas diferenciadas pode ser utilizada como um recurso que possibilita a aprendizagem de todos os estudantes. [...] as estratégias diferenciadas podem estar relacionadas a recursos adaptados de acordo com a deficiência específica do estudante de uma forma simples para a rotina escolar ou ainda podendo ser complexa como o uso de recursos digitais, por exemplo. Para tanto, as estratégias estão relacionadas com a forma de oferecer ao estudante oportunidades para estabelecer situações de ensino-aprendizagem, tais como: planejamento da aula, apresentação de ideias, debates, dramatização, pesquisas, projetos, estudo dirigido, estudo do meio, seminários, trabalhos em duplas ou em grupo. Nesse contexto, o foco deste estudo está direcionado para o Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) o qual está definido como um transtorno neurológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida.

Tomando por base o pensamento em evidencia, sobre as diversas estratégias que devem ser usadas para dinamizar o processo ensino aprendizagem do aluno especial, principalmente dos que tem transtorno opositor desafiante e hiperatividade, ao envolvê-lo na abrangência de uma educação sadia que estimule a superação e vencimento das barreiras humanas e cognitivas que atormentam o processo vital e educacional que desabonam a conduta e o comportamento em sala de aula.

Com esse propósito ainda, perceber que o aprendiz com TOD e TDAH quando demonstra um procedimento de rebeldia, impulsividade, descontrole e etc., em que as especificidades fazem-no desacreditar seus próprios valores individuais, desestimulando o potencial e conduzindo ao fracasso educativo; requer da parte pedagógica e docência, metodologias e estratégias de humanização em torno da situação discente de instrução e formação que garanta uma educação assistiva para o cidadão, através de instrumentos e mecanismos didáticos-pedagógicos de acompanhamento e formalidade e construção ao estudo com atendimento especificado e finalidades que venham enriquecer o saber adquirido e a vida do discente como um todo ao transformar as desvantagens contidas em sua história, em potencialidade e capacidade de conquistas. Segundo a estudiosa Poker (2007, p.176) diz que:

Dissemina-se a ideia deturpada de que a escola, ao ser acolhedora, deve respeitar o ritmo de cada aluno e sua condição social, cultural e econômica, sem se mobilizar para oferecer, de fato, a possibilidade de uma aprendizagem significativa para esses alunos, de forma a provocar a sua transformação. Os aspectos didáticos - pedagógicos propriamente ditos, ou seja, que se referem a intervenção proporcionada pela escola e pelo professor são, de certa forma, negligenciados. Além disso, não são consideradas as especificidades da aprendizagem de alunos que têm comprometimentos orgânicos e/ ou neurológicos.

Outro procedimento de observância no contexto de ensino aprendizagem do aluno TOD e TDAH, são as cobranças feita aos pais pelo pouco desempenho e rendimento do estudante em sala de aula. Os mesmos precisam entender o valor de sua presença como responsável de uma criança/aluno que necessita de seu amparo e assistência, porém, a educação do aluno com transtorno, não pode ser vista nem pela família quanto pela escola, professores e demais segmentos educacionais como empecilho. Tem casos em os pais atribuem a escola suas responsabilidades e a escola cobrando-lhes por suas negligências ou algo desse gênero.

Dessa maneira, se observa que refletir as estratégias com a parceria da família é importante, pois saber lidar com aquilo que o aprendiz traz consigo de casa, seja positivo ou negativo em termo de comportamento, socialização, respeito e outros valores humanos são passos bem primorosos para intervenções pedagógicas que acrescente um relacionamento de proximidade entre professor e estudante; onde seja oportunizado ao aprendiz ser ouvido e saber ouvir, ser entendido e saber entender além de expor seus anseios, desejos e sentimentos, numa conexão de diálogo que estabeleça confiança, discussões de ideias e proporcione a ampliação de compreensão diante de sua própria situação formativa e humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda, aonde o aluno com essa especificidade tem o direito de conceber um estudo respaldado em pesquisas que tragam melhorias de atendimento junto à caminhada educacional. Pelo presente documento objetiva-se incentivar outros pesquisadores e estudiosos a buscarem mais a qualidade por uma educação inclusiva concreta, em que o ensino aprendizagem torne-se o sustentáculo da formação e faça a diferença na vida do aluno que necessita dele. E essa diferença possa ser um pilar a mais para a dignidade de quem é diferente ou especial.

Pelo exposto, a pesquisa realizada garante o alcance dos objetivos dentro dos aspectos que procurou analisar desde os fatores que interferem ou desafiam o processo ensino aprendizagem dos alunos especiais com o transtorno TOD e TDAH ao desdobramento das informações obtidas como resultados por meio da linha investigativa.

O que se percebe diante das evidências educacionais é que o referido aluno com TOD e TDAH, ainda enfrenta uma barreira muito grande acerca do seu aprendizado. Primeiro por ter bastante dificuldade de compreensão, de habilidades e competências, devido as características imperantes do transtorno. Segundo, pelo comportamento de agressividade, violência, desrespeito e oposição às regras e normas diante da hiperatividade associada à falta de controle emocional, causando esgotamento humano e desarmonização do espaço educativo.

Nessa perspectiva, quando se procurou detalhar as práticas pedagógicas que norteiam o aprendizado da leitura e escrita dos estudantes com Transtorno Opositor Desafiador – TOD e Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade TDAH, se percebeu a ausência de oportunidades na qualificação do professor do ensino regular em participar das formações continuadas que pudessem melhorar as práxis pedagógica de ensino com atividades elaboradas e ajustadas a realidade do discente com TOD e TDAH, principalmente na prática de leitura e escrita, formações estas, consideradas necessárias, imprescindíveis ao trabalho docente, que jamais podem ser negadas ao professor, pelo fato de tamanha importância ao aprimoramento da práxis metodológicas com maior sabedoria para a execução do processo ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALTRÃO, Francielle; NEZ, **Egeslaine de: Metodologia de Ensino: um repensar do processo de ensino e aprendizagem.** Revista Panorâmica on-Line, vol. 20, p. 83- 113, ISSN - 2238-921-0, Barra do Garças – MT, 2016.
- FILHO, Raimundo Barbosa da Silva; BARBOSA, Elma do Socorro Coutinho: **Educação Especial: da prática pedagógica à perspectiva da inclusão: educação por escrito.** Porto Alegre, v. 6, n. 2, p.353-368, ISSN 2179-8435, 2015.
- OLIVEIRA, Érika Soares de; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Currículo e diversidade: os desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual,** Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 309-325, maio/ago. 2011.
- COSTA, Joelma Cerdeira. **Didática de ensino na educação básica,** Campina Grande, vol. 1, ed. 4, Realize editora, ISSN 2316-1086, 2015. contato@fipedbrasil.com.br.
- BARRETO, Alessandra Gonçalves, TELES, Antônia Renessa da Costa. **Metodologias e práticas das disciplinas oficiais das séries iniciais do ensino fundamental: dificuldades de aprendizagem com o ensino da Matemática,** Capitão Poço, 2015.
- DIAS, Mara Aparecida de Miranda Batista; ROSA, Rosana Backes da; PEDROSO, Luciana Vargas; PESSANO, Edward Frederico Castro; DINARDI Ailton Jesus: **Metodologias de ensino e a promoção da inclusão de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): Uma análise em dissertações e teses da CAPES InterMeio: revista**

do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 25, nº. 50.1, p. 101-116, Dossiê Especial 2, 2019.

POKER, Rosimar Bortolini: **Dificuldades de aprendizagem e educação inclusiva Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, APRENDER - Cad. de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista, ano V, nº 9, p.169-180, Marília, 2007.e-mail:poker@marilia.unesp.br**

O Aproveitamento dos Caroços após o Processamento da Polpa de Açaí: Um Estudo sobre o Descarte dos Resíduos

The Utilization of Seeds after Açaí Pulp Processing: A Study on Waste Disposal

Maria Alves de Sant'Ana

Professora da Educação Básica no Município de Codajás Licenciada em Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA; em Pedagogia pela UNIasselvi-SC e em Teologia pela Universidade Santa Barbara-RJ. Mestra em Ciências da Educação- Universidade Del Sol- UNADES). <https://orcid.org/ID:0000-0002-3639-852X> CV: <http://lattes.cnpq.br/1640129643396314>

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 Especialista em Educação para Desenvolvimento Sustentável 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

A pesquisa buscou conhecer a realidade local com instrumentos aplicados aos produtores e vizinhanças das despulpadoras de açaí culminando com a realização do Seminário: O aproveitamento dos caroços, o descarte dos resíduos do Açaí: Responsabilidade Sócio Ambiental- com presença de autoridades municipais, pais e alunos, produtores e convidados. O tratamento dado aos instrumentos foram relatado por meio de figuras explicitando o universo pesquisado. As iniciativas já trabalhadas com os caroços foram estudadas e divulgadas como incentivo à prática. Obtivemos como resultado a produção do substrato e o carvão vegetal agregando valor e mostrando as possibilidades do aproveitamento. Concluímos com duas mostras de fotografias; sobre a Festa do Açaí, meio de divulgação do produto local e uma mostra de fotos de artesanatos produzidos a partir desta matéria prima. O açaí, como alimento, combate a fome e propicia alento diante das dificuldades vivenciadas pelos povos da floresta e o aproveitamento dos caroços vem sanar um desastre ambiental e oferecer possibilidades de manutenção da vida e da cultura amazônica sem danos ambientais ou sociais.

Palavras-chave: açaí; resíduos sólidos; educação ambiental.



ABSTRACT

The research sought to understand the local reality with instruments applied to producers and neighborhoods of açai pulping plants, culminating in the holding of the Seminar: The use of seeds, the disposal of açai residues: Social and Environmental Responsibility - with the presence of municipal authorities, parents and students, producers and guests. The treatment given to the instruments was reported through figures explaining the universe researched. The initiatives already worked with the seeds were studied and publicized to encourage the practice. As a result, we obtained the production of the substrate and charcoal, adding value and showing the possibilities of use. We concluded with two photo exhibitions: one about the Açai Festival, a means of promoting the local product, and one photo exhibition of handicrafts produced from this raw material. Açai, as a food, combats hunger and provides relief in the face of the difficulties experienced by the people of the forest, and the use of the seeds solves an environmental disaster and offers possibilities of maintaining Amazonian life and culture without environmental or social damage.

Keywords: açai; solid waste; environmental education.

INTRODUÇÃO

Após este trabalho realizado, passamos a organizar o Seminário, com participação de autoridades locais e cada grupo sendo responsável por uma etapa do evento, que se encontra minuciosamente descrito no marco analítico.

As oficinas, não puderam ser realizadas devido o estado de pandemia e não podermos reunir para a pratica deste objetivo mas, individualmente, tivemos a contribuição de artesões locais que mostraram seus trabalhos e estão dispostos a organizar oficinas para ensinar e expandir o número de artesões na fabricação de semijoias e artesanatos feitos com materiais do açazeiro. Mostramos fotos deste trabalho na “Mostra Fotográfica”, parte desta dissertação. Em contrapartida, as ações positivas foram a transformação dos caroços em substrato e em carvão vegetal, além do replantio em mudas saudáveis para o replantio ou plantio de mais arvores e consequentemente aumento da produção, que é bem significativa colocando o município como maior produtor de açai do Estado do Amazonas.

A estratégia adotada na elaboração desta pesquisa consistiu em três momentos distintos como passaremos a discorrer, embasando cada etapa, denominadas de ver, julgar e agir, tendo a própria realidade em julgamento enquanto o raciocínio se redireciona para análise da problemática e busca soluções que contribuam para a mudança, para a transformação que atenda os anseios primeiros da comunidade envolvida.

Não se trata de copiar modelos já padronizados e aplicados às diversas áreas que trabalham e convivem com o plantio do açai e deste fazem sua cultura, fonte de renda e de subsistência, mas de por meio de estudar outras realidades poder adaptar, criar e fomentar possibilidades, dados e metodologias no sentido de transformar, de criar e do fazer que floresce da motivação, da persistência e de dados coletados, refletidos e analisados, que fizeram florescer ideias concretas para repensar o aproveitamento dos caroços de açai e tornar uma realidade fomentando a economia e uma fonte de renda dentro das famílias.

O trabalho pedagógico com o intuito de ensinar e de adquirir conhecimentos não pode desprezar a realidade local, fato que incentivou o agrupamento dos alunos do 3º ano do ensino médio, e motivados pela explanação dos problemas sociais e econômicos por meio de pesquisa e mostra dos resultados foram elos entre a pesquisa e a comunidade, como coadjuvante no processo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O açaí é o fruto do açaizeiro (*Euterpe precatória*) também chamado de juçara, o mesmo é uma das mais importantes fontes de alimentação para os habitantes da região Amazônica, terra de origem do açaí. Além de servir como alimento, o açaí é muito utilizado na medicina popular. Os estudos das propriedades físico-químicas demonstraram que a polpa do açaí-da-mata (*Euterpe precatória*) contém maiores teores de fenóis, antocianinas e antioxidantes, do que a espécie nativa do Pará (*E. Oleracea*)- Martinot (2017). O fruto do açaí, uma espécie semidomesticidade florestal amazônica, era praticamente desconhecido fora da região até poucos anos atrás.

Nos últimos anos, a demanda por açaí entrou de forma expressiva nos mercados nacional e internacional, principalmente, por possuir características energéticas, nutritiva, alto teor de fibras e antioxidantes, relata Pereira (2007).

A gradual mudança do sistema extrativo que apresenta baixa produtividade (4,2t/ha) para o sistema manejado (8,4 t/ha) e o irrigado, que pode atingir 15 t/ha, com possibilidade de crescer ainda mais com as inovações tecnológicas (Santos *et al.*, 2012, *apud* Moraes, 2019) nos demonstra que por meio desta mudança de manejo do açaí ocorre as transformações sociais pois implica em hábitos, valores e agregação de estereótipos conduzidos por um sistema capitalista e por vezes desumano.

Nas palavras de Rauen (2012):

Por variáveis, em sentido lato, definem-se quaisquer eventos, situações, comportamentos ou características individuais que assumem pelo menos dois valores discriminativos. Isso permite opô-las às constantes, que se definem por possuir valores estáticos, naturais ou convencionados.

Vieira nos orienta que podemos entender as variáveis conforme as definições constitutiva e operacional. A definição constitutiva tem como base a fundamentação teórica que embasa o trabalho enquanto que a definição operacional representa o modo como o termo ou a própria variável será trabalhada, verificada, medida no plano da realidade.

A pesquisa foi efetuada dentro do processo educativo que está a serviço, direcionado para a responsabilidade social, satisfação econômica, respeito ao meio ambiente, solidariedade comunitária e participação na vida da comunidade, por meio da cultura local mediando a consciência sobre os problemas ambientais, sociais e econômicos relacionados ao desenvolvimento a fim de uma conscientização das pessoas em relação ao mundo em que vivem para que possam ter cada vez mais qualidade de vida sem desrespeitar o meio ambiente, na tentativa de criar uma mentalidade com relação a como usufruir dos recursos oferecidos pela natureza, por meio de um novo modelo de comportamento, buscando o equilíbrio entre o homem e o ambiente, fazendo o aproveitamento dos caroços de açaí produzidos na comunidade local.

Os conhecimentos sobre a problemática, oriundos da Comunidade Local são instrumentos de aprendizagem e que podem instaurar procedimentos de políticas públicas municipais no sentido de trazer benefícios e renda adicional sobre o subproduto do açaí. Segundo Barros (2000, p.78), “[...] é aquela em que o pesquisador é movido pela necessidade de conhecer para a aplicação imediata dos resultados. Contribui para fins práticos, visando à solução mais ou menos imediata do problema encontrado na realidade”.

A região Amazônica é definida como uma das mais extensas áreas quentes e úmidas do Planeta, com índices pluviométricos em torno dos 2300 mm/ano, em média, e de até 5000 mm/ano na porção ocidental (Marengo e Nobre, 2009). Essa característica resulta da conjugação de fatores tais como a posição latitudinal (cortada pela linha do Equador) e a composição da superfície (alta densidade hidro botânica) além, sobretudo, das interações entre a circulação geral da atmosfera e a dinâmica dos sistemas atmosféricos que atuam nessa área do continente sul-americano (Mendonça e Danni-Oliveira, 2007).

A pluviosidade na região Amazônica é, ainda, largamente influenciada por condições vigentes nos oceanos Atlântico (Tropical) e Pacífico. A Oscilação Sul no Pacífico Equatorial, associada ao fenômeno *El Niño*, permite compreender, juntamente com o Atlântico Tropical a maior parte da variabilidade interanual do clima na região (Marengo; Nobre, 2009).

Caroço de Açaí pode ser Matéria-Prima do Carvão de Açaí pode ser Matéria-Prima do Carvão Vegetal

No Laboratório de Madeiras do Centro de Ciências Naturais e Tecnologia (CCNT), as engenheiras florestais Ana Cláudia Batista e Elienara Rodrigues, sob orientação do professor doutor em Engenharia de Recursos Naturais, Marcelo Raiol, estudaram a produção de carvão vegetal de caroço de açaí. Para isso, utilizaram um forno tipo iglu, que garante propriedades termo físicas diferenciadas e é de fácil construção.

Um teor de cinzas menor significa que o carvão é mais indicado para uso doméstico, industrial e até para a redução do ferro-gusa, nome dado à matéria-prima do aço. O carvão vegetal se coloca em posição de vantagem sobre o mineral por não possuir enxofre. O alto rendimento do caroço enquanto matéria-prima para carvão também foi observado na pesquisa: uma redução de cerca de 20% da massa após a queima. Isso significa que as emissões de gases – entre eles a água evaporada – são menores se comparadas a outros tipos de carvão vegetal, além de ter uma queima mais rápida em relação ao eucalipto, por exemplo.

Ainda assim, se aplicado o método científico, as emissões de gases para produção do carvão de açaí se equiparam às de outros carvões vegetais. Mas uma técnica descoberta na França realiza a lavagem do gás ou a condensação dos fumos e transforma essas emissões em produtos que podem ser utilizados na indústria farmacêutica. O custo é mais alto, mas ambientalmente mais correto.

Avaliação do Trabalho em Equipes e Resultados Alcançados

Alunos-parceiros e compromissados com os objetivos deste trabalho. Deixar um legado de buscar dentro da sua própria comunidade, meios e caminhos possíveis de

realização pessoal, de obter independência financeira: alcançado este objetivo sempre esteve em cada etapa deste trabalho e plenamente consciente do êxito alcançado.

Aos primeiros passos com a pesquisa realizada em grupos com a finalidade de conhecer, compreender o problema do não aproveitamento dos caroços; de olhar com olhos investigativos à própria realidade, de compreender que o descarte inadequado e demorado desses caroços é nocivo, não somente a visão e enquadramento fotográfico do ambiente mas refletir sobre riscos à saúde e contaminação do meio ambiente foram diversos passos dados através de alguns encaminhamentos:

1. Reconhecer próxima de sua residência ou no entorno do seu bairro os caroços de açaí sendo descartados sem pensar na possibilidade de aproveitamento;

Figura 1 - Rua Pe. Domingos Codajás/AM.- Caroços jogados na sarjeta.



Fonte: Própria autora, 2020.

Mesmo com decreto municipal proibindo descartar os resíduos provenientes da fabricação da polpa do açaí, muitos produtores continuam a prática inadequada. Comum vemos nas calçadas, sacas com caroços para serem recolhidas pelos veículos de coleta de lixo, mas também vemos montes de caroços despejados que contaminam o lençol freático e produzem um odor desagradável além dos animais nocivos que encontram ambiente para se desenvolverem.

Foram levados para sala de aula, diversos questionamentos que precisaram ser debatidos e estudados até chegarmos juntos numa conclusão plausível de entendimento. Podemos elencar alguns: caso do caroço de açaí ser possível de substituir a madeira que é queimada nos fornos das olarias (servindo como fonte de aproveitamento adequada); a utilização dos caroços como carvão vegetal e devido a curiosidade um grupo de alunos apresentou a máquina já desenvolvida e utilizada no Estado do Pará, formando os briquetes (carvão moído prensado) de aceitação extraordinária na combustão da churrasqueiras e fogões apropriados.

Figura 2 - Caroços de Açaí Secos.

Fonte: própria autora, 2020.

Os caroços secos apresentam um pequeno pelo que deve ser retirado podendo ser com as mãos, trabalho minucioso e demorado como também pode ser estendido ao sol e peneirado até sumir o pelo que o envolve. Uma experiência feita por um grupo de alunos foi de colocar os caroços secos no liquidificador industrial e bater por alguns segundos, ir verificando o processo aos poucos até perceber que o caroço está completamente limpo.

Então, passa por uma peneira e temos o produto pronto para ser trabalhado por artesões que dominam a técnica da arte e da criação. O caroço pode ser tingido, de várias cores como também pode ser furado para a utilidade que se deseja.

Este caroço pode ser trabalhado com outros materiais que proporciona durabilidade, beleza e características próprias, encantando pela beleza, pela harmonia de cores no resultado obtido com a habilidade e destreza dos artesões.

Figura 3 - Caroço de açai polido para uso em artesanatos.

Fonte: própria autora, 2020.

Os caroços polidos podem ser perfurados, processo mais demorado e que exige cuidado, e para proceder a harmonização que o artista deseja, pode ser pintado de todas as cores necessárias.

Aqui, o apresentamos na sua cor natural após o polimento. Estes caroços assim trabalhados já são vendidos em pequenos pacotes transparentes no Mercado Municipal de Manaus e é uma atração para turistas e uso dos artesões da região.

Mesmo com este comércio atuante, sempre tem falta deste material o que configura um nicho de investimento plausível para ser preenchido, dependendo do interesse e da vontade de empreender.

Mostramos a seguir alguns artesanatos produzidos com caroços e, anexo, encontramos fotografias de vários produtos que tem comercialização garantida e incentiva por parte do SEBRAE, do IDAM e da Secretaria da Cultura do Município de Codajás.

Figura 4 e 5- Artesanatos fabricados com caroços de açaí.



Fonte: própria autora, 2020.



Fonte: própria autora, 2020.

Pela facilidade de manuseio e sem depender de habilidades especiais, como no caso dos artesanatos, muitos comunitários passaram a fabricar o substrato (adubo), que recebeu ótima aceitação nos plantios de legumes, verduras, plantios de mudas de diversas árvores, sobretudo mudas do açaí (oleracea precatória).

Para completar este trabalho passamos a relatar sobre a genialidade de um codajaense, que processa os caroços secos do Açaí de Codajás, e comercializa o “café” feito com caroços de açaí, denominado de “Cafessaí da Amazônia”. Rico em cálcio, cobre, ferro, fosforo, magnésio, manganês, potássio e zinco.

Charley Almeida Braga, natural de Codajas, criador deste produto expressa que este produto nasceu com o propósito de enriquecer a gastronomia regional de forma sustentável; gerar empregos e renda aos produtores de Açaí. Os caroços secos passam pelo processo de limpeza e seleção para serem torrados e moídos. Após análise feita na bebida apresentou baixo teor de cafeína, sem glúten, 100% natural e sua produção ainda e artesanal.

Figura 6 - Criador do Cafessaí.

Fonte: própria autora, 2020.

O empreendedorismo requer conhecimento técnico, criatividade, equilíbrio emocional e uma mente preparada para empreender e lidar com as diferentes variáveis que fazem parte da jornada.

O uso de estratégias, o desenvolvimento de habilidades, a capacidade de coordenar equipes, os desafios impostos pelos percalços próprios do capital e suas taxas de juros, aplicações e gerenciamento comercial exige resiliência; coragem, otimismo e autoconfiança.

Planejar, criar, executar as etapas de um projeto pode exigir muito, mas a compensação emocional, a estabilidade financeira e sobretudo a realização pessoal fazem do empreendedor modelo para todas as gerações Charley A. Braga- criador do Cafessaí.

A produção de substrato dos caroços secos de açaí sempre esteve presente nos canteiro de legumes e verduras, nos vasos de plantas, sempre misturados a outros resíduos que acrescentavam pra dar maior durabilidade ao tempo de durabilidade o substrato. Comercializar o produto, trabalhando as etapas para apresentar qualidade, não era um pensamento comum.

Com o tempo da pesquisa e as dificuldades impostas pela pandemia, dois grupos de alunos, tendo colhido os caroços secos para estudarmos sua estrutura, composição e viabilidade comercial, deixaram dois sacos esquecidos no período de maio a outubro de 2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um desafio enfrentado foi o apego aos aparelhos de celular, que os jovens e até mesmo adultos, hoje, estão vivendo dentro dos aparelhos, não conseguem se encontrar fora das redes sociais. Mesmo vivendo dentro de um espaço distante de conectividade adequada, os fracos sinais de wifi, por via rádio transmissão transformam nossas crianças,

nossos jovens em “zumbis” consumindo jogos, vídeos, mensagem entre outros. Os fones de ouvido os colocam em um mundo particular e único, onde os pais, professores ou qualquer “adulto” não tem acesso. Esse é outro problema a ser investigado, estudado, discutido e refletivo.

Assim, sair deste mundo virtual e ser um investigador fez que muitos conhecessem a própria realidade, o entorno de suas residências, os problemas enfrentados, e por meio das fotografias e das pesquisas, o resultado foi favorável e gratificante, à medida das discussões que foram surgindo, do enfrentamento das mazelas sociais, do reconhecimento do problema apresentado e os fez sentir-se parte e ser um elemento com capacidade de transformar, de encontrar saídas, de estudar sobre si mesmo e este estudo ser espelho de reflexão e de tomada de decisões.

REFERÊNCIAS

BARROS, Ricardo Paes de; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. **Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável**. Revista brasileira de ciências sociais, v. 15, p. 123-142, 2000.

MARTINOT, Jan Feldmann; PEREIRA, Henrique dos Santos; SILVA, Suzy Cristina Pedroza da. **Coletar ou Cultivar: as escolhas dos produtores de açaí-da-mata (Euterpe precatória) do Amazonas**. Revista de Economia e Sociologia Rural, v. 55, p. 751-766, 2017.

MENDONÇA, Francisco; DANNI-OLIVEIRA, Inês Moresco. **Climatologia: noções básicas e climas do Brasil**. Oficina de textos, 2017.

MORAIS, Lecio. **Brasil: neoliberalismo versus democracia**. Boitempo Editorial, 2019.

NOBRE, Carlos A. *et al.* **Características do clima amazônico: Aspectos principais**. Amaz. Glob. Chang, p. 149-162, 2009.

PERREIRA, Krista M.; AYALA, Guadalupe X. **Parental influences on adolescent physical activity: a longitudinal study**. International journal of behavioral nutrition and physical activity, v. 4, p. 1-10, 2007.]

RAUEN, Fábio José. **Pesquisa científica: discutindo a questão das variáveis**. Publicado nos Anais do IV Simpósio sobre Formação de Professores – SIMFOP da Universidade do Sul de Santa Catarina, Campus de Tubarão, de , v. 1-14, 2012.

SANTOS, E. D. e Santos, I. J. D. **Política nacional de resíduos sólidos: desenvolvimento sustentável, gestão e gerenciamento integrado de resíduos sólidos no Brasil**. 2014. Disponível em: <http://www.lsie.unb.br/espacoceografia/>.

Processo Ensino-Aprendizagem na Leitura do Aluno TOD e TDAH

Teaching Learning-Process in Student Reading ODD and ADHD

Rosângela Gonçalves das Chagas

Professora Graduada em Normal Superior – Universidade Estadual do Amazonas – UEA. Especialização em Gestão em Escolar – Universidade Estadual Amazonas - UEA. Mestre em Ciência da Educação – Universidade Del Sol- UANDES. Doutora em Ciências da Educação- Universidade Del Sol-UANDES. <https://orcid.org/ID:0000-0002-2509-628>. <http://lattes.cnpq.br/9057479367807187>

RESUMO

Este estudo tem como objetivo explicitar como a falta de conhecimento do comportamento TOD e TDAH afetam o processo ensino aprendizagem na prática da leitura e da escrita. Logo, a leitura e escrita avanços e retrocessos, deve ser percebida no amparo metodológico como meio de propiciar ao aluno TOD e TDAH, a estabilidade de melhorias e benefícios, sem permitir o retrocesso da criança/aluno por apresentar dificuldade de aprendizagem em sala de aula e ficar no escuro da ignorância e descaso em seu processo educativo. O dinamismo para o progresso do letramento envolve a criticidade para a construção de novos conhecimentos e saberes na correlação e interrelação da leitura e escrita e o pleno desenvolvimento do conhecimento, das habilidades e competências, que tanto se estima que o aprendiz adquira. Assim, o ensino aprendizagem e letramento do aluno com TOD e TDAH, faz conexão com as diversas áreas do conhecimento, levando-o potencializar estímulos criativos que transforme a capacidade de aprender por meios de estudos significativos a condição humana e a realidade da qual faz parte.

Palavras-chave: alunos; transtorno opositor desafiante; TOD e TDAH.

ABSTRACT

This study aims to explain how the lack of knowledge about TOD and ADHD behavior affects the teaching-learning process in the practice of reading and writing. Therefore, reading and writing advances and setbacks should be perceived in the methodological support as a means of providing the student with TOD and ADHD with the stability of improvements and benefits, without allowing the child/student to regress due to learning difficulties in the classroom and being left in the dark of ignorance and neglect in their educational process. The dynamism for the progress of literacy involves criticality for the construction of new knowledge and wisdom in the correla-



tion and interrelation of reading and writing and the full development of knowledge, skills and competencies, which are so much expected for the learner to acquire. Thus, the teaching, learning and literacy of the student with TOD and ADHD, connects with the various areas of knowledge, leading him/her to enhance creative stimuli that transform the ability to learn through significant studies of the human condition and the reality of which he/she is a part.

Keywords: students; oppositional defiant disorder; ODD and ADHD.

INTRODUÇÃO

Para entender o contexto da especificidades do “Transtorno Opositor Desafiador - TOD e Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade - TDAH, como desordens que desafiam e se agregam no mesmo indivíduo aluno especial, que tumultuam o comportamento do estudante em sala de aula, com fatores que provocam desarmonia no espaço educativo, tanto pela desobediência, oposição ao professor, como pelo atraso, desatenção ao processo ensino aprendizagem; precisa-se estudar e conhecer as circunstâncias que o envolve e buscar respostas positivas diante desses transtornos.

Deste modo, tais situações esbarram também na metodologia de ensino em como saber lidar com essas especificidades que se apresentam de maneira diversificada em sala de aula do ensino regular; onde os transtornos não fazem parte do conhecimento metodológico de vários professores, mas fazem parte do convívio de vida dos alunos que atualmente integram as escolas no processo de inclusão e que por sua vez, tem que instruí-los para uma vida social que ultrapasse os limites que prejudicam ou inibem seus avanços na maioria das vezes diante da sociedade de forma global.

Deste modo, refletir o passado e o presente em relação à situação da pessoa com deficiência, onde a história de existência foi marcada por profunda exclusão e julgamento ao estilo de vida social, além de ser condenatória ao deficiente era massacrante em termo de atrocidades prejuízos causados a esse público, no Brasil, o processo escreve uma narrativa complexa e cheia de altos e baixos por falta de políticas públicas e que favorecessem melhores condições e procedimentos educacionais. Assim, a história da educação especial parte no país de um contexto tímido e fraco de evolução, mas se apresenta no eixo vital do indivíduo para dar alguns direitos, vez e voz aos cidadãos com tais especificidades tirando-lhe do campo de anonimato para conquistar, oportunidade e inclusão no convívio social.

No município de Parintins no estado do Amazonas, essa educação abrange a educação inclusiva dos alunos nas salas de aula do ensino regular conforme a legalidade da Lei da Inclusão nº 13.146/2015 em seu Art. 28 e incisos, lhe garantido o direito a inclusão em sala de aula de ensino regular. Mas se observa que o conhecimento docente sobre a condição em relação aos transtornos específicos dos alunos especiais é desconhecido por grande parte dos professores da sala de ensino regular, quem mais os conhecem, são os docentes da educação especial.

A importância de estudar tais comportamento para entender o processo ensino aprendizagem no desenvolvimento da leitura e escrita é imprescindível a formação e evolução do indivíduo, também é essencial para avançar com propósitos de melhoria e qualidade

da educação oferecida. Contudo, a pesquisa não quer só vê ou discutir as dificuldades e especificidades do estudante, mas a maneira de como o mesmo se apropria da leitura e escrita e os desafios que enfrenta para conseguir o conhecimento, a compreende na intimidade de ler e interpretar diante do temperamento, desordens neurológicas, desatenção, desobediências e oposições por parte dos alunos TOD e TDAH, e os mecanismos que são próprios dos transtornos no que tange ler e escrever que precisam ser estudados e abarcado na metodologia docente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Metodologia Assistiva na Prática da Leitura

No processo ensino aprendizagem a informação prévia daquilo que o aluno adquire, entende e vivencia em seu cotidiano, estabelece uma conexão de integração e discernimento com o objeto de estudo que o aprendiz experimenta em sala de aula, seja de cunho positivo ou negativo. O ensino aprendizagem se estabelece como artifício de formação e instrução concebido por um conjunto de ações que atinge o alunado em sua transformação humana, ética, moral e comportamental.

Diante disso, o discente com transtorno TOD e TDAH corresponde a caminhada do ensino aprendizagem, partindo de contemplada atenção para que o transtorno não afete a vida humana, interação social e o potencial de aprender. De acordo com Silva e Nista-Piccolo (2010, p. 194) acrescentam que:

Para uma aprendizagem ser concretizada, ela deve ser significativa para quem aprende o que exige uma avaliação da compreensão desses significados por parte do educador e educando. A partir do entendimento do significado parte-se para a relação da situação de aprendizagem que está sendo apresentada com as experiências anteriores e vivências pessoais dos aprendizes. Além disso, a aprendizagem passa a ser significativa quando transcende métodos de ensino e exige o envolvimento por meio da interação de todas as variáveis que interferem no processo. Essa interação mútua possibilita aos alunos aprenderem por múltiplos caminhos, permitindo as diversas formas de conceber e expressar seus conhecimentos (Gardner, 1994; 2006; Vecchi, 2006; Zylberberg, 2007).

O aprendiz com TOD traz consigo essa bagagem comportamental, daí se faz necessário que o elo familiar esteja afinado com a escola ou professores que atendem a criança/aluno com transtorno em sala de aula, pois a parceria ajuda bastante a entender, como o conduzem em casa no sentido de seguir as regras e as obedecê-las, assim como, as rotinas que praticam em família. Isso tudo, se faz necessário na parte pedagógica para que possam agir diante do inesperado.

Outro ponto bem marcante no processo ensino aprendizagem do aluno TOD, no momento em que suas emoções estiverem bem aceleradas, se opondo ou rejeitando as coisas sem controle, deixar a raiva passar, nesse momento o professor deve aprender a se conter, a criança precisa externar a raiva que está sentindo que nem ela própria sabe controlar ou entender tais reações. Então, a partir do instante que o aprendiz já estiver mais calmo é o momento de o professor conversar com o aluno sobre o caso que o motivou aquele ataque raivoso, mostrar outras maneiras vantajosas de como resolver os problemas que o afligem sem precisar ser agressivo. Deste modo, cabe também o estudo comportamental

ao observar outros fatores que se englobam ou se associam ao TOD, no caso o TDAH, TEA e o Bipolar, porque esses transtornos se aglomeram e causam uma reação negativa no indivíduo.

É necessário flexibilizar o currículo, adaptando-o às necessidades e realidades de cada estudante. Sabemos que não é uma tarefa fácil, principalmente quando faltam recursos, mas é um passo essencial na construção de aprendizagem destes alunos. Preservar a diversidade no contexto escolar representa uma oportunidade para o atendimento das necessidades educacionais, com ênfase nas competências e habilidades dos estudantes, incentivando uma pedagogia humanizadora que desenvolve capacidades interpessoais. A educação inclusiva é um caminho para contemplar a diversidade mediante a construção de uma escola que ofereça propostas e que atenda às reais necessidades de cada um, criando espaços de convivência. São muitos os desafios a serem enfrentados, mas as iniciativas e as alternativas realizadas pelos professores são fundamentais a este processo (Garafalo, 2018, p. 3).

Essa prática ajuda o espaço educativo manter um controle maior de comunicação, estudo com segurança e bem estar social preservado e estabelecido ao universo escolar. Garantir um aprendizado eficiente tranquilo e feliz a todos depende bastante das circunstâncias emocionais que envolvem o lugar. Por isso, é fundamental que o docente também esteja em constante estudo sobre prática pedagógica que oportuniza avanços ao discente. Conforme o que institui o MEC- Brasil na Nova Política Nacional da Educação sobre a Educação Especial quando formaliza que no Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 o seguinte:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2020).

De acordo com o decreto, as políticas públicas educacionais são responsáveis por melhoria e qualidade que aprimore o processo ensino aprendizagem no campo da equidade com ações que eleve o conhecimento, as habilidades e resultados significativos de boa formação acadêmica.

Assim, retomando o aluno TOD e TDAH na base de ajudá-lo na condição de aprendiz frente as dificuldade na leitura e escrita, requer também um olhar apurado acerca de alguns aspectos que podem contribuir para melhoria pessoal e educativa, desde o medicamento que o estudante usa para ajudá-lo em seu autocontrole, como na utilização de textos menores, com palavras complexas, interessantes que movimente seu foco, ou seja, atenção concentrada naquilo que estimulou seu prazer, isso faz com que o aluno tenha uma produção e rendimento positivos.

A leitura do aluno com transtorno não deve ser mecânica, repetitiva, sem significado ou que não lhe desperte o interesse. A leitura para esse público alvo, que objetiva conquistar esse aluno com transtorno é aquela que o desafia em sua percepção e ao mesmo tempo lhe traz prazer em realizá-la. Por isso, a leitura desse aluno tem que agradável a ele, coisas que desperte o seu interesse e esteja relacionado ao seu gosto. Conforme Carvalho e Mendonça (2006, p.19) informam que:

É possível encontrar pessoas que passaram pela escola, aprenderam técnicas de decifração do código escrito e são capazes de ler palavras e textos simples, curtos, mas que não são capazes de se valerem da língua escrita em situações sociais que requeiram habilidades mais complexas. Essas pessoas são alfabetizadas, mas não são letradas. Essa condição, embora frequente dentro da própria escola, é particularmente dolorosa e indesejável, porque acarreta dificuldades para o aprendizado dos diferentes conteúdos curriculares, ou mesmo inviabiliza esse aprendizado. Por isso é que se tem afirmado que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares, inseparáveis e ambos indispensáveis. O desafio que se coloca hoje para os professores é o de conciliar esses dois processos, de modo a assegurar aos alunos a apropriação do sistema alfabético/ortográfico e a plena condição de uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

Nesse sentido, quando se trata da parte alfabetizadora do estudante TOD e TDAH, na compreensão e valorização da cultura escrita; a apropriação do sistema de escrita; a leitura; e a produção de textos escritos; se percebe ainda, que a comunicação que o cérebro faz com a apropriação do conhecimento, visa não só a questão psíquica, mas a humana também, que precisa ser adaptada à sua condição emocional trazer um envolvimento mais iluminado a mente do aprendiz, onde a leitura e a escrita possam conduzi-lo a maiores experiências na área do saber.

Nesse sentido, tanto a leitura quanto a escrita conseguem proporcionar ao estudante como atividade de aprendizagem uma maior fluência imaginária de pensamentos e criatividade, despertando na mente a capacidade de produzir mais. E quanto mais produz, mas seu potencial se eleva ao letramento, ou seja, o modo como o estudante se apropria da compreensão, interpretação e saber. Conforme Menezes (2015, p. 36) esclarece que:

De acordo com Soares (2010, p. 72) letramento “[...]” é um conjunto de práticas sociais ligadas a leitura e a escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. Portanto, é impossível pensar em pessoas que não façam uso da leitura e da escrita, sejam elas alfabetizadas ou não, pois a escrita é sempre algo presente no contexto social.

Nessa perspectiva, uma criança pode-se considerar letrada, quando o domínio da consciência traduz às competências e aptidões que a levam a desenvolver suas habilidades de compreender o que leu e interpretar os fatos acontecimentos, pensamentos e narrativas de acordo com o sentido própria do assunto que faz parte da leitura. Ainda, produzir sua própria interpretação partindo da visão de criações talentosas, orais, escritas, literárias, artísticas e culturais que se traduzem pelo pleno cabedal de conhecimento adquirido por meio da experiência do letramento que forma todo o estudo ético do cidadão.

Deste modo, o letramento para ser construído com os pormenores de seus valores reais frente as perturbações, visando a proficiência expressiva, ao aluno TOD e TDAH, requer que o processo ensino aprendizagem ultrapasse o limite da visão distorcida sobre a dificuldade do aluno em sua concepção acadêmica e valide o estudo diferenciado como meios qualitativos concretos que abarque as dificuldades, comportamentos, temperamentos, desobediências e outros sintomas que causam prejuízos ao aprendiz. Refletindo assim, a formação transformadora, crítica e social de toda a bagagem negativa que impede a aprendizagem significativa, podendo esta, de forma integral em diversidades de saberes construtivos fazer a diferença do crescimento intelectual do aluno com transtorno. Segundo Kleiman (2007, p. 16) afirma que:

Embora a escola organize suas atividades em torno de temas relevantes, é interessante pensar nos projetos como projetos de letramento: planos de atividades visando ao letramento do aluno. Assim, um projeto de letramento se constitui como “um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade” [...] Isso significa que, seja qual for o tema e o objetivo do projeto, ele necessariamente será analisado e avaliado pelo professor conforme o seu potencial para mobilizar conhecimentos, experiências, capacidades, estratégias, recursos, materiais e tecnologias de uso da língua escrita de diversas instituições cujas práticas letradas.

No processo de aprendizagem a aquisição do conhecimento por meio da transferência de saberes que se concretiza nas descobertas de trocas e experiências, existem situações dentro da sala de aula no que tange a leitura e escrita, que não é fácil de contornar a aprendizagem com a deficiência no momento do ensino, principalmente quando o transtorno TOD e TDAH se apresentam em mais de um aluno no âmbito educativo e o mesmo apresenta outra situação específica também, tais desafios precisam ser refletidos criteriosamente e cuidadosamente em sala de aula, para que a formação seja promissora ao aluno.

Esse estado sintomático requer uma atenção bem explícita por parte do educador nas divergências das situações clínicas e pedagógicas, para que a partir desse entendimento se obtenha um resultado eficiente junto ao ensino aprendizagem do discente. Assim, o colegiado que estiver dando suporte ao aprendiz, se caso haja na escola essa equipe pedagógica, se autoavalia em como oferecer um ensino que modifique as atitudes arraigadas de preconceitos e discriminações que ainda prejudicam a educação em sua trajetória de sucesso. Conforme as estudiosas que discutem a teoria Vygotskiana, Coelho e Pisoni (2012, p.148) abordam que:

A aprendizagem é um processo contínuo e a educação é caracterizada por saltos qualitativos de um nível de aprendizagem a outro, daí a importância das relações sociais. Dois tipos de desenvolvimento foram identificados: o desenvolvimento real que se refere àquelas conquistas que já são consolidadas na criança, aquelas capacidades ou funções que realiza sozinha sem auxílio de outro indivíduo. Habitualmente costuma-se avaliar a criança somente neste nível, ou seja, somente o que ela já é capaz de realizar. Já o desenvolvimento potencial se refere àquilo que a criança pode realizar com auxílio de outro indivíduo. Neste caso as experiências são muito importantes, pois ele aprende através do diálogo, colaboração, imitação.

Nesse sentido, na educação da criança/aluno TOD e TDAH é muito importante que o professor tenha informação sobre o transtorno seu histórico vital que limita sua capacidade humana, sua vida social, econômica, cultural e familiar objetivando conduzir suas práticas com o aprendiz de maneira satisfatória diante da especificidade contida no aluno que se apresenta no recinto escolar. Para desenvolver a leitura e escrita do aprendiz com transtorno e dificuldade de aprendizagem, exige uma aguçada reflexão sobre sua condição humana, pois se o ser estiver bem físico e psicologicamente, outros componentes neurais também estarão aptos a aprender com satisfação e alavancar seu aprendizado. Os pensadores Silva e Silva (2019, p.59) definem que:

O processo de ensino deve ocorrer da seguinte maneira: primeiro deve ser apresentada as ideias mais gerais, os conceitos mais inclusivos, para só depois começar a especificar o conteúdo. Em cima dessa proposição apresentada e defendida por Ausubel ele parte de dois pressupostos. O primeiro de que: ‘[...] é mais fácil para o ser humano captar aspectos diferenciados de um todo mais inclusivo previamente apresentado, do que chegar ao todo a partir de suas partes diferenciadas’.

Concordando do pensamento, sobre o processo de aprendizagem é notório que o professor possa perceber junto a subjetividade do aluno de que maneira este se apodera ou se apropria do conhecimento para si, onde consiste seu entendimento em aprender de forma autônoma o estudo desenvolvido em sala de aula num processo de contextualização que envolve a informação do letramento.

Logo, na caminhada do ensino aprendizagem entender as especificidades do público alvo da educação especial na integração do convívio humanitário é conhecer como proceder em seu cotidiano. De acordo com o Referencial Curricular Amazonense (2020, p.49):

Falar em diversidade, portanto, significa constatar as várias diferenças, reconhecendo sua complexidade e, atentando para o fato de que suas práxis devem ser indissociáveis do conceito de qualidade. E uma verdadeira “escola de qualidade” celebra a diversidade de todos seus elementos e, a usa como alavanca essencial de aprendizagem. Não nega a existência nem invisibiliza o diferente, ao contrário subsidia uma luta contra a exclusão, a violência, o preconceito, o racismo, a intolerância e, contra práticas pedagógicas descontextualizadas da realidade do educando.

Logo, perceber o quanto é necessário que o professor conheça a realidade do aluno de fato, não porque alguém citou, mas por ser imprescindível aos avanços e mudanças educacionais que se possam expandir o conhecimento do aprendiz nas diversas áreas do saber, instiga olhar a educação no processo ensino aprendizagem da leitura e escrita do aluno TOD e TDAH, bem profundamente. Principalmente quando em sala de aula, o professor do ensino regular se depara com alunos de diferentes situações de inclusão, que precisam ser trabalhados de acordo com sua especificidade, como TEA (Transtorno do Espectro Autista), o TDH (Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade) DI, (Deficiência Intelectual) TOD, (Transtorno Opositor Desafiador) e Altas Habilidades/Superdotação e outros que se correlacionam entre si; nesse caso, o docente necessita de apoio pedagógico e de estudo das particularidades para atender cada situação específica, pois a partir dessa compreensão poderá desenvolver técnicas de leitura e escrita que propicie o progresso e o letramento do aprendiz.

Criar suporte no ensino aprendizagem diante das nomenclaturas que se apresentam recorrentes no dia a dia escolar, ou seja, que estão presentes em sala de aula fazendo parte da inclusão em suas variações e múltiplas complexidades específicas, haja vista, que o discente pode apresentar no CID mais de um transtorno diagnosticado em seu currículo, tanto psíquico, quanto neurológico, requerendo a importância de estudos para todos os alunos especiais de forma concreta. Assim, é indicar apoio e utilização da razão em favorecimento do ensino aprendizagem diante do que se espera da educação como um todo, concebendo-a na formação acadêmica do estudante como absoluta para o aprimoramento vital, onde o espaço educativo não seja visto apenas como mais um lugar qualquer na presença do aluno, mas que possibilite de maneira construtiva a transformação e o aprendizado que o ampara em seu desenvolvimento integral.

Portanto, no eixo educacional a avaliação da aprendizagem do aluno com TOD e TDAH, que expressa fortemente o transtorno opositor desafiante e déficit de atenção e hiperatividade, necessita ser refletido em vertentes diversificadas a partir da realidade e da condição humana em que o discente está incluso desde o âmbito familiar ao educacional,

assim como, o processo educativo que lhe traz a formação na visão da práxis docente, metodologia aplicada para superação das dificuldades específicas no processo ensino aprendizagem, acompanhamento do progresso individual na integração coletiva de sala de aula, capacidade de socialização e avanços de melhorias pessoais. Logo, os resultados do raciocínio avaliativo acerca do discente TOD e TDAH, pode ser aplicado na consideração, análise e apreciação de reconhecer o despertar de suas habilidades enquanto aprendiz, no entendimento do universo que abrange os sentimentos intrínsecos comportamentais, no estudo e construção de aprendizagem solidificada, na pluralidade de saberes diversos e alunos diferentes no seio educacional que integram o mesmo espaço, na diferença avaliada com sabedoria por ser diferente, na contribuição de visões e atitudes com mais empatias na autoestima e confiabilidade de uma educação saudável sem preconceito em devolver a sociedade cidadãos de consciência limpa e exercício pleno de cidadania. Enfim, a avaliação da aprendizagem do aluno TOD e TDAH, objetiva fortalecer o direito e respeito a uma realidade onde experiências serão favoráveis ao amparo da formação e aquisição de conhecimento do estudante de forma eficaz, autônoma e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse contexto, quando se objetivo identificar o nível de escolaridade abrangendo professores, pedagogos e pais de alunos e os conhecimentos prévios e experiências obtidas acerca da inclusão do aluno TOD e TDAH. Se observou que mesmo o segmento tendo escolaridades acentuada, pouco ainda se conhece sobre o transtornopositor desafiante, o que mais se conhece é o transtorno do TDAH pelas bases e características indicadas nos laudos, mas no contexto educacional, não há essa preocupação de buscar entender certos aspectos que pressionam o aluno também, é bem mais fácil alegar indisciplina para certa atitudes de comportamento que fogem do padrão de qualidade, do que buscar conhecer a causa do sintoma que o aflige.

O que se percebe diante das evidencias educacionais é que o referido aluno com TOD e TDAH, ainda enfrenta uma barreira muito grande acerca do seu aprendizado. Primeiro por ter bastante dificuldade de compreensão, de habilidades e competências, devido as características imperantes do transtorno. Segundo, pelo comportamento de agressividade, violência, desrespeito e oposição às regras e normas diante da hiperatividade que não se tem controle emocional, causando esgotamento humano e desarmonização do espaço educativo.

Nessa perspectiva, quando se procurou detalhar as práticas pedagógicas que norteiam o aprendizado da leitura e escrita dos estudantes com Transtorno Opositor Desafiador – TOD e Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade TDAH, se percebeu a ausência de oportunidades na qualificação do professor do ensino regular em participar das formações continuadas que pudessem melhorar as práxis pedagógica de ensino com atividades elaboradas e ajustadas a realidade do discente com TOD e TDAH, principalmente na prática de leitura e escrita, formações estas, consideradas necessárias, imprescindíveis ao trabalho docente, que jamais podem ser negadas ao professor, pelo fato de tamanha importância ao aprimoramento da práxis metodológicas com maior sabedoria para a execução do processo ensino aprendizagem.

Assim, a particularidade vista por professores, pedagogos e pais, no desenvolvimento da melhoria e qualidade educacional dos alunos TOD e TDAH junto aos aspectos que norteiam o processo ensino aprendizagem na prática da leitura e escrita, torna se distinta e de suma importância junto a visão global de que a equipe pedagógica das escolas estaduais, devam dar mais suportes que diferenciem as metodologias e práticas pedagógicas de assistência ao professor, afim de, contribuir com a práticas docentes de forma ativa e efetiva no envolvimento de atividades estudadas que propicie ao aluno uma atuação precisa na realização de deveres escolares, no desenvolvimento e potencialidades da capacidade de superação. Nesse contexto também, se percebe que o apoio para aquisição de recursos e materiais didáticos pedagógicos e tecnológicos que estimule a utilização no auxílio ao ensino junto às práxis de sala de aula, além da oferta de cursos que viabilize aumentos de oportunidades ao docente para que se obtenha maior conhecimento acerca das especificidades que tem em sala de aula é essencial e construtivista para qualidade educacional do estudante público alvo da educação especial inclusiva.

Nessa particularidade, a maioria dos professores realizam atividades adaptadas em busca de superar as dificuldades dos alunos na leitura e escrita, contudo, nota-se que ainda falta estratégias diferenciadas, planejamentos ajustados a reflexão de ações com maiores investimentos que enobrecem a formação estudantil de forma eficaz.

Logo, os referidos elementos informativos demonstraram que a ausência de apoio ao docente/discente com matérias didáticos inovadores e tecnológicos que produzam aulas assistivas de maneira dinâmica e produtiva, cursos de formação, a falta de conhecimentos sobre os comportamentos específicos, processo psíquico, emocional, social e educacional, inibem o processo ensino e aprendizagem dos alunos com transtorno e causam desajustes grosseiros à vida do estudante TOD e TDAH, principalmente no processo ensino aprendizagem que tange a leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. **Conselho Nacional de Secretaria de Educação** – CONSED, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, 2020.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena: **Práticas de Leitura e Escrita**, Ministério da Educação, Brasília -DF, 2006.

COELHO, Luana; PISONI, Silene. **Vygotsky: sua teoria e a influência na educação**. Revista e-PED, v. 2, n. 1, p. 144-152, 2012.

GARAFALO, Alexandra V. *et al.* **Alterações na visão do cone na síndrome do cone S aumentada causadas por mutações do gene NR2E3**. Investigative Ophthalmology & Visual Science, v. 59, n. 8, p. 3209-3219, 2018.

KLEIMAN, Angela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**, Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, 2007.

MENEZES, Maria Aparecida Alves. **Letramento e Educação Inclusiva: construindo prática de leitura e escrita no ensino fundamental II**, São Cristóvão, 2015.

SILVA, Marina Prause Mattos da; MACHADO, Rui Seabra; CARPES, Pâmela Billig Mello; **Visita da neurociência à escola: uma proposta para ampliar a divulgação da neurociência, Interfaces** - Revista de Extensão da UFMG, Belo Horizonte, vol. 7, nº. 1, p.01-591, 2019.

SILVA, Vera Lúcia Teixeira da; NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. **Dificuldade de aprendizagem na perspectiva das inteligências múltiplas: um estudo com um grupo de crianças brasileiras.** Revista Portuguesa de Educação, vol. 23, nº. 2, p. 191-211, 2010.

O Uso do WhatsApp no Ensino de Geografia para Alunos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no 6º e 7º Ano do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual no Município de Apuí-AM

The Use of WhatsApp in Geography Teaching for Youth and Adult Education Students (EJA) in the 6th and 7th Year of Elementary Education at a State School in the Municipality of Apuí-AM

Sueli da Anuniação

Professora da Rede Estadual do Município de Apuí

Gevan Pires Barbosa

Possui graduação em Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas (2008) e graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Especialista em Tecnologias em Educação pela PUC/Rio (2010) e Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora-MG. Mestre em Ciência da Educação pela Universidad Del Sol- UNADES. Doutor em Ciência da Educação pela Universidad Del Sol-UNADES. <http://lattes.cnpq.br/9859658934826954>.

RESUMO

Este trabalho apresenta o resultado da experiência realizada na disciplina de geografia, com alunos de 6º e 7º ano EJA de uma escola estadual da cidade de Apuí/Am. Tem o enfoque qualitativo e a proposta é incentivar os alunos a utilizar o aplicativo whatsapp para contribuir na disciplina de geografia. Com o uso dos aplicativos de interatividade como o WhatsApp, no contexto educacional essa ferramenta tecnológica promete potencializar as práticas pedagógicas, como destacam (Costa, 2011; Ko-



chhann, 2018; Lemos, 2003 *et al.*). Para isso foram utilizadas as seguintes estratégias: distribuição de textos através do aplicativo WhatsApp para posteriormente debater e discutir em sala de aula. Com o resultado, percebeu-se que os alunos estavam mais motivados, e através do aplicativo, o processo de aprendizagem se tornou mais interativo e dinâmico.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem; tecnologia educacional móvel; WhatsApp.

ABSTRACT

This work presents the results of the experience carried out in the subject of geography, with 6th and 7th year EJA students from a state school in the city of Apuí/Am. It has a qualitative and quantitative focus and the proposal is to encourage students to use the WhatsApp application to contribute to the geography subject. With the use of interactivity applications such as WhatsApp, in the educational context this technological tool promises to enhance pedagogical practices, which we can highlight (Costa, 2011; Kochhann, 2018; Lemos, 2003 *et al.*). For this, the following strategies were used: distribution of texts through the WhatsApp application to later debate and discuss in the classroom. As a result, it was noticed that students were more motivated, and through the application, the learning process became more interactive and dynamic.

Keywords: teaching-learning; mobile educational technology; WhatsApp.

INTRODUÇÃO

Com a finalidade educacional as “novas tecnologias”, ou tecnologias da informação e comunicação (TIC), trazem para a sala de aula, desafios e novas maneiras de aprender e ensinar, como por exemplo, os dispositivos móveis como o celular e tablet, que permitem aprender em diferentes espaços. Por isso, utilizar essa tecnologia móvel para aprimorar a pesquisa, incentivar os alunos a buscarem o conhecimento e principalmente descobrir novas maneiras de aprender, é contribuir para autonomia, criatividade e também ensinar a liberdade.

Este trabalho está dividido em três partes, além desta introdução e das considerações. Na primeira parte, o referencial teórico onde descrevemos a importância de ensinar e aprender com a utilização dos dispositivos móveis. Em seguida, descrevemos os procedimentos metodológicos aplicados no projeto. E por último, destacamos os resultados obtidos, ressaltando a opinião dos alunos pelo uso do WhatsApp como ferramenta de apoio na disciplina de geografia, através da interação que o aplicativo proporciona.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU TRABALHOS RELACIONADOS

Cibercultura

Algumas pesquisas realizadas sobre o uso das tecnologias demonstram sua importante influência em transformações ocorridas nas formas de aprender, de se relacionar, de

construir significado e valores. Porém, muitas dessas pesquisas, enfatizam a importância de uma reelaboração da cultura escolar para que esse novo paradigma possa surtir efeito positivo no ensino. Neste sentido, percebe-se a emergência da cibercultura que vem promovendo uma transformação nas diversas instâncias da existência humana e torna mais agudas as rachaduras nas abaladas bases que por muito tempo colaboraram sobremaneira na consolidação ideológicas dos indivíduos modernos.

A cibercultura é naturalmente uma forma de cultura surgida junto com o desenvolvimento das tecnologias digitais, que por sua vez ganha cada vez mais espaço entre a sociedade moderna o que leva conseqüentemente, a sua maior presença em todo o mundo, essa forma de cultura não é, em resumo, nada mais que uma grande ligação, disseminação e interação entre, praticamente, todas as formas de cultura existentes em todo o mundo.

Para Lemos (2003), a cibercultura é a cultura contemporânea fortemente marcada pelas tecnologias digitais. Ela é o que se vive hoje. *Home banking*, cartões inteligentes, voto eletrônico, pages, palms, imposto de renda via rede, inscrições via internet, uso de redes sociais, chats, bate papos e tantas outras ferramentas que estão à disposição dos educadores e educandos, o que prova que a Cibercultura está presente na vida cotidiana de cada indivíduo.

Desse modo, percebe-se a necessidade de colocar em pauta no âmbito da sala de aula a problemática da tecnologia de modo a fornecer uma abordagem conceitual em geografia, fazendo com que ambos professores e alunos se reconheçam como agentes ativos na construção do conhecimento fazendo uso satisfatório das mais diversas ferramentas tecnológicas.

Não restam dúvidas sobre a intensa presença da tecnologia no dia a dia dos jovens, uma geração que já nasceu conectada com o mundo virtual – e os impactos que esse novo perfil de aluno traz ao ambiente escolar. Esse contexto lança o desafio para escolas e professores sobre como usar os novos recursos tecnológicos a favor do ensino.

Com os avanços tecnológicos diariamente nos brindam com ferramentas cada vez mais atualizadas, desse modo, as frequentes mudanças que ocorrem no mundo quando o assunto são as tecnologias da informação e comunicação.

Para Moraes, 2001:

É uma maneira sistemática de elaborar, levar a cabo e avaliar o processo de aprendizagem em termos de objetivos específicos, baseados na investigação da aprendizagem e da comunicação humana, empregando uma combinação de recursos e materiais para conseguir uma aprendizagem mais efetiva.

O autor faz uma reflexão, sobre como as tecnologias educacionais podem auxiliar no processo de aprendizagem de modo a juntar as criações humanas à necessidade de obtenção de conhecimento.

Diante do exposto Kochhann (2015, p. 479) destaca: “O WhatsApp assim como qualquer outra mídia pode auxiliar e favorecer o estreitamento entre professores e alunos, auxiliando no processo de ensino e facilitando o contato entre ambos, diminuindo assim a distância entre professor e aluno”.

Neste cenário, as tecnologias digitais desempenham um papel fundamental na colaboração com os processos de ensino e aprendizagem. No entanto, para que essa integração seja efetiva, é essencial que o educador saiba equilibrar o uso dessas mídias digitais na sala de aula, aliando-as a planejamentos eficientes. Isso requer um olhar atento sobre como essas ferramentas podem complementar o ensino tradicional, promovendo uma experiência de aprendizagem mais dinâmica e interativa.

Conforme destaca Lira (2016, p. 14), “os professores devem estar preparados para as novas ideias que nasceram com a chegada da internet e de todas as ferramentas tecnológicas que podem ser utilizadas para alavancar o aprendizado”. Essa preparação envolve não apenas o conhecimento técnico, mas também a adaptação de estratégias pedagógicas que integrem as tecnologias digitais de forma significativa no cotidiano escolar.

Além disso, a união de todos os meios de tecnologias de comunicação proporciona uma interação mais eficaz entre alunos e educadores, especialmente com o uso de dispositivos móveis como notebooks, celulares e smartphones. Nesse sentido, Costa (2011) ressalta que “o educador deve aproveitar as potencialidades do celular, como recurso pedagógico, tendo em vista que é uma realidade presente na vida de todos os educandos”.

Assim, o uso consciente e planejado dessas tecnologias não só enriquece as práticas pedagógicas, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos e participativos na era digital.

Ensino Híbrido

As tecnologias digitais podem colaborar com os processos de ensino e aprendizagem, porém apenas o uso das tecnologias não é suficiente. Veiga (2018) O ensino híbrido, combina o uso da tecnologia digital com as interações presenciais, visando à personalização do ensino. Neste contexto, a integração das ferramentas tecnológicas de apoio ao ensino aprendizagem é um grande desafio para a educação, Carvalho (2009) “especialmente na rede pública de ensino para dar igualdade de condições aos educandos”. O educador necessita buscar ferramentas eletrônicas pra atender à necessidade e a curiosidade dos educandos. São necessários novos conhecimentos e atitudes para que o processo ensino-aprendizagem seja significativo. Neste a ideia é que docentes e discentes possam ensinar e aprender em tempos e locais variados. Esse seria o uso original do termo que evoluiu para abarcar um conjunto mais rico de estratégias ou dimensões de aprendizagem. Podemos considerar que o termo ensino híbrido está enraizado em uma ideologia de que não existe uma única forma de aprender e que a aprendizagem é um processo contínuo.

MARCO METODOLÓGICO

Nesta seção, tratou-se neste trabalho de uma pesquisa exploratória que, segundo Gil (1999), a pesquisa exploratória é realizada especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado, existe pouco conhecimento sistematizado e acumulado na área em que o trabalho foi realizado. Considerando-se a pequena produção de pesquisa que envolve alunos da rede pública e ensino, enquadra-se esta pesquisa como exploratória.

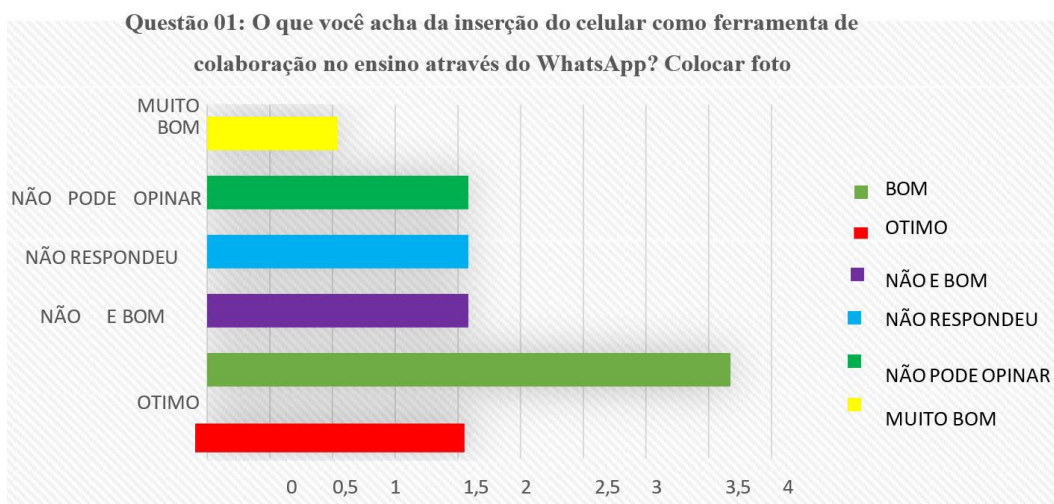
Este trabalho foi elaborado utilizando o enfoque da pesquisa quantitativa. Isso significa que foi efetuado um levantamento de dados, que posteriormente foram analisados numericamente. Segundo Richardson (1985) o método quantitativo utiliza a quantificação tanto na coleta de dados quanto no tratamento das informações através de técnicas estatísticas. Esse método garante a precisão dos resultados, evita distorções de análise e interpretação, além de possibilitar uma margem de segurança quanto às interferências.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao considerar a importância e as dificuldades que poderiam ocorrer nessa etapa da pesquisa, utilizou-se a técnica da análise quantitativa, visando garantir, o máximo possível, a qualidade e objetividade dos resultados.

Os dados foram analisados através das afirmativas do questionário: **bom, muito bom, ótimo, não respondeu**, neste contexto cada afirmativa gerou uma resposta que foi tabulada e analisada estatisticamente com o auxílio do Microsoft Office Excel. Através do auxílio da revisão de literatura somado aos conhecimentos obtidos no decorrer do curso, foi possível fazer uma interpretação dos dados coletados.

Gráfico 1 - Questão 01.



Fonte: Anuniação, 2019.

Gráfico 2 - Questão 02.



Fonte: Anuniação, 2019.

Na primeira questão para nove alunos a proposta foi bom, muito bom e ótima, porém o acesso a internet não é fácil para a maioria. Então para sanar essa dificuldade foi conversado com o gestor da escola, que no mesmo momento disponibilizou um roteador no período de quinze dias para que os alunos pudessem responder às perguntas e enviassem seu texto que já haviam deixado pronto. Dois alunos não tinham celular smartphone.

A pesquisa revelou que os alunos estão abertos as novas maneiras de aprender e acreditam que o aplicativo WhatsApp facilitará o compartilhamento de material didático como texto, vídeos e imagens.

Segundo os alunos seria bom se todos tivessem conectados, mas poucos têm acesso à internet. Com uso do WhatsApp fica mais fácil de resolver assuntos da escola facilitando muito o nosso aprendizado, porém seria bem melhor se todos tivéssemos consciência de como utilizar essa ferramenta em sala de aula, principalmente se for associando à pesquisas na internet o que ajudaria muito, fazer uso da tecnologia na educação já é uma necessidade reconhecida por profissional do ensino. Dito isso no entanto é preciso se dar conta da forma como vai utilizar esse recurso em sala de aula pois nem sempre é clara, por isso saber usar somente para fins pedagógicos seria uma ótima ferramenta.

Na segunda questão onze alunos gostaram e acham bom a ótimo o uso desta ferramenta na sala de aula, dois alunos não responderam; segundo esses alunos o celular com o aplicativo WhatsApp facilita a aprendizagem, pois eles conseguia tirar as dúvidas no momento em que elas apareciam, podiam fazer pesquisa e interagir com os colegas e professor mesmo não estando em sala de aula, para eles a experiência foi proveitosa e gostariam que continuassem fazendo uso desta ferramenta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo demonstrou-se a utilização do WhatsApp como ferramenta de apoio pedagógico à aprendizagem nas aulas de geografia. Percebemos as mudanças que o aplicativo whatsapp tem exercido na vida dos jovens, porém para que se obtenha um ótimo resultado é necessário que haja um planejamento organizado. Ao utilizar o aplicativo WhatsApp como ferramenta de apoio na disciplina de geografia, foi possível que a turma escolhida pudesse realizar as atividades propostas de acordo com a disponibilidade de tempo e espaço de cada aluno. Mesmo sabendo das dificuldades com internet a utilização deste aplicativo não necessita de uma conexão de alta qualidade e de interação professor e aluno através do aplicativo ser instantânea. Outro ponto relevante é que o celular faz parte de nosso dia-a-dia, por isso, facilita o processo de ensino aprendizagem mais interativo.

Diante do exposto e dos resultados obtidos, constatamos que o aplicativo WhatsApp, como ferramenta de apoio, é eficaz para o ensino-aprendizagem. Observou-se um aumento na motivação e na satisfação dos alunos, além da interação entre professores e alunos, tornando as aulas mais atrativas. No entanto, o tema é amplo e deve ser objeto de constantes estudos e pesquisas.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, R. **As tecnologias no cotidiano escolar**: possibilidades de articular o trabalho pedagógico aos recursos tecnológicos disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1442-8.pdf> Acessado em 10 de setembro de 2019.

COSTA, Ivanilson. Novas Tecnologias. **Desafios E Perspectivas Na Educação**. 1º Ed. Clube dos Autores 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KOCHHANN, Andréa. *et al.* **O uso do WhatsApp como possibilidade de aprendizagem**: uma experiência no ensino superior. Disponível em: <https://encuentros.virtualeduca.red/storage/ponencias/argentina2018/ZLefiidiDk2WA0nZHE Ejjpaw4gHe7nRslfRj2JUu.pdf>: Acesso em: 19 de Agosto de 2019.

LEMOS, André; CUNHA, Paulo (orgs.). **Olhares sobre a Cibercultura**. Sulina, Porto Alegre, 2003;pp11–23.

LIRA, L. G. de. **A utilização das redes sociais online como ferramenta educacional**. 2016. 61 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Estadual da Paraíba, Patos, 2016.

MORAES, Dênis de. **O Concreto e o Virtual: mídia, cultura e tecnologia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

RICHARDSON, Roberto Jarry; Colaboradores. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985.

VEIGAS, A. **O ensino híbrido: o que é e como implantar na escola**. 2018, disponível em <https://www.somospar.com.br/ensino-hibrido/> acessado em 10 de setembro de 2019.

Leitura e Produção de Histórias em Quadrinhos Usando Aplicativo HagáQuê com Alunos de 5º Ano de uma Escola Estadual em Apuí-AM

Reading and Producing Comic Stories Using the HagáQuê Application with 5th Year Students at a State School in Apuí-AM

Silvania Thomas

Professora da Rede Estadual do Amazonas no Município de Apuí

Gevan Pires Barbosa

Possui graduação em Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas (2008) e graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Especialista em Tecnologias em Educação pela PUC/Rio (2010) e Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora-MG. Mestre em Ciência da Educação pela Universidad Del Sol- UNADES. Doutor em Ciência da Educação pela Universidad Del Sol-UNADES. <http://lattes.cnpq.br/9859658934826954>

RESUMO

Este trabalho tem como estudo, relatar a experiência docente, com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, em um município no interior do Estado do Amazonas, e tem como objetivo analisar a recepção por parte dos alunos sobre a leitura e produção de texto através dos softwares HagáQuê e Criador de Painel de história em quadrinhos. Para a coleta de dados foram usados questionários dirigidos a 23 discentes com o objetivo de apontar o interesse, incentivar a leitura e a produção de textos, em um ambiente virtual diferenciado dos materiais impressos usados em sala de aula. A pesquisa revelou a compreensão das HQs como um material pedagógico valioso para a conquista dos educandos ao processo de ler e desenvolvimento das habilidades escritas. Como base teórica o presente trabalho fundamentou-se em Vargas (2002, p. 13) que afirma, “quando lemos uma HQs, notamos o poder com que a imagem interfere no modo de pensar das pessoas e em seu imaginário”. A composição do desenho, nesse tipo de texto, ganha uma espécie de carga narrativa,



exigindo a leitura em sequência, da esquerda para a direita e de cima para baixo: as partes superiores e da esquerda representam o antes; as inferiores e da direita, o depois.

Palavras-chave: leitura palavra; história em quadrinhos palavra; softwares.

ABSTRACT

This study aims to report the teaching experience, with students in the 5th year of Elementary School, in a municipality in the interior of the State of Amazonas, and aims to analyze the students' reception of reading and text production through the HagáQuê and Comic Book Panel Creator software. For data collection, questionnaires addressed to 23 students were used with the aim of identifying interest, encouraging reading and producing texts, in a virtual environment different from the printed materials used in the classroom. The research revealed the understanding of comics as valuable pedagogical material for gaining students the process of reading and developing written skills. As a theoretical basis, this work was based on Vargas (2002, p. 13) who states, "when we read a comic, we notice the power with which the image interferes with people's way of thinking and their imagination". The composition of the drawing, in this type of text, takes on a kind of narrative charge, requiring reading in sequence, from left to right and top to bottom: the top and left parts represent the before; the lower ones and on the right, the after.

Keywords: word reading; comic book word; software.

INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta resultados obtidos nas aulas de Língua Portuguesa, onde foi desenvolvido o tema preconceito para que os alunos analisassem, discutissem e fizessem adaptações do tema no formato de histórias em quadrinhos, primeiro no modelo tradicional, usando papel A4 e em seguida usando o software HagáQuê e o Criador de Painel Quadrinhos.

Pretendia-se com esta pesquisa analisar a capacidade dos alunos em produzir e reestruturar os textos e transformando-os em histórias em quadrinhos, visando conscientizá-los sobre a importância da leitura e escrita. O trabalho foi desenvolvido com alunos do 5º ano em uma escola do Escola Estadual no interior do Estado do Amazonas, durante o quarto bimestre do ano de dois mil e nove. A escolha dos alunos com idades entre oito e nove anos deu-se pela necessidade de avaliar o desinteresse dos mesmos na leitura e produção de texto. O estudo orienta-se pela seguinte questão: Como o uso do software HagáQuê e Criador de Painel Quadrinhos pode auxiliar no incentivo a leitura e nas práticas de produção de texto, dentro do ambiente escolar? Optar pelo software HagáQuê e Criador de Painel Quadrinhos foi de grande qualidade, significando muito para a vida do aluno. O objetivo desta atividade foi utilizar a mídia com foco na melhoria da aprendizagem de nossos alunos. A transformação das produções de textos dentro do software HagáQuê e Criador de Painel Quadrinhos proporcionou ao professor o uso de mais uma ferramenta que o auxiliará no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e produção textual.

Percebemos que a realidade virtual vem afastando cada vez mais os nossos alunos do ato de ler. Com os avanços tecnológicos, os textos impressos, tornaram-se sem atrativo, cansativo e insignificante para os alunos. Assim, estimular a leitura e a escrita através da tecnologia fará com que nossos alunos, compreendam melhor o que estão aprendendo na escola, e o que acontece no mundo em geral, entregando a eles um horizonte totalmente novo.

Acredita-se que o uso do software HagáQuê e Criador de Painel Quadrinhos, utilizado no cotidiano escolar desperte o interesse dos alunos para leitura e escrita, permitindo que as escritas eletrônicas sirvam como ações mediadoras de saberes, abrindo janelas para o uso dos demais aplicativos no processo de ensino aprendizagem

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU TRABALHOS RELACIONADOS

As histórias em quadrinhos podem ser consideradas ferramentas admiráveis no processo de incentivo à leitura e escrita. Por meio desse gênero textual o professor poderá trabalhar com a leitura de textos utilizando o software HagáQuê e fazer com que os alunos percebam que existem elementos que colaboram para o entendimento do texto, como por exemplo, os indicativos de deslocamentos, sons, espaços entre outros elementos presentes no texto. Carvalho (2006, p. 38) afirma que os alunos leitores de histórias em quadrinhos, têm desempenho escolar melhor, do que aqueles que usam apenas o livro didático. O uso do caderno, quadro, pincel, o professor ensina e o aluno aprende. Com o uso de softwares os papéis se invertem, promovendo uma troca entre os envolvidos. Partindo deste sobreposto observa-se a necessidade de inserir o uso das tecnologias no trabalho escolar, principalmente as TICs, considerando-se que elas se encontram presentes no dia a dia dos adolescentes.

Para Oliveira (2009), as histórias em quadrinhos, através de sua linguagem fornecem margem para o leitor pensar e imaginar, já que, muitas vezes elas mostram apenas momentos-chave de seu enredo, possibilitando que o leitor crie situações para o espaço dado pelo autor. Essa característica faz com que o leitor fique instigado a completar as partes que o autor não expressou de forma gráfica, desenvolvendo o seu raciocínio lógico.

A produção e interpretação de textos são considerados, no cotidiano escolar os problemas com maior relevância. Produzir textos gera tensões e dificuldades, porque as crianças não estão acostumadas com as regras e as normas. A inserção das tecnologias possibilitam a interação e uma troca de papéis entre aluno e professor, aumentando assim o interesse aos conteúdos abordados. Buscar resgatar o valor da leitura e escrita faz-se necessário, como ato de promoção a cidadania. A leitura nunca se fez tão necessária nos bancos escolares e essa mudança pode tornar-se possível quando a escola promove um espaço informatizado. As HQs transmitem os acontecimentos os textos de forma dinâmica é criativa, além de ser um recurso a mais, viabiliza uma forma divertida e prazerosa do educando de construir seu texto. Rama e Vagueiro (2010) acrescentam que o lúdico desperta sensibilidade, sociabilidade e imaginação do aluno.

De certa forma, pode-se dizer que as histórias em quadrinhos vão ao encontro das necessidades do ser humano, na medida em que utilizam fartamente um elemento de comunicação que esteve presente na história da humanidade desde os primórdios: a imagem gráfica. O homem primitivo, por exemplo, transformou a parede das cavernas em um grande mural, em que registrava elementos de comunicação para seu contemporâneos: o relato de uma caçada bem sucedida, a informação da existência de animais selvagens em uma região específica, a indicação de seu paradeiro etc. (Rama e Vagueiro, 2010, p.8).

Através da leitura, os alunos percebem que podem vivenciar experiências que conseguem transportar o ser humano para o desconhecido, explorá-lo, acrescentar vida ao sabor da existência. Neste sentido, penso ser dever da escola propiciar aos alunos momentos que possam despertar neles o gosto pela leitura, o amor ao livro e a consciência da importância de se adquirir o hábito de ler. A produção do gênero textual de História em quadrinhos online, têm caráter lúdico e pode contribuir e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem em diversos conteúdos de qualquer disciplina tornando as práticas do docente dinâmicas, fazendo com que os alunos refletem tornando este material rico para o apoio na prática pedagógica.

Segundo (Neves, 1998) estimulando a leitura, faremos com que nossos alunos, compreendem melhor o que estão aprendendo na escola, e o que acontece no mundo em geral, entregando a eles um horizonte totalmente novo.

Por apresentarem uma linguagem de fácil acesso, motivarem e estimularem os alunos as HQs são um gênero de grande aceitação entre crianças e adolescentes, por isso ao trabalharmos com HQs deixamos os alunos mais atentos com possibilidades interativas e imaginativas, que auxiliam a compreender a diversidade de interpretações de imagens e temas possibilitando a criação produção de suas histórias. As informações nas Histórias em Quadrinhos são aprendidas em tempo mais curto, o que possibilita ao aluno ler mais. Assim, ele participa ativamente na construção do próprio conhecimento, facilitando a criação e a montagem dos seus quadrinhos, expressando suas ideias com clareza.

Os alunos que leem HQs têm melhor desempenho escolar do que os que se atêm somente ao livro didático. Em alguns casos, o benefício obtido com a leitura de gibis é maior do que o existente quando o aluno tem contato apenas com livros ou revistas de outra natureza (Passarelli, 2004 p. 48).

Ainda sobre a importância das histórias em quadrinhos, segundo Ramos e Vergueiro (2009). As histórias em quadrinhos ampliam o vocabulário do aluno, por mais que elas sejam escritas com linguagem acessível a todos os públicos, pois abordam temas variados, introduzindo vocábulos novos, de forma imperceptível, pertencentes ao tema abordado pelas mesmas.

Quando produzimos História em Quadrinhos através dos softwares HagáQuê e Criador de Painel Quadrinhos, casamos as linguagens verbais e não verbais, onde os alunos podem desenvolver sua criatividade e demonstrar o seu potencial. Sendo assim trabalhar este gênero com softwares facilita a ligação entre imagens e texto além do professor fazer uso da tecnologia em seu favor, para motivação dos alunos quanto a leitura e escrita.

Segundo Ramos e Vergueiro (2010) o mundo que envolve a área de ensino da Língua Portuguesa (...) tem nas histórias em quadrinhos um forte e pertinente apoio didático, pois, elas representam contextos reais de uso da Língua Portuguesa; retratam, a seu modo, a sociedade a qual estão inseridas, sendo pertinente a sua análise.

MARCO METODOLÓGICO

Este trabalho foi organizado através de abordagem quali-quantitativa com a finalidade em obter uma compreensão e explicação mais ampla do tema estudado.

No primeiro contato dos alunos com as atividades propostas para a produção das HQs foi muito promissor, eles gostaram da ideia e ficaram bastante empolgados, principalmente por poderem usar celular e computadores para a produção dos quadrinhos. Porém a ideia de usar a sala de informática foi frustrante, pois a mesma não funciona. Sendo assim a maioria das histórias em quadrinhos foram produzidas em celulares.

O desenvolvimento das produções das HQs na minha turma, aconteceu da seguinte maneira: Na primeira etapa foram mostrados alguns textos impressos com histórias em quadrinhos e fiz um levantamento prévio do conhecimento dos alunos sobre o assunto abordado. Esse levantamento foi relevante porque pude observar o quanto os gibis atraíam a leitura dos alunos. E esse conhecimento fez -se necessário para o entendimento da intenção da HQs do reconhecimento da temática e do tópico da ideia central do texto.

Na segunda etapa escolhemos a história *“Um sapato em cada pé”* de Cláudio Fragata. Após ter lido texto completo para a turma entender a sequência da história, foi feita leitura silenciosa, e em seguida a leitura compartilhada. Terminada a leitura foi realizada a análise oral do texto. Temas como preconceito, bullying e respeito surgiram no decorrer da conversa.

Na terceira etapa, os alunos construíram a história em quadrinhos em papel A4 da forma tradicional, onde pude observar neste momento que os alunos demonstraram uma melhor compreensão do texto. Os alunos mais tímidos demonstravam através da fisionomia que estavam compreendendo o texto lido, e compartilharam com os colegas o conhecimento adquirido. Nem todos os alunos estavam motivados.

No quarto momento apresentei a eles o software HagáQuê, baixando o programa nos computadores e celulares dos alunos, mostrando-lhes como trabalhar com o programa.

No quinto momento, após todas as discussões iniciamos as produções finais com o texto *“Um sapato de cada pé”*, com a utilização dos softwares HQs. Os alunos demonstraram mais interesse. Ao utilizar histórias em quadrinhos como um recurso metodológico no ensino de Língua Portuguesa, obtive resultados significantes sobre a importância deste gênero para aprendizagem. Um dos mais relevantes foi a participação e o interesse dos alunos durante a realização das aulas e da criação e produção das histórias.

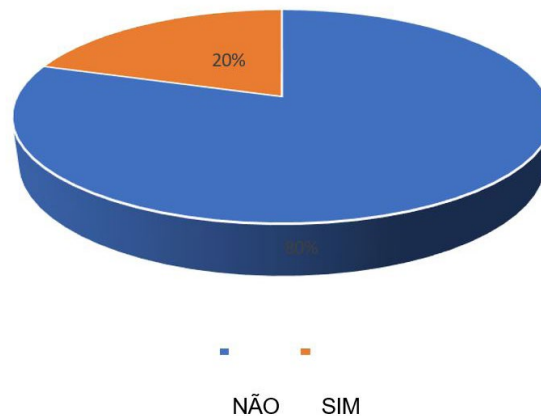
RESULTADOS E DISCUSSÃO

A coleta de dados da pesquisa exaltou o público envolvido (alunos) e serviu para repensar as práticas pedagógicas quanto ao incentivo à leitura e escrita.

As respostas dos alunos sobre as questões referentes ao textos impressos e a possibilidade de realizá-los através de softwares, ocorrem através das questões expostas anteriormente. E a resposta dos dados foram caracterizadas da seguinte forma:

1 - Sobre o gosto dos textos impressos que a professora oferece nas aulas de Língua Portuguesa, 80% responderam que não gostam dos textos impressos e 20 % disseram que sim.

Gráfico 1 - Opinião dos alunos referente aos textos impressos.

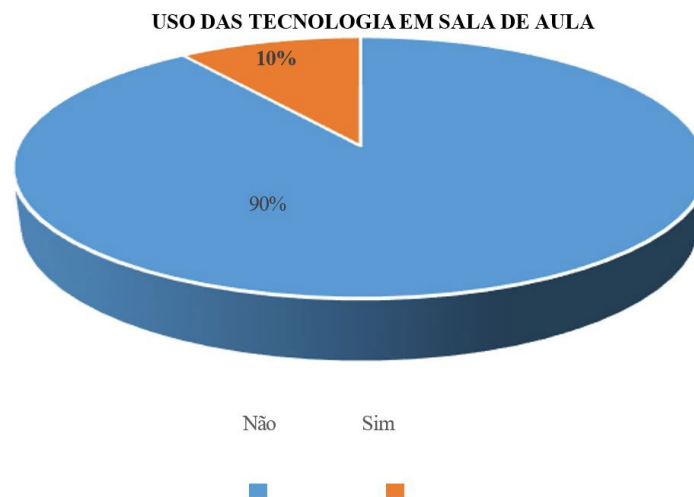


Fonte: Thomas, 2019.

Observei que no decorrer das atividades desenvolvidas os alunos demonstraram mais interesse e vontade de realizar as atividades propostas. E que as mesmas foram bem recebidas pelos mesmos, pois 18 alunos afirmaram que as produções de textos feitas através de aplicativos e softwares são legais e diferentes.

2 - Sobre o uso da informática na vida escolar 90% disseram que não usam a informática na vida escolar e 10% disseram que sim.

Gráfico 2 - Sobre o uso das tecnologias em sala de aula.

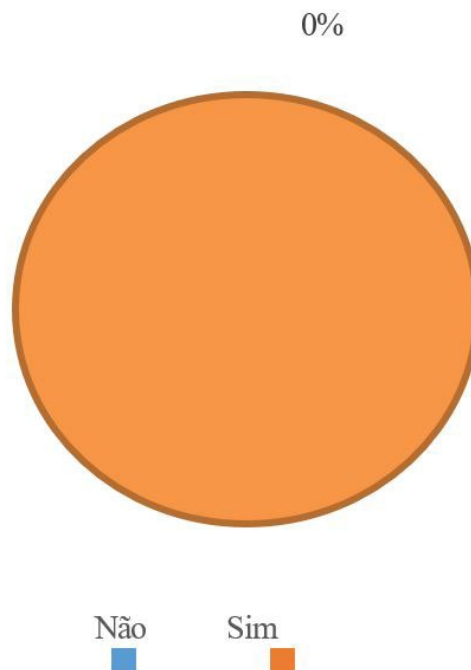


Fonte: Thomas, 2019.

Através das respostas, pode-se observar visivelmente que a tecnologia faz parte da vida escolar e porque não dizer que ela está presente na maioria das residências dos nossos alunos, por isso não podemos mais ignorá-la e sim buscar meios que ela nos oferece e utilizá-la em nosso favor. Por isso digo que trabalhar com esta atividade auxiliou o desempenho dos alunos nos diz respeito à criação de textos e promoveu uma intenção dos que não tinham celular ou computadores.

3 - Sobre a oportunidade de escrever e ler histórias em quadrinhos utilizando celular ou computador, 100% dos alunos gostaram da ideia, e disseram que as aulas seriam mais atrativas, e aprenderiam mais e de forma mais divertida.

Gráfico 3 - Escrever e ler histórias em quadrinhos utilizando celular ou computador.



Fonte: Thomas, 2019.

A participação na atividade e na execução das tarefas, sempre querendo algo a mais, foi o diferencial por parte dos alunos. Assim foi possível perceber que o interesses dos alunos foi maior em comparação das aulas realizadas sem os meios tecnológicos.

Foi com esta metodologia que eles mostraram que, aprenderam na teoria através da prática e também despertou o interesse dos alunos na aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pós-graduação teve como objetivo dar o real valor ao incentivo a leitura e escrita através das histórias em quadrinhos. Por meio deste foi possível compreender vários pontos importantes dentro dessa maravilhosa arte, dentre eles que as Histórias em quadrinhos são um ótimo meio de educação e entretenimento, podendo ser utilizadas na educação, aumentando a imaginação das crianças e adolescentes através de suas histórias e sua arte gráfica. Através da História em quadrinhos as crianças se envolvem com a história ali contada vivendo seu universo muitas vezes demonstrando nas

histórias em quadrinhos a vida do próprio leitor de forma lúdica, onde é recebido com entusiasmo transformando aulas maçantes em momentos de prazer através da leitura.

Foram detectadas algumas dificuldades na realização das atividades, como: a falta de computador ou celular alguns alunos não dominavam o seu uso, no entanto, com o passar das aulas foram interagindo com alguns colegas superando estas dificuldades referentes ao HagáQuê e ao manuseio do computador, celular e suas ferramentas. Outro fato que merece destaque, diz respeito à falta de domínio da leitura e escrita, então, apresentavam dificuldades em produzir e interpretar textos.

De modo geral o resultado foi satisfatório demonstrando que aulas diversificadas com a utilização de novas tecnologias contribuem sim de maneira significativa para a participação e conseqüentemente para a aprendizagem dos alunos, no entanto, este campo de estudo é muito amplo permitindo cada vez mais investigação e produção de conhecimento nesta área.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, D. **A educação está no gibi**. São Paulo: Papyrus, 2006.

NEVES, Iara C. B. *et al.* (Orgs.) **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Ed da Universidade/UFRGS, 1998.

OLIVEIRA, B. S. **História em quadrinhos como recurso metodológico para o ensino de Língua Portuguesa**. UEG – UnU Iporá, 2009, p.75-82.

PASSARELLI, L. G.. **Os quadrinhos na educação linguística: história, teoria e prática**. In: BASTOS, Neusa Barbosa. **Língua portuguesa em caleidoscópio**. São Paulo: EDUC, 2004. p. 47-59.

RAMOS, P. & VERGUEIRO, W.. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. – 3. ed., 3ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2009.

RAMA, A.; VERGUEIRO, W. **Como Usar as Histórias em Quadrinhos em sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

VARGAS, Maria Valéria e Aderson de Melo. **GESTAR – Programa Gestão de Aprendizagem Escolar**. TP5. Leitura e Produção de textos. Brasília, 2002.

VERGUEIRO, Waldomiro. **A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária**. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

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

açaí 116, 117
alunos 15, 16, 17, 18, 19, 20, 26, 27, 30, 32, 36, 37, 38,
42, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61,
62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 80, 82, 83, 85,
88, 89, 90, 91, 92, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102,
103, 106, 109, 110, 111, 113, 114
ambiental 37, 49, 116
aprendizagem 15, 16, 17, 19, 21, 30, 32, 37, 41, 42, 43,
44
atenção 19, 33, 61, 82, 90, 102, 108, 109, 110, 112

C

comunidade 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21

D

déficit 53, 58, 76, 83, 109, 112
desafiante 109, 111, 112
desafios 12, 17, 19, 20, 21, 22
desenvolvimento 14, 20, 26, 27, 28, 29, 33, 36, 37, 45,
48, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 68, 74,
75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91,
92, 93, 94, 97, 100, 105, 109, 112, 118, 123, 124,
125, 126, 128, 130, 131, 133, 142, 143, 146
dificuldade 34, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58
dificuldades 15, 18, 19, 28, 30, 31, 33, 37, 41, 42, 44
docentes 12, 23, 26, 36, 44, 53, 59, 63, 77, 78, 80, 126,
133

E

educação 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25,
26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 43, 44,
45, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 58, 59, 61, 63, 65, 74, 75,
76, 77, 78, 79, 80, 84
educacionais 15, 20, 21, 26, 28, 30, 31, 33, 34, 37, 39,
42, 43, 44, 45, 46, 47
educacional 12, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 25,
27, 28, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 43, 44, 45, 47,

48, 53, 57, 76, 77, 78, 79, 84, 87, 90, 95, 96, 97, 100,
101, 102, 103, 105, 108, 109, 110, 111, 112, 113,
128, 131, 132, 133
educador 36, 46, 67, 71, 75, 76, 77, 78, 90, 92, 95, 111,
112, 127, 130
ensino 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 28,
30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46,
47, 49
equipes 52, 76, 86, 123
escolar 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22
escolas 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 25, 26, 29, 30, 31,
32, 38, 39, 43, 44, 45, 46, 48, 52, 53, 54, 55, 56, 58,
59, 61, 62, 67, 74, 76, 77, 78, 79, 84, 86, 87, 95, 96,
97, 99, 101, 103, 126, 133
escrita 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64,
67, 74, 75, 76, 79, 80, 82, 83, 84, 85

F

ferramentas 51, 67, 103, 144, 149

G

gestão 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21

H

habilidades 16, 17, 18, 19, 28, 32, 49, 56, 58, 60, 61,
74, 75, 80, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 110,
112, 114, 122, 123, 125, 128, 129, 132, 142, 143
hiperatividade 109, 112, 114
história 20, 27, 33, 35, 45, 48, 55, 56, 77, 105, 109, 113,
126, 142, 143, 145, 146, 148, 149
humano 17, 29, 48, 50, 75, 76, 78, 79, 86, 87, 88, 89, 90,
91, 92, 93, 94, 109, 112, 114, 130, 132, 145

I

inclusiva 12, 16, 20, 23, 27, 34, 35, 36, 38, 50, 93, 96,
100, 101, 102, 104, 106, 109, 110, 113, 115, 126,

128, 133
infantil 36, 50, 76, 77, 78, 79, 89, 95, 96, 97, 100, 102
interpretação 48, 49, 54, 59, 74, 75, 80, 82, 83, 84

L

leitura 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63

M

metodologia 23, 34, 35, 49, 65, 66, 68, 103, 105, 110,
111, 126, 127, 132, 148

N

novas 13, 15, 16, 21, 25, 27, 30, 44, 46, 49, 54, 59, 65,
66, 68, 71, 72

O

opositor 109, 112

P

palavra 14, 17, 29, 91, 99, 143
pandemia 25, 36, 38, 52, 74, 75, 76, 80, 83, 84
participativa 12, 13, 14, 15, 16, 21
pedagógicas 20, 36, 52, 63, 80, 86, 104, 110, 111,
112, 113, 114, 130, 131, 132, 133, 147
pedagógico 14, 15, 17, 30, 33, 34, 38, 43, 44, 46, 48,
53, 57, 59, 61, 65, 66, 67, 68
pedagógicos 15, 19, 32, 49, 55, 74, 80, 84, 85, 87, 113,
133
pedagogos 74, 76, 80, 84, 86, 87, 93, 95, 132, 133
políticas 13, 20, 21, 25, 28, 33, 34, 39, 42, 43, 44, 45,
47, 48, 49, 50
processo 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24,
25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39,

43, 48, 49, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 63, 68,
70, 72, 75, 77, 78, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90,
91, 92, 95, 97, 98, 102, 105, 108, 109, 110, 111, 112,
114, 118, 121, 122, 125, 126, 127, 128, 129, 130,
131, 132, 133, 142, 144, 145
produção 20, 33, 35, 45, 46, 47, 49, 51, 52, 53, 54, 55,
57, 59, 60, 62
professores 15, 16, 18, 20, 26, 27, 32, 33, 34, 36, 37, 38,
42, 50, 52, 53, 55, 59, 63, 74, 76, 77, 80, 81, 82, 84,
85, 86, 87, 89, 90, 93, 95, 96, 97, 100, 102, 106, 113,
124, 126, 127, 128, 129, 132, 133
públicas 13, 14, 21, 25, 28, 30, 34, 39, 42, 43, 44, 45,
47, 48, 49

Q

quadrinhos 93, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149

R

recurso 65, 66, 67, 68, 69, 72
resíduos 116, 120, 123, 124

S

sistema 6
softwares 142, 143, 144, 145, 146, 147
sólidos 92, 116, 124

T

tecnologias 21, 27, 65, 66, 67, 68, 70, 72
tecnológicas 49, 51, 118
textos 42, 47, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61
textual 51, 52, 53, 57, 59, 73, 83, 84, 111, 143, 144, 145
transtorno 51, 57, 108, 109, 111, 112, 113, 114

W

whatsapp 65



AYA EDITORA
2025

