
EDUCAÇÃO EM FOCO

TEORIA E PRÁTICA

ORGANIZADORAS
MÔNICA SIQUEIRA E FRANCIONE CHARAPA



Quipá
Editora

**EDUCAÇÃO EM FOCO:
TEORIA E PRÁTICA**



Mônica Maria Siqueira Damasceno
Francione Charapa Alves

(Organizadoras)

**EDUCAÇÃO EM FOCO:
TEORIA E PRÁTICA**

1ª Edição

Quipá Editora
2021

Copyright © dos autores e autoras. Todos os direitos reservados.

Esta obra é publicada em acesso aberto. O conteúdo dos capítulos, os dados apresentados, bem como a revisão ortográfica e gramatical, são de responsabilidade de seus autores, detentores de todos os Direitos Autorais, que permitem o download e o compartilhamento, com a devida atribuição de crédito, mas sem que seja possível alterar a obra, de nenhuma forma, ou utilizá-la para fins comerciais.

NORMALIZAÇÃO: dos autores e autoras.

CONSELHO EDITORIAL

Editor-chefe: Me. Adriano Monteiro de Oliveira, Quipá Editora

Dra. Anny Kariny Feitosa, Instituto Federal do Ceará (IFCE) / Me. Antoniele Silvana de Melo Souza, Secretaria de Educação de Pernambuco (EDUCA-PE) / Dra. Fernanda Pereira Martins, Instituto Federal de Goiás (IFG) / Me. Francisco Odécio Sales, Instituto Federal do Ceará (IFCE) / Dra. Keyle Sâmara Ferreira de Souza, Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) / Dra. Maria Eneida Feitosa, Universidade Regional do Cariri (URCA).

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação em foco : teoria e prática / Organizado por Mônica Maria Siqueira Damasceno e Francione Charapa Alves. — Iguatu, CE : Quipá Editora, 2021.

448. : il.

ISBN 978-65-89091-49-3

DOI 10.36599/qped-ed1.034

1. Educação. 2. Ensino. 3. Aprendizagem. I. Damasceno, Mônica Maria Siqueira. II. Alves, Francione Charapa. III. Título.

CDD 370

Elaborada por Rosana de Vasconcelos Sousa — CRB-3/1409

Obra publicada pela Quipá Editora em março de 2021.

PREFÁCIO

Prefaciando a obra intitulada *Educação em Foco – Teoria e prática*, organizado pelas professoras Mônica Siqueira (IFCE) e Francione Charapa (UFCA), é motivo de grande alegria. Ela reúne uma coletânea composta de trinta artigos, que tratam como a Educação, em seus vários segmentos e linguagens, é um ponto fundamental para ser debatido e estudado para que possamos cada vez mais, enquanto educadores, repensar nossas práticas.

A obra vem abordar a importância da educação e sua relevância para os diversos ensinamentos, da Estética à Tecnologia na formação dos indivíduos, de forma a nos atualizar para além da reflexão sobre o que é ensinar, mas a construção da sociedade por meio da educação, colocando-nos diante das ações que de maneira essencial nos preparam para uma nova construção, em que todos os paradigmas devam ser quebrados, revisados e inovados, trazendo à tona os fundamentos da educação: o desenvolvimento dos sujeitos, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Por meio dos artigos apresentados sobre temas potentes para o diálogo de todos, é possível refletir essas mudanças na formação dos professores, nas práticas educacionais, no ensino aprendizagem, nas teorias da psicologia, da psicopedagogia, da psicomotricidade, da inclusão, da condição diferenciada dos sujeitos, da ludicidade, do ensino remoto, da inovação no ensino e novas tecnologias.

Pensando em tais argumentos, motivou-se a necessidade de um aprofundamento desses assuntos, e, uma formação de material teórico, de pesquisa, que ajudará a refletirmos sobre a educação nesse mais novo tempo em que vivemos.

O motivo pelo qual a obra foi pensada justifica-se pela necessidade do diálogo mais elaborado, colocando a educação em evidência em tempos tão difíceis. Vivemos atrelados a tantas mudanças, e prefaciá-la é motivo de muita alegria e orgulho. As organizadoras e também autoras, pesquisadoras incansáveis sabem como os professores estão sentindo sua condição, sua necessidade de novas estratégias de ensino e de maior reflexão e por isso não se conformam em serem expectadoras passivas desse momento. Na trajetória acadêmica de ambas, sempre houve lugar para uma contribuição significativa para aqueles que enxergam a educação como condição necessária à formação humana.

No âmbito das transformações do mundo atual, a educação e a formação dos professores deve ter, como alvo principal, a aquisição de conhecimentos básicos, a

preparação para o trabalho docente e a capacidade de utilizar as diferentes linguagens relativas às áreas de atuação. A orientação educacional dada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB 9.394/96, em seu art. 2º afirma que: “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Tal prerrogativa nos faz refletir sobre professores que se desenvolvem nesse contexto, forjando-se, portanto, a necessidade de articular teoria e prática, integrar os saberes científico-tecnológicos bem como associar os conhecimentos específicos da formação profissional e os saberes implícitos advindos das práticas sociais e da experiência profissional a sua prática, relacionando-os e adequando-os a esse espaço de formação à Didática, suas metodologias, suas estratégias, enfim, à sua forma de ensinar.

Tudo é movimento na abordagem didática, vamos nos apropriando dos percursos didáticos, de suas práticas como sujeitos reflexivos e críticos que devemos ser, para desenvolvermos uma autonomia no ensino, nas práticas pedagógicas e porque não dizer política.

Nós professores, buscamos dialogar, sem dúvida, sobre a necessidade de se rever as condições de ensino aprendizagem, a formação dos professores, seu posicionamento crítico-reflexivo sobre sua formação e práticas. Assim, vemos em muito autores clássicos e contemporâneos, que se debruçam sobre a docência, referenciais teóricos sólidos para nos amparar na proposição dessa escrita e que fundamentam a área temática que ora debatemos, a educação.

A educação é um processo que tem como finalidade o atendimento a uma necessidade básica de toda e qualquer sociedade: a formação dos indivíduos e, como processo social, é um processo universal, atividade indispensável para o adequado funcionamento e desenvolvimento das sociedades e dos sujeitos que nela se inserem. É importante compreender o seu papel e o ensino.

Sentimos os professores desses novos tempos, voltados para a formação nas tecnologias digitais, na busca de novas estratégias didáticas e mais reflexivos quanto a necessidade de se reinventarem para transformar o cotidiano, e nesse movimento do diálogo constante, em momento algum quer parar, em momento algum quer desistir. A era do recurso digital, do entretenimento, dos jogos eletrônicos, da televisão, do cinema, é também o momento da Universidade pensar uma educação de maior qualidade e pretensiosamente mais inovadora.

Parabenizo as autoras pela empreitada de organizar e nos convidar para esse momento de deleite. A obra é composta de trinta artigos e cada um deles é um convite a uma experiência que nos favorece a repensar nossas práticas, com a clara intenção de favorecer uma leitura atenta frente aos novos tempos da educação, propiciando um diálogo reflexivo, aberto e atual.

Boa leitura!

Iany Bessa Silva Menezes

Licenciada em Pedagogia. Mestra em Educação (UECE/2013). Especialista em: Psicopedagogia; Arte Educação. Habilitada em Gestão Educacional; Educação Infantil; Tecnologias da Educação, Vídeo Aulas e Mediação em Ambientes Virtuais Aprendizagem. Professora formadora da Educação presencial e à Distância do Curso de Pedagogia (UAB/SATE/UECE).

SUMÁRIO

PREFÁCIO

SEÇÃO I – ENSINO E APRENDIZAGEM

CAPÍTULO 1.....15

ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA E AS PERCEPÇÕES DO TERRITÓRIO A PARTIR DO TEXTO DE AILTON KRENAK (ANTES, O MUNDO NÃO EXISTIA)

Wilderson Alves Leite
Beatriz Alves Leite

CAPÍTULO 2.....25

ENSINO E APRENDIZAGEM DO SISTEMA DE AMORTIZAÇÃO SAC E PRICE PARA O ENSINO MÉDIO

Jairomar de Araújo Sobrinho
Helves Belmiro da Silveira
Rayna de Melo Carvalho

CAPÍTULO 3.....33

A AVALIAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO: ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA CIENTÍFICA (2014 A 2018)

Elizabeth de Fátima Freitas Marcelino
Divina Lucia Rodrigues Barbacena Monteiro
Jorcelita Bento dos Reis Gonçalves

CAPÍTULO 4.....47

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA: SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ – SPAECE

João Paulo de Sousa Pio
José Fábio Vieira de Oliveira
José Leonardo Ferreira Gomes
José Renato Sousa Rodrigues

CAPÍTULO 5.....63

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO ESCOLAR: RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA POR MEIO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA EM SERRA DO MEL/RN

Ramon Roseno Alves

Késia Kelly Vieira de Castro

Emerson Augusto de Medeiros

CAPÍTULO 6.....75

ARGUMENTAÇÃO E LINGUÍSTICA TEXTUAL EM ARTIGOS DE OPINIÃO DA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA (2019)

Eugênia Muniz Agra

Maria do Socorro Cordeiro de Sousa

Gilton Sampaio de Souza

Marília Cavalcanti de Freitas Moreira

SEÇÃO II – FORMAÇÃO

CAPÍTULO 7.....88

CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Cícero Helton Pereira

Rodrigo Lacerda Carvalho

Francione Charapa Alves

CAPÍTULO 8.....102

GESTÃO ESCOLAR E A PRÁTICA DEMOCRÁTICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS SEGMENTOS QUE COMPÕEM A COMUNIDADE ESCOLAR EM CRATO-CE

Wilderson Alves Leite

Beatriz Alves Leite

CAPÍTULO 9.....114

O PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ÂMBITO DO SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO

Maria Rosilda Vasconcelos Sousa
Rosana de Vasconcelos Sousa

SEÇÃO III – PSICOPEDAGOGIA, PSICOMOTRICIDADE E INCLUSÃO

CAPÍTULO 10.....129

BRINCAR: EIXO CENTRAL DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Ana Melo Trindade
Lidiane Rodrigues Campêlo da Silva

CAPÍTULO 11.....144

O BRINCAR NA PRÁTICA DO PSICOPEDAGOGO INSTITUCIONAL: CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS

Maria José Santana Silva
Lucas Novais Barros
Virna Freitas Benévolo
Manassés dos Santos Silva

CAPÍTULO 12.....160

AS *FOREST/NATURE KINDERGARTEN* COMO MODELOS INSPIRADORES DE CONTEXTOS EXTERIORES DE APRENDIZAGEM, NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Raquel Ramos
Aida Figueiredo
Ana Coelho

CAPÍTULO 13.....198

IDENTIFICAÇÃO E RECONHECIMENTO DE EMOÇÕES E DAS SITUAÇÕES QUE AS SUSCITAM: A VOZ DAS CRIANÇAS

Vera do Vale

CAPÍTULO 14.....217

O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO COM AUTISMO E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA DOCENTE: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA DE PICOS – PI

Mary Lange Sousa Silva
Fabília Gomes da Silva Diniz

CAPÍTULO 15.....230

INSTRUMENTALIDADES E ESPAÇOS SÓCIO-OCUPACIONAIS DO PROFISSIONAL DE NEUROPSICOPEDAGOGIA: UM RECORTE CONTEMPORÂNEO DA CONJUNTURA BRASILEIRA

Ailton Batista de Albuquerque Junior
Gilmar Ribeiro de Lima
Regina Dáucia de Oliveira Braga
Rosângela Maria do Nascimento Lemos

CAPÍTULO 16.....243

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: APONTAMENTO TEÓRICOS

Roseneide Maria Batista Cirino
Leociléa Aparecida Vieira
Andreza Cordeiro Dranka
Cristiane de Souza

CAPÍTULO 17.....256

AS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE PARA ALUNOS USUÁRIOS DE CADEIRAS DE RODAS NA BIBLIOTECA ESCOLAR

Caroline Izidoro dos Santos
Leonardo Baptista

CAPÍTULO 18.....274

COMPREENSÕES SOBRE A EDUCAÇÃO SEXUAL INFANTIL E A INTER-RELAÇÃO COM O AUTOCUIDADO

Leândra Maria de Souza
Hélida Maravilha Dantas e Sousa Almeida

Hianne Maravilha Dantas e Sousa Almeida
Mércia Karine da Silva

CAPÍTULO 19.....286

AUTOESTIMA E APRENDIZAGEM: UMA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NO PIBID

Maria Santana Alves
Angela Maria Visgueira Cunha
Francione Charapa Alves

CAPÍTULO 20.....300

PROJETO INTERLOCUÇÃO: A IMPORTÂNCIA DE UM TRABALHO VIVO EM ATO

Viviane Andrade Pinheiro
Priscila Rodrigues Boas

SEÇÃO IV – ENSINO REMOTO, INOVAÇÃO NO ENSINO E NOVAS TECNOLOGIAS

CAPÍTULO 21.....313

METODOLOGIAS ATIVAS: TEORIA E PRÁTICA A PARTIR DO OLHAR DOS ESTUDANTES

Eduardo Manuel Bartalini Gallego

CAPÍTULO 22.....329

O USO DE GÊNEROS TEXTUAIS E GAMES EM AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO REMOTO

Elielma Carneiro Coutinho
Isabela Nogueira Nascimento
Klécio de Assis Raimundo
Samantha Joyce Ferreira Wanderley da Silva

CAPÍTULO 23.....343

OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA: RELATOS DE CASO NA ÁREA DAS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO NO EXTREMO SUL DO BRASIL

Tainã Figueiredo Cardoso
Daiana Kaster Garcez
Eduarda Medran Rangel
Estela Fernandes e Silva

CAPÍTULO 24.....356

O AVANÇO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA WEB 2.0 E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM ESCOLAR

Raimundo Nonato de Menezes Moreira
José Fábio Vieira de Oliveira

CAPÍTULO 25.....362

MÍDIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: TENDÊNCIAS E REFLEXÕES A PARTIR DE PESQUISAS ACADÊMICAS

Nayana Shirado

CAPÍTULO 26.....378

USO DO APLICATIVO DIGITAL 'AREA BUILDER' NO ENSINO DE QUADRADOS PERFEITOS E RAIZ QUADRADA PARA DISCENTES DO 6º ANO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Marília Maia Moreira
Cassandra Ribeiro Joye
Marize Marques de Freitas
Amsranon Guilherme Felicio Gomes Silva

CAPÍTULO 27.....391

REFLEXÕES SOBRE OS USOS DA LÍNGUA FRANCESA E DA LÍNGUA PORTUGUESA NO CURSO DE TECNOLOGIA EM SECRETARIADO NO CONTEXTO FRANCO-BRASILEIRO

Josiane da Trindade Damasceno

CAPÍTULO 28.....402

A INDÚSTRIA CULTURAL E O USO DE FONTES AUDIOVISUAIS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Wilderson Alves Leite
Beatriz Alves Leite

CAPÍTULO 29.....412

POSSIBILIDADES DA UTILIZAÇÃO DA FOTOGRAFIA NO PROCESSO DE ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Ederson Gusella Oliveira
Roseneide Maria Batista Cirino
Sonia Maria Chaves Haracemiv

CAPÍTULO 30.....426

PRESENTISMO COMO EXPERIÊNCIA TEMPORAL, CONSIDERAÇÕES DE HARTOG SOBRE A CRISE DO TEMPO E A CRISE DA CULTURA.

Wilderson Alves Leite
Beatriz Alves Leite

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....438

SOBRE AS ORGANIZADORAS.....444

ÍNDICE REMISSIVO



SEÇÃO I

ENSINO E APRENDIZAGEM

CAPÍTULO 1

ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA E AS PERCEPÇÕES DO TERRITÓRIO A PARTIR DO TEXTO DE AILTON KRENAK (ANTES, O MUNDO NÃO EXISTIA)

*Wilderson Alves Leite
Beatriz Alves Leite*

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa busca compreender, em diálogo com os principais conceitos da geografia e da história, trabalhando a crítica e a percepção indígena sob o modo de vida capitalista, no que diz respeito a perspectiva de como se dá a formação do território, suas diferentes interpretações do espaço e da paisagem e sua finalidade. Busca-se compreender também como este debate pode contribuir para o ensino de história indígena na abordagem escolar.

Palavras-chave: Ensino de História. Indígenas. Território.

INTRODUÇÃO

O Brasil de 1.500 a 1.900 é caracterizado através de um processo genocida e etnocida contra os indígenas. De acordo com o livro “O tacape do diabo e outros instrumentos de predação”:

Tanto que a população indígena no país era estimada entre 800 mil e 5 milhões de indivíduos pertencentes a mais de mil grupos étnicos diferentes para os anos de 1500, mas esse quantitativo decresceu até o princípio do século XX, reduzindo-se a quase 300 mil habitantes no ano de 1900 (KENNEDY e PERZ, 2000). Para a década de 1950, Ribeiro (1957) supôs o número de habitantes das nações indígenas no país em cerca de 100 mil indivíduos, prevendo a sua redução progressiva ou provável extinção. As perspectivas reais de provável desaparecimento dos povos indígenas no país perduraram até 1970, quando indícios de crescimento populacional de alguns povos sinalizaram para a reversão da tendência. Estimativas da Fundação Nacional do Índio, no presente, indicam a existência de 450 mil índios, pertencentes a mais de 200 etnias e falantes de aproximadamente 180 línguas. (PAIVA; JUNQUEIRA; ALBUQUERQUE; FERREIRA, pág.166)

Genocida no sentido de eliminar fisicamente as populações indígenas, que eram milhares de grupos étnicos, hoje são centenas, e etnocida no sentido de eliminar seus traços de origem, preserva-se índio vivo, mas sem sua cultura, com o intuito de integrar a cultura nacional e transformar o indígena em um “cidadão modelo”. De acordo com

Gersem Baniwa em seu texto “Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas”, aponta que:

A Constituição Federal de 1988 é o divisor de águas destes dois períodos. Durante o primeiro longo período (1500-1988) a “escola para índio” tinha uma missão muito clara de conduzir e forçar que os nativos fossem integrados e assimilados à “Comunhão Nacional”, ou seja, que fossem extintos como povos étnica e culturalmente diferenciados entre si e da sociedade nacional. (BANIWA, pág. 1)

Em 1910, com Marechal Rondon¹, o SPI (Serviço de Proteção ao Índio), apesar de um processo de proteção bastante controverso, possibilitou-se que tribos indígenas conseguissem sobreviver, houve progressivamente uma mudança na perspectiva do estado brasileiro, mudou-se a lógica de um estado genocida para um estado protetor.

Contudo, apesar da demarcação de pequenas terras sem a participação ativa do povo indígena, ou seja, sem que os índios trouxessem suas demandas ao processo de demarcação, pelo menos passou a existir uma legislação que os protegia fisicamente e, mais ou menos, culturalmente dos processos mais nocivos das disputas territoriais. Este processo, mesmo que perverso, ao longo do séc. XX, proporcionou um aumento destas populações.

Antes da Constituição de 1988, o direito dos povos indígenas sobre suas terras era muito pouco claro, o que permitia inúmeras interpretações, deixando nas mãos dos administradores públicos e dos dirigentes políticos concederem ou não os direitos segundo condições e critérios geralmente muito subjetivos e aleatórios. (LUCIANO, pág.106)

Esse aumento populacional, permitiu por volta da década de 80 a organização em torno de lideranças, apoiadas por entidades não governamentais, universidades, igrejas progressistas e demais interessados na preservação e manutenção dos direitos indígenas, para reivindicar suas demandas e ser protagonista dentro do processo de demarcação. O Gráfico a seguir, retirado do site da FUNAI demonstra com clareza essa situação:

¹O marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, conhecido como Marechal Rondon, foi um engenheiro militar e sertanista brasileiro, famoso por sua exploração do Mato Grosso e da Bacia Amazônica Ocidental e por seu apoio vitalício às populações indígenas brasileiras.

Gráfico 1. Dados demográficos da população indígena no Brasil

Tabela e gráfico 1. Dados demográficos da população indígena no Brasil.



Fonte: Funai, 2019

Fonte: FUNAI (Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao?limitstart=0#>
Acesso em: 07/09/2020)

Para atender a esta pressão social em torno da causa indígena, a Constituição de 88 garantiu que, para que haja a demarcação de uma terra, deve-se levar em conta as demandas indígena, a partir da perspectiva do índio. Antes de 1988, o estado brasileiro era orientado apenas dentro de sua lógica política de interesses, e das forças do mercado, que definiam de qualquer forma o tamanho para as terras demarcadas. A participação indígena era nula no processo. Talvez seja esse o motivo que mais incomoda as forças políticas e econômicas que atuam de forma anti-indígena, e que são contra novas demarcações de novas terras. De acordo com Luciano:

Essa reviravolta histórica dos povos indígenas do Brasil contou com forte apoio de setores progressistas da sociedade brasileira, notadamente de setores da Igreja, da Sociedade Civil organizada e da Academia. A reviravolta histórica em favor dos povos indígenas foi consolidada pela Constituição Federal promulgada em 1988, após intensa articulação e mobilização indígena que contou com o apoio dos aliados acima citados. (LUCIANO, pág. 107)

Para essas forças anti-indígenas, principalmente as ligadas ao desenvolvimento de um agronegócio predatório, é mais fácil negociar as terras dos indígenas sem que eles saibam. Portanto, hoje observa-se um protagonismo indígena nos processos, essa é a primeira constituição criada pelo estado brasileiro que lhes garantiu voz. Como resultado, observa-se que os territórios estabelecidos dentro da perspectiva indígena diferem das demarcações discricionárias feitas pelo estado brasileiro antes da constituição de 1988 em vários aspectos.

Para continuar na defesa de seus direitos e protagonismo, o movimento indígena, a partir de suas lideranças, tem lutado também por sua representação em todas as esferas do cenário político atual. As últimas eleições demonstram essa tendência, sendo 2020 o pleito eleitoral que garantiu a maior representatividade indígena na história de sua democracia:



Resultados das Eleições 2020 para os povos indígenas

Atualizado pelo Instituto Socioambiental (ISA) até às 17h de 18/11/2020

Estado	Prefeitos	Vice-prefeitos	Vereadores	Total	Total %
AM	1	2	35	38	17,2
PB	1	1	16	18	8,1
PE	1	1	15	17	7,7
RR	2	3	10	15	6,8
BA	0	0	15	15	6,8
RS	1	0	13	14	6,3
MS	0	0	13	13	5,9
MT	0	0	12	12	5,4
AC	1	1	10	12	5,4
MG	1	1	8	10	4,5
PA	0	1	8	9	4
MA	0	0	8	8	3,6
TO	0	0	6	6	2,7
PR	0	0	5	5	2,2
SC	1	0	4	5	2,2
AL	1	0	4	5	2,2
CE	0	0	4	4	1,8
SP	0	0	4	4	1,8
RO	0	0	4	4	1,8
AP	0	0	2	2	0,9
RN	0	0	1	1	0,4
GO	0	0	1	1	0,4
ES	0	0	1	1	0,4
PI	0	0	1	1	0,4
	10	10	200	220	

Fontes:

Tribunal Superior Eleitoral (TSE): <https://www.tse.jus.br/>

Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib):

<https://apiboficial.org/2020/11/17/eleicoes-2020-em-contagem-parcial-apib-mapeia-159-candidatos-indigenas-eleitos/>

Disponível em: <http://obind.eco.br/2020/11/18/isa-urnas-demarcadas-brasil-elege-maior-numero-de-candidatos-indigenas-na-historia-da-democracia/> Acesso em: 07/12/2020

REFERENCIAL TEÓRICO

Pensar esses territórios, transforma-se em um trabalho que sempre observa diferenças em seu processo de criação, cada território surge de uma maneira diversa e

singular. Para cada população exige-se um trabalho complexo e uma política pública adequada que considere sempre a diversidade entre eles. De acordo com Gersem dos Santos Luciano² em seu livro *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*:

Território é condição para a vida dos povos indígenas, não somente no sentido de um bem material ou fator de produção, mas como o ambiente em que se desenvolvem todas as formas de vida. Território, portanto, é o conjunto de seres, espíritos, bens, valores, conhecimentos, tradições que garantem a possibilidade e o sentido da vida individual e coletiva. A terra é também um fator fundamental de resistência dos povos indígenas. É o tema que unifica, articula e mobiliza todos, as aldeias, os povos e as organizações indígenas, em torno de uma bandeira de luta comum que é a defesa de seus territórios. (LUCIANO, pág. 101)

Dentre os conceitos da Geografia – espaço, lugar, paisagem, território e região –, o território é uma das ferramentas mais importantes para se compreender as diferentes formas de apropriação do espaço, seu uso e ocupação, contribuindo no entendimento das relações de poder existentes na sociedade. De acordo com Rogério Haesbaert “não há como definir o indivíduo, o grupo, a comunidade, a sociedade, sem ao mesmo tempo inseri-los num determinado contexto geográfico, “territorial”. (2012, p. 20).

Mas, é importante destacar que os conceitos nunca estão prontos e acabados, estará sempre em constante transformação. Segundo esse argumento Deleuze e Guatarri (1991, p. 13), dizem que “os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam”. Ou seja, estamos sempre em transformação.

Para uma melhor compreensão sobre o conceito de território, Gottmann nos traz sua contribuição:

Como geógrafo, sinto que seja indispensável definir território como uma porção do espaço geográfico, ou seja, espaço concreto e acessível às atividades humanas. Como tal, o espaço geográfico é contínuo, porém repartido, limitado, ainda que em expansão, diversificado e organizado. O território é fruto de repartição e de organização. Tal como todas as unidades do espaço geográfico, ele deve ser, em teoria, limitado, embora seu formato possa ser modificado por expansão, encolhimento ou subdivisão. (GOTTMANN, 2012, p.525)

Nessa perspectiva, podemos compreender que o território é definido a partir das relações de poder, é um espaço fragmentado com apropriação e delimitação, como forma de organização desses espaços, com base em interesses econômicos, políticos e culturais.

² Professor de Antropologia da Universidade Federal do Amazonas

A partir desse panorama, também podemos compreender, segundo a visão de Rogério Haesbaert³ que:

Todo território é, ao mesmo tempo e obrigatoriamente, em diferentes combinações, funcional e simbólico, pois exercemos domínio sobre o espaço tanto para realizar “funções” quanto para produzir “significados”. O território é funcional a começar pelo território como recurso, seja como proteção ou abrigo (“lar” para o nosso repouso), seja como fonte de “recursos naturais” – “matérias-primas” (HAESBAERT, pág. 208).

Ou seja, o conceito de território vai muito mais além do que um espaço delimitado, pois contém funcionalidade e simbologia, a qual pode ser interpretado de várias maneiras, dependendo do seu contexto principal.

Para melhor compreensão desse conceito, e relacionando-o com o processo ao qual está inserido os povos indígenas, tomo como exemplo o grupo de indígenas ao qual Ailton Krenak⁴, representa uma voz importante dentre os muitos de outros indígenas no cenário brasileiro. Krenak em seu texto *Antes, o mundo não existia* esclarece sua opinião sobre o que é o território e a sua importância.

Para ele, o território é muito mais que um lugar, possui alma e espírito, carrega consigo uma memória, e não necessita de demarcações cartográficas, “são áreas livres sem domínio cultural e político”. No entanto, Krenak responde a definição de território como uma manifestação da “memória da criação do mundo”, onde “cada povo tinha sua marca cultural, seus domínios, seus lugares, na tradição da memória das nossas tribos, de cada um de nossos povos, é que é fundado um registro”.

Desta forma, a formação e manutenção do espaço territorial indígena se dá de forma metafísica e ligada a memória de suas tradições, invés de delimitações topográficas do espaço. A manutenção da memória através da oralidade ao “recontar a memória da criação do mundo” representa marco importante para também preservação e legitimação de seu espaço. Desta forma, a lógica da formação do território indígena, responde a critérios completamente alheios a concepção tradicional deste conceito:

A territorialidade, segundo os povos indígenas, não deve ser entendida no mesmo sentido com que um Estado soberano impera e controla o seu território, já que a eles não interessa a idéia de Estado próprio. Ou como dizem os antropólogos, porque são sociedades sem Estado ou até mesmo contra o Estado, no sentido de que internamente não admitem a forma de poder absoluta e centralizada nas mãos de uma estrutura política que não seja a própria coletividade étnica como um todo, em que ninguém tem a procuração para representá-la. (LUCIANO, pág. 103)

³ Rogério Haesbaert, geógrafo humano Brasileiro, focado nos conceitos de território e região.

⁴ Ailton Alves Lacerda Krenak, líder indígena, ambientalista e escritor brasileiro. É considerado uma das maiores lideranças do movimento indígena brasileiro, possuindo reconhecimento internacional.

Os grupos indígenas usufruem de seus espaços retirando o necessário à sua existência. Os elementos desse território, como as montanhas, os rios, o vento, as árvores, são como parte da família, onde existe respeito com o meio físico, assim como troca de energia e aprendizados. Como descreve Ailton Krenak sobre os ensinamentos obtidos pelo meio do contato com a paisagem natural:

Nós acampamos no mato, e ficamos esperando o vento nas folhas das árvores, para ver se ele nos ensina uma cantiga nova, um canto cerimonial novo, se ele ensina, e você ouve, você repete muitas vezes esse canto, até você aprender. E depois, você mostra esse canto para os seus parentes, para ver se ele é reconhecido, se ele é verdadeiro. Se ele é verdadeiro ele passa a fazer parte do acervo dos nossos cantos. Mas um engenheiro florestal olha a floresta e calcula quantos milhares de metros cúbicos de madeira ele pode ter, Ali não tem música, a montanha não tem humor, e o rio não tem nome. É tudo coisa. (KRENAK, 1992).

O território é representado e demarcado através da memória de seu povo, com os ensinamentos dos antepassados, valorizando suas raízes, costumes e tradições, o que mantém a sua cultura viva. Diferente do pensamento do sistema capitalista, que visa esses elementos como apropriação de poder.

E à medida que o homem se apropria de uma determinada área, ele passa a territorializar esse espaço, modificando-o, seja com desmatamento, queimadas, poluição das águas, solo, ar, seja gerando economia, dentre outros fatores. Sua visão é distinta a de grupos indígenas, pois não estão inteiramente conectados com a natureza.

Dentro dessa perspectiva Krenak comenta que:

Anos atrás, quando eu vi o quanto que a ciência dos brancos estava desenvolvida, com seus aviões, máquinas, computadores, mísseis, eu fiquei um pouco assustado. Eu comecei a duvidar que a tradição do meu povo, que a memória ancestral de meu povo, pudesse subsistir num mundo dominado pela tecnologia pesada, concreta. E que talvez fosse um povo como a folha que cai, E que nossa cultura, nossos valores, fossem muito frágeis para subsistirem num mundo preciso, prático: onde os homens organizam seu poder e submetem a natureza, derrubam as montanhas. Onde um homem olha uma montanha e calcula quantos milhões de toneladas de cassiterita, bauxita, ouro ali pode ter. Enquanto meu pai, meu avô, meus primos, olham aquela montanha e vêem o humor da Montana e vêem se ela está triste, feliz ou ameaçadora, e fazem cerimônia para a montanha, cantam para ela, cantam para o rio... mas o cientista olha para o rio e calcula quantos megawatts ele vai produzir construindo uma hidrelétrica, uma barragem. (KRENAK, 1992).

Com base nessas palavras, podemos observar as distintas formas de pensar o território, seja do indígena, seja do capitalista, quanto a finalidade do território. Observamos, que o povo indígena precisa do território para salvar a memória da criação do mundo, pois de acordo com Krenak “quando narramos as histórias antigas criamos o mundo de novo, limpamos o mundo” para que não aconteça “a queda do céu” (Kopenawa,

2015), enquanto o capitalista observa na paisagem o potencial econômico para exploração e extração de riquezas.

É difícil defender uma perspectiva de território quando se trata de ser minoria, seus ensinamentos, muitas vezes passam despercebidos para a maior parcela da população. Contudo, podemos enxergar de forma nítida as diferentes interpretações de território e sua finalidade.

Os povos indígenas precisam de espaços suficientes de terras para caçar, pescar e desenvolver suas tradições culturais e seus rituais sagrados que só podem ser praticados em ambientes adequados – diferente dos não-índios ocidentais, que vivem em casas e apartamentos patrimonialmente individualizadas e por meio de empregos, de comércio, de bancos, de outras atividades que não exigem espaço territorial amplo e coletivo. (LUCIANO, pág. 104)

Para o homem compreender a importância do território indígena, Krenak diz que é necessário rever suas origens, saber sonhar e recapitular suas memórias, pois atualmente, por não respeitar a separação natural do dia e da noite, o homem capitalista acaba “se parecendo muito com a criação dos homens mesmos, que são as máquinas, mas muito pouco parecido com o criador do homem, que é o espírito”. Assim, Krenak nos alerta que a coisificação do território nos separa de quem realmente somos em essência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar em sala de aula essas diferentes formas de pensar, no que diz respeito a percepção e finalidade do território, sem resumir-se apenas ao sentido limitado de *reparação*, como se a demarcação de terras indígenas resultasse de um presente da sociedade capitalista ao índio, ou como algo voltado a uma correção dos genocídios do passado. Mas em primeiro lugar levar em conta toda a população que ainda sofre todos os dias violação aos seus direitos, através de preconceitos, exclusão e marginalização.

O exercício de ensinar essas diferentes percepções do espaço e seus usos por diferentes povos, proporciona aos sistemas de ensino e professores a sensibilidade de observar a demanda indígena, a partir da perspectiva do índio, quebrando estereótipos de que *existe muita terra para pouco índio*⁵, frase repetida como um mantra pela bancada ruralista no congresso nacional. A constituição de 88 deixa claro essa diversidade, Silva (2000) escreve que:

⁵ Ler o texto que se segue no link para mais esclarecimentos <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/quem-sao>

[...] a Constituição de 1988 inaugurou no Brasil a possibilidade de novas relações entre o Estado, a sociedade civil e os povos indígenas, ao superar – no texto da lei – a perspectiva integracionista, reconhecendo a pluralidade cultural. Em outros termos, o direito à diferença foi assegurado e garantido, e as especificidades étnico-culturais valorizadas, cabendo à União protegê-las [...] (SILVA, 2000, p. 65).

Não há como refazer o passado, mas é necessário compreender as diferentes percepções do território a partir do olhar do outro, e voltar-se para o presente, para possibilitar políticas públicas que contribuam para o desenvolvimento de um novo ambiente social que assegure a equidade, emancipe, democratize direitos, amplie e consolide a cidadania. De acordo com Alceu Zoia, em seu artigo *A questão da educação indígena na legislação brasileira e a escola indígena*, publicado no livro *O eu e o outro na escola: Contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola*:

[..] a ruptura na inanição da legislação anterior e a mobilização da sociedade criaram, portanto, as condições para a implantação de uma nova prática escolar, agora entendida, como já situamos anteriormente, como instrumento de defesa e afirmação dos interesses dos povos indígenas. (ZOIA, pág,79)

Esta é uma missão preponderante para o sistema educacional brasileiro, com vistas a gerar indivíduos capazes de refletir sobre a garantia de um mínimo de justiça social no presente e possibilite planejar um futuro que se resguarde em um projeto ético-político com o objetivo de construir uma sociedade, sem exploração de classe, gênero e etnia, e a escola possui um papel importante neste espaço de transformações.

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt21_trabalhoencomendado_gersem.pdf Acesso em: 07/12/2020

COSTA, Rogério H. da (Rogério Haesbaert da), 1958- **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade/Rogério Haesbaert**. – 7ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1991.

GRANDO, Beleni Saléte. PASSOS, Luiz Augusto. **O eu e o outro na escola: Contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola**. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

GOTTMANN, Jean. **A evolução do conceito de território**. Boletim Campineiro de Geografia, vol. 2, nº 3, 2012. p. 523-545.

HAESBAERT, R. 1994. **O mito da desterritorialização e as “regiões-rede”**. Anais do V Congresso Brasileiro de Geografia. Curitiba: AGB, pp. 206-214.

KOPENAWA, Albert, Bruce, Davi. **A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami** / Davi Kopenawa e Bruce Albert ; tradução Beatriz Perrone-Moisés; prefácio de Eduardo Viveiros de Castro — 1a ed. — São Paulo : Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Antes o mundo não existia**. In: NOVAES, Adauto (org). Tempo e história. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.233p. (Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes n. 1)

PAIVA, Eunice. JUNQUEIRA, Carmen. ALBUQUERQUE, Renan. FERREIRA, Gerson André A. **O tacape do diabo e outros instrumentos de predação**. Alexa Cultural: São Paulo / EDUA: Manaus, 2019. Disponível em: <https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/2068/1/ebook%20tacape%20Tacape.pdf>, Acesso em: 09/12/2020

SILVA, Rosa H. D. da. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. In: **Cadernos Cedes 49**, Unicamp, Campinas, SP, 2000.

CAPÍTULO 2

ENSINO E APRENDIZAGEM DO SISTEMA DE AMORTIZAÇÃO SAC E PRICE PARA O ENSINO MÉDIO

*Jairomar de Araújo Sobrinho
Helves Belmiro da Silveira
Rayna de Melo Carvalho*

RESUMO

Este trabalho propõe a inclusão dos sistemas de amortização SAC e Price, na primeira série do ensino médio, utilizando recursos tecnológicos tais como calculadoras, planilhas e simuladores. Em termos metodológicos, o estudo foi desenvolvido numa abordagem de pesquisa exploratória, foram pesquisados documentos oficiais e trabalhos científicos relacionados ao ensino da Matemática Financeira. Posteriormente, realizou-se aulas expositivas referentes aos sistemas de amortização, foram aplicados questionários para avaliar o aprendizado dos alunos. O desenvolvimento da pesquisa quanti-qualitativa, ocorreu em uma escola estadual no município de Couto Magalhães – TO. O estudo dos sistemas de amortização proposto despertou nos alunos o interesse pela Matemática Financeira. Foi constatado que os exemplos práticos direcionados à região de moradia dos alunos, possuem uma vasta aceitação no cotidiano dos futuros consumidores, e fez com que os mesmos tivessem um maior conhecimento da amortização de dívidas, tão presentes na resolução de problemas do cotidiano do entorno familiar dos estudantes.

Palavras-chave: Matemática financeira. Sistemas de Amortização. Tabela SAC e Price.

INTRODUÇÃO

A matemática e a matemática financeira especificamente, ao mesmo tempo que é considerada um fenômeno que encanta a humanidade desde o princípio de sua existência, é também vista por quem a estuda como um desafio que necessita de muita habilidade, esforço, prática e principalmente paciência. Porém, apesar de seus desafios ela é útil e indispensável para entender, explorar e tomar decisões entre alternativas de investimento e financiamento que acontecem em nosso cotidiano.

Tendo em vista as necessidades diárias do uso da matemática financeira, sendo ela destinada, por exemplo, à aquisição de móveis, imóveis ou veículos, encontra-se uma grande problemática com relação a grande parcela de pessoas que contratam esse tipo de crédito sem nunca se depararam ou conhecerem como é realizado o cálculo das parcelas.

O objetivo deste trabalho é, então, propor o ensino e aprendizagem dos sistemas de amortização SAC e Price, relacionados à Matemática Financeira, no primeiro ano do

Ensino Médio. Para isso, aplicou-se a pesquisa bibliográfica, documental e descritiva, foram trabalhadas aulas expositivas experimentais, com o auxílio de tecnologias que permitam explorar simuladores virtuais relacionados às instituições financeiras, tais como a Caixa Econômica Federal e o Banco do Brasil. Os questionários, também, foram aplicados para avaliar o aprendizado dos alunos.

O estudo da Matemática Financeira justifica-se pelo apoio que ela proporciona no entendimento dos cálculos das prestações de um financiamento de um móvel ou imóvel, por exemplo, onde se opta pelo pagamento à vista ou parcelado, sabendo-se que os financiamentos, no setor imobiliário, praticados no Brasil são compostos principalmente pela tabela do Sistema de Amortização Constante (SAC) e pela tabela do Sistema Francês de Amortização (PRICE). Além disso, o poder de aquisição geralmente inicia-se durante ou logo após o ensino médio, por isso, faz-se necessário a abordagem do tema sugerido logo na série inicial do ensino médio.

Os resultados obtidos foram expressivos, pois se chegou à conclusão que o papel dos sistemas de amortização é de muita importância para a resolução de problemas na vida e o cotidiano das pessoas. Acredita-se que este trabalho possa disseminar a compreensão da Matemática Financeira para assim contribuir positivamente na vida econômica dos alunos do ensino médio e de suas famílias.

REVISÃO DE LITERATURA

O Brasil teve o Ensino Médio reformulado no ano de 1996 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e regulamentada pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998. Um dos motivos para essa reformulação foi a expansão do ensino médio, que acarretou em uma busca por qualidade para o novo público, fazendo essa etapa se tornar decisiva na formação básica do estudante, e não apenas como era dividida anteriormente: uma parte pré-universitária e outra profissionalizante.

A nova proposta do ensino médio deixa de ser alicerce para o ensino superior ou exclusivamente profissionalizante, para adquirir o compromisso de finalizar o ensino básico, preparando o aluno para a vida e para o trabalho (BRASIL, 2002). A Base Nacional Curricular Comum também expressa importância de o aluno usar táticas, conceitos, artifícios matemáticos para interpretar, levantar modelos e solucionar problemas em

diferentes contextos como questões cotidianas, socioeconômicas e tecnológicas (BRASIL, 2017).

A matemática serve como instrumento de apoio nas mais variadas áreas do conhecimento, seja ela no simples cotidiano ou no desenvolvimento do raciocínio lógico. No ensino médio, a matemática tem papel fundamental na formação do jovem, auxiliando na sua visão do mundo, ajudando a entender e interpretar várias adversidades no decorrer da sua vida e carreira. Portanto, é nessa fase que a Matemática Financeira assume papel crucial na formação do indivíduo, mostrando que a mesma possui uma linguagem própria além de auxiliar em outras áreas de conhecimento.

É comum que alunos com boas desenvolvimentos nos cálculos matemáticos não consigam observar a aplicação de seus conhecimentos ou de interpretar um resultado quando estão diante de um problema do cotidiano e isso pode ter sua gênese em uma educação despreocupada em aplicar e dá sentido ao conteúdo matemático escolar. (D'AMBROSIO, 2016).

Rosetti Junior e Schimiguel (2011) afirmam que os conteúdos de Matemática Financeira aplicados nos locais escolares devem estar associados às necessidades do cotidiano, as vivências, interesses relacionados ao aluno. De acordo com os embasamentos legais do PCN a formação de profissionais para o trabalho precisa ocorrer tanto na vivência social do aluno fora da sala de aula quanto os assuntos dentro das escolas com a finalidade de adquirir conhecimento.

Fiel (2005) ainda ressalta que o uso da matemática financeira é parte da rotina cidadã de um indivíduo e seu ensino fundamentado na relação com seu cotidiano contribui para formação alunos preparados para lidar com situação de exercício de cidadania como questões em que se envolva o consumo, operações bancárias e etc.

A escola, segundo Oliveira (2008), é o local oportuno para concretizar um conhecimento teórico ao prático e utilizá-lo na própria realidade do aluno que leva em conta questões relacionadas a sua vida em sociedade, a condição de vida dos alunos e visualizando o potencial cidadão consumidor consciente.

O autor afirma, ainda, que essa necessidade da escola, de atuar diretamente na sociedade, se dá pelas diversas mudanças que a sociedade vem sofrendo no decorrer do tempo em conjunto com as ações familiares contribuindo para a formação de cidadãos conscientes.

Os sistemas de amortização são desenvolvidos basicamente para operações de empréstimos e financiamentos de longo prazo, envolvendo desembolsos periódicos do

valor principal e encargos financeiros. Existem diversas maneiras de se amortizar uma dívida, para isso as condições de cada operação devem ser restabelecidas em contrato firmado entre credor e devedor (ASSAF NETO, 2008).

O estudo das Tabelas SAC e Price podem ficar bem mais atraentes para os alunos do 1º ano do ensino médio quando se aplicam algumas tecnologias bem conhecidas por eles. No mercado duas planilhas eletrônicas são bastante comuns, o *Microsoft Excel*, desenvolvido pela *Microsoft* e a planilha *Calc*, desenvolvido pela *OpenOffice*. Outros tipos de simuladores de empréstimos são encontrados na internet, os mesmos estão atrelados a sites de bancos, como Caixa Econômica Federal, Banco do Brasil, Banco Bradesco entre outros.

Como se observa, o uso das tecnologias facilita o ensino dos sistemas de amortização, especificamente o SAC e o Price, pois são ferramentas presentes na realidade da maioria dos alunos da rede pública de ensino, levando os mesmos a uma descoberta real de novos conhecimentos que poderão auxiliá-los no dia a dia de cada um e da família. Assim, acredita-se que o sistema de amortização tão utilizado na sociedade atual, também deve ser utilizado nas escolas a fim de formar cidadãos conscientes no mercado financeiro atual e em suas próprias compras e vendas pessoais.

RESULTADOS

Para a elaboração desta pesquisa foi inicialmente trabalhado o conteúdo referente à Matemática Financeira, mais especificamente os sistemas de amortização SAC e Price, com o intuito de verificar o desenvolvimento dos alunos em relação ao assunto abordado e sua possível introdução na grade curricular de ensino.

O objeto de pesquisa foi um Colégio Estadual do município de Couto de Magalhães no Estado do Tocantins situada à Rua 05, centro da localidade. A mencionada instituição atendeu, no ano 2015, 398 alunos vindos da Zona Urbana e Rural contemplando do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) Fundamental e Médio. Destaca-se que a maioria dos alunos é da Zona Rural.

Braga (2014) afirma que a matemática deve ser contextualizada de forma cuidadosa de acordo com a localidade em que está inserida concomitantemente ao acesso igualitário do conhecimento, ou seja, contextualização, não se trata de reduzir o conteúdo matemático, mas sim de adaptar as metodologias ao cotidiano dos alunos.

Fizeram parte da pesquisa 42 alunos do 1º ano do Ensino Médio, duas turmas da escola dos turnos matutino e vespertino. A primeira etapa foi realizada no período de 7 a 16 de dezembro de 2016 e constituiu-se da abordagem da Matemática Financeira e os sistemas de amortização SAC e Price bem como avaliações de aprendizagens por meio de propostas de exercícios adaptados do livro “Progressões e Matemática Financeira” de Augusto César Morgado, Wagner e Zani (2001).

A última aula sobre os sistemas de amortização, Tabela SAC e Price, incluiu a utilização do laboratório de informática para elaboração de planilhas eletrônicas, tais como *Excel* e *Calc*, além de visitas via online aos sites do Banco do Brasil (2016) e à Caixa Econômica Federal (2016). Azevedo (2013) corrobora essa atividade prática e com uso de recursos tecnológicos como instrumento facilitador no processo de ensino aprendizagem e que também é recomendada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000).

Ao final da exposição, dessas aulas, chegou-se à conclusão que houve um ótimo aproveitamento por parte dos alunos, as curiosidades dos educandos proporcionaram resultados significativos com relação ao conteúdo abordado nas salas de aula e no laboratório de informática o que foi comprovado na aplicação dos questionários. Aplicaram-se questionários para caracterizar e verificar a opinião dos alunos a respeito da importância do conteúdo da Matemática Financeira, principalmente a Tabela SAC e Price.

Os dados recolhidos mostraram que 55% dos alunos que participaram da pesquisa estudam no turno vespertino da escola, e 45% são pertencentes ao turno matutino. Ressalta-se que o turno matutino, do colégio objeto de pesquisa, atende mais alunos da Zona Urbana e no período vespertino a maioria dos alunos são provenientes da Zona Rural.

Para verificar se o aluno pode interferir nas decisões de compra dentro do seu ambiente familiar, se colocou a seguinte questão: Com quem você reside atualmente? Identificou-se, nas respostas, que a maior parte dos alunos moram com seus pais representando 69% da totalidade. Em seguida, das maiores porcentagens, estão 10% dos alunos que residem com seus avós e 7% com os tios.

Pabis (2012) chama atenção para a importância de fazer um planejamento prévio das condições sociais, econômicas e culturais dos alunos para então desenvolver suas ações pedagógicas, aulas ou qualquer técnica educacional com apoio do resultado desse diagnóstico, pois uma sala de aula pode apresentar diversas realidades provenientes de distintos segmentos da sociedade.

A busca por esse contexto socioeconômico é vista por D'Ambrosio (2016) como de suma importância para que alunos e professores analisem em parceria os métodos utilizados no ensino e aprendizagem junto ao conhecimento matemático a fim de promover uma formação efetivamente cidadã.

No questionamento relacionado à Matemática Financeira, um percentual de 45% de todos os entrevistados tem de 4 a 9 itens comprados a prazo, seguido por 8% de alunos que possui de 10 a 14 itens, 7% de 15 a 19 itens e apenas 3% de alunos que possuem 20 a 24 itens. Nesse aspecto verifica-se que a realidade do aluno no primeiro ano do Ensino Médio justifica a proposta de trabalho, tendo em vista que os mesmos estão distribuídos em diferentes níveis sociais.

Mediante o assunto aplicado em sala de aula sobre sistemas de amortização, mais especificamente a Tabela SAC e Price, foi questionado qual o grau de dificuldade encontrado ao estudar o assunto. As respostas mostram que um percentual considerável de 26% não encontrou dificuldade alguma. Valor importante levando em consideração o fato de os alunos nunca terem tido acesso ao conteúdo. Uma porcentagem menor de 12% tem muita dificuldade e em suas justificativas afirmaram se confundir nas operações básicas assim como o restante de 62%, a maior parte do total, afirma ter um pouco de dificuldade no assunto.

O estudo dos sistemas de amortização propostos por este trabalho fez despertar nos educandos o interesse pela Matemática Financeira, pois os exemplos práticos possuíam uma vasta aplicação no cotidiano dos futuros consumidores, e fez com que os mesmos tivessem um maior conhecimento a respeito de amortização de dívidas, tão presentes no dia a dia de cada pessoa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a grande utilidade e necessidade do uso da matemática financeira nos diversos contextos sociais o estudo realizado objetivou trabalhar a Matemática Financeira mais próxima dos alunos do ensino médio do Colégio Estadual do interior do Estado do Tocantins.

O assunto Sistema de Amortização com tabela SAC e PRICE foi trabalhado de forma prática e dinâmica, com a utilização de mecanismos como calculadoras, computadores no laboratório de informática, sites de instituições financeiras e planilhas

eletrônicas o que levou os alunos a assimilar mais rapidamente a forma de utilização das tabelas SAC e PRICE.

Apesar das limitações encontradas no decorrer da aplicação do trabalho, como a indisponibilidade de materiais pedagógicos para todos os alunos individualmente (calculadoras, computadores, etc.) os recursos foram compartilhados e os resultados então esperados com o trabalho foram alcançados, já que na avaliação dos exercícios propostos verificou-se que grande parte do alunado assimilou os conteúdos e a aplicação das tabelas nas situações problemas do dia a dia. A aplicação dos questionários foi um meio de confirmar o entendimento do tema proposto nas atividades corriqueiras do dia a dia, tais como financiamento de carro, casa, móvel e eletrodoméstico.

É de grande importância destacar que no ensino e aprendizagem da Matemática Financeira e novos conceitos tecnológicos devem ser usados a fim de facilitar a compreensão e assimilação dos assuntos abordados. Essas tecnologias podem se apresentar por meio da informática, por meio da internet ou por programas específicos. Nesse caso descrito foram usadas planilhas eletrônicas e simuladores online de algumas empresas do setor bancário.

Nesse contexto o trabalho sugere que esse estudo seja embasamento e motivação para pesquisas futuras relacionadas a implementação e aperfeiçoamento do ensino aprendizagem de conteúdos matemáticos no Ensino Médio e a formulação de novas ferramentas que auxiliem os professores de matemática, no ensino da Matemática Financeira em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ASSAF NETO, A. **Mercado Financeiro**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

AZEVEDO, R. K. **A relevância da matemática financeira no ensino médio**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2013. 47 p.

BANCO DO BRASIL. **Veículo: Simulador bb crédito de veículo**. Disponível em: <<https://www42.bb.com.br/portalbb/creditoVeiculo/novocontrato/simular,802,19470,19471.bb>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

BRAGA, A. G. **Matemática Financeira: Uma abordagem necessária e diferenciada no ensino médio**. Palmas: UFT-PROFMAT, 2014. 45p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 04 abr. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **PCN+ Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, DF, 2002.

CAIXA ECONÔMICA FEDERAL. **Habitação: Simulador de habitação**. Disponível em: <<http://www.caixa.gov.br/voce/habitacao/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Autêntica, 2016. ISBN: 978855130587.

FIEL, M. V.; FRANT, J. B. **Um olhar para o elo entre educação matemática e cidadania: a matemática financeira sob a perspectiva da etnomatemática**. São Paulo: PUC- SP, 2005. 165 p. (fotocópia).

MORGADO, A. C.; WAGNER, E.; ZANI, S. **Progressões e Matemática Financeira**. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: SBM, 2001. ISBN: 9788583370321

OLIVEIRA, K. P. da S. **Metodologia e aplicações da Matemática Financeira na segunda série do ensino médio**. Jussara, GO: UEG, 2008. 47p.

PABIS, N. A. Diagnóstico da realidade do aluno: desafio para o professor no momento do planejamento e da prática pedagógica. In: IX Seminário de pesquisa em educação da Região Sul, 2012. **Anais...** Caxias do Sul – RS: UCS, 2012 p. 5-12.

ROSETTI JUNIOR, H.; SCHIMIGUEL, J. Matemática Financeira e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Comitê Interamericano De Educação Matemática. In: XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática. 2011. **Anais...** Recife, PE: UFRB, 2011. p.2-5.

CAPÍTULO 3

A AVALIAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO: ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA CIENTÍFICA (2014 A 2018)

*Elizabeth de Fátima Freitas Marcelino
Divina Lucia Rodrigues Barbacena Monteiro
Jorcelita Bento dos Reis Gonçalves*

RESUMO

O presente artigo é fruto de uma revisão bibliográfica cujo objetivo foi identificar aspectos relevantes da produção científica brasileira sobre avaliação no processo de alfabetização, no período de 2014 e 2018. O corpus empírico da pesquisa circunscreve-se a teses e dissertações cadastradas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Os resultados demonstraram que o tema avaliação durante estes cinco anos vem se evoluindo e ganhando espaço na produção científica acadêmica. Ao mesmo tempo, mostraram que é preciso melhorar a prática avaliativa e clarear os vínculos necessários entre o ato de planejar o ensino e avaliar os resultados intermediários e finais da aprendizagem. O estudo conclui que o objeto e a avaliação da aprendizagem propostos nos programas para a alfabetização e o letramento inicial das crianças, são orientados por diferentes concepções teórico metodológicas de alfabetização, enfatizando aspectos associados a este programa.

Palavras-chave: Alfabetização. Avaliação. Educação.

INTRODUÇÃO

A avaliação é um procedimento inerente a todo processo educacional e de muita relevância quando articulada aos objetivos, propostos pelo professor, que expressam a concepção teórica que orienta as práticas pedagógicas adotadas no contexto escola. O presente estudo tem por intenção produzir um material que possa mapear o conhecimento que está sendo produzido na área, buscando conhecer os aspectos que vêm sendo privilegiados nas discussões acadêmicas com vistas a melhor compreender a avaliação escolar.

Esse fato se dá por ser a avaliação da alfabetização o objeto de estudo do projeto de pesquisa intitulado: “A Avaliação Escolar No Contexto Da Alfabetização: Análise Da Produção Acadêmica Científica (2014 A 2018)”. Em seu escopo, tornou-se necessário esclarecer questões como: as pesquisas em educação têm tratado do problema da avaliação escolar no contexto da alfabetização? O que tem sido discutido a esse respeito? Para que tipo de pesquisa e quais procedimentos de coleta de dados predominam

nessas pesquisas? Que bases teórico-conceituais predominam como fundamentos dessas pesquisas?

Buscando o esclarecimento dessas questões, realizou-se uma pesquisa bibliográfica definindo-se como período de abrangência os anos de 2014 a 2018, com o objetivo de identificar e analisar de que forma a avaliação escolar no contexto da alfabetização tem sido investigada em pesquisas da área da educação. Os objetivos específicos foram:

a) destacar o que tem sido investigado sobre avaliação escolar no contexto da alfabetização;

b) identificar as temáticas, os tipos de pesquisa, procedimentos e as bases teóricas que sustentam as pesquisas sobre avaliação escolar no contexto da alfabetização.

REFERENCIAL TEÓRICO

O ato de avaliar é uma prática necessária no exercício da docência e, por essa razão, faz-se também necessário refletir profunda e especificadamente sobre a questão da montagem e da condução do instrumento avaliativo. A avaliação é um momento decorrente de todo o processo educativo e, muito além de um sinônimo para provas, a avaliação deve servir para que se saiba onde o aluno está e para onde ele deve ir. A avaliação deve ser um instrumento que auxilie a prática docente, contribuindo para que rotas sejam traçadas nesse processo de aprendizagem.

Ao longo dos séculos, a avaliação tem sido utilizada para aprovar ou reprovar alunos, fazendo com que o foco da educação esteja no conteúdo e não no aluno. Para Hoffmann (1998, p.28),

O tema avaliação configura-se gradativamente mais problemático na educação à medida que se amplia a contradição entre os discursos e a prática dos educadores. Embora os professores ainda relacionem estreitamente a ação avaliativa a uma prática de provas finais e atribuições de graus classificatórios (coerentes a uma concepção sentenciva), criticam eles mesmo o significado dessa prática nos debates em torno do assunto.

Quando o foco da avaliação se volta para o aluno, o aluno passa a ter mais espaço no seu próprio processo educativo, uma vez que por meio da avaliação o próprio aluno pode refletir sobre sua evolução, repensar suas respostas, entender porque respondeu desta ou daquela maneira e,

assim, participar ativamente da construção de seu próprio conhecimento. Conforme Luckesi (2011, p.93),

A avaliação, neste contexto, não poderá ser uma ação mecânica. Ao contrário, terá de ser uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social.

A avaliação é um desafio complexo, que reúne diversas questões e perspectivas a serem analisadas. O modo com que o aluno será avaliado é uma decisão do docente, e este tem que elaborar seu plano com criatividade e criticidade, com metodologias que despertem no estudante o desejo de sempre aprofundar seu conhecimento. Hoffmann (1996, p. 20) afirma que:

Uma nova perspectiva de avaliação exige do educador uma concepção de criança, de jovens e adultos, como sujeitos do seu próprio desenvolvimento, inseridos no contexto de sua realidade social e política. Seres autônomos intelectual e moralmente (com capacidade e liberdade de tomar suas próprias decisões), críticos e criativos (inventivos, descobridores, observadores) e participativos (agindo com cooperação e reciprocidade). Nessa dimensão educativa, os erros as dúvidas dos alunos, são consideradas como episódios altamente significativos e impulsionadores da ação educativa.

Verdade é que o professor deve conhecer seus alunos não por números e letras, ou seja, as notas das avaliações, mas por sua evolução no processo educativo, por sua participação durante as aulas e atividades escolares. Por isso, como aponta Hoffmann (1994, p. 54), a avaliação deve exercer um papel mediador, e através dela o professor deve refletir “a respeito da produção de conhecimento do aluno para encaminhá-lo à superação, ao enriquecimento do saber”. Isto deve se dar desde os primeiros momentos da educação e, por isso, a avaliação no contexto da alfabetização deve ter seu lugar garantido nos debates e na produção acadêmica científica, com vistas a melhorar a prática avaliativa e clarear os vínculos necessários entre o ato de planejar o ensino e avaliar os resultados intermediários e finais da aprendizagem.

METODOLOGIA

Este estudo teve como fonte de levantamentos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com um recorte temporal de 2014 a 2018 e com as seguintes palavras chaves: Avaliação escolar na alfabetização; Avaliação de aprendizagem na alfabetização; Alfabetização e avaliação. A escolha pela BDTD se deu pelo fato deste Banco de Dados disponibilizar dissertações e teses relacionadas a avaliação no contexto

escolar da alfabetização, permitindo o acesso ao texto completo destes documentos. O período temporal definido para a pesquisa foi delimitado entre 2014 e 2018, visando um levantamento dos últimos 5 anos do percurso da educação na etapa da alfabetização

Uma vez escolhidos o período temporal e a fonte de levantamentos, deu-se a busca pelas palavras-chave supracitadas no acesso aberto do BDTD. Em uma primeira busca com a palavra-chave “Avaliação escolar na alfabetização”, foram encontradas 2 teses e 10 dissertações. Prosseguindo a busca, utilizou-se a palavra-chave “Avaliação de aprendizagem na alfabetização”. Esta busca revelou 3 teses 11 dissertações. Finalmente, com a palavra-chave “Alfabetização e avaliação”, foi possível levantar 12 dissertações e 4 teses.

Com a aplicação dos critérios definidos acima e o cruzamento dos resultados obtidos, chegou-se a um total de treze pesquisas, dentre elas dez dissertações de mestrado e três teses de doutorado, conforme revela o Quadro 1 abaixo:

Quadro n.º 01: Dissertações e teses selecionadas para leitura

Nº	TÍTULO	AUTOR	ANO	IES
1	Avaliando a implementação do Programa de Intervenção Pedagógica / Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC): estudo de caso da SRE “Zona da Mata” (Dissertação de Mestrado)	Gabriela dos Santos Pimenta Lima	2014	UFJF
2	A prática avaliativa na produção textual escrita dos discentes nos anos iniciais do ensino fundamental (Dissertação de Mestrado)	Maria Zuleide Abrantes Soares	2014	UFPB
3	A avaliação de conhecimentos das crianças relacionados à leitura e à escrita: práticas de professores do 1º ano do ensino fundamental (Dissertação de Mestrado)	Maria de Fátima Moura de Lima	2015	UFPE
4	Um olhar sobre o pró-letramento (Tese de Doutorado)	Janaina Silva Costa Antunes	2015	UFES

5	Um olhar sobre a habilidade de leitura de alunos do 4º ano após o período do Ciclo de Alfabetização do PNAIC (Dissertação de Mestrado)	Nicette Navarro Almeida da Silva	2016	UFPB
6	Me ensina o que você vê? Avaliação da aprendizagem no contexto do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (Dissertação de Mestrado)	Priscila Bier da Silveira	2016	UFRGS
7	O dispositivo da numeramentalidade e as práticas avaliativas: uma análise da “avaliação nacional da alfabetização” (Tese de Doutorado)	Renata Sperrhake	2016	UFRGS
8	Alfabetização matemática: um paralelo entre a avaliação nacional e cenários estaduais (Dissertação de Mestrado)	Maíra Miranda Portela	2016	UFJF
9	Formação do leitor: desafio à prática docente e à avaliação da aprendizagem (Dissertação de Mestrado)	Olívia Coelho da Silva	2016	UFC
10	Efeitos de um projeto de mediação em leitura para alunos do 2º ano do ensino fundamental (Dissertação de Mestrado)	Nirce Soldi Thomas	2016	UNIOESTE
11	O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o ensino da língua materna em uma rede particular (Dissertação de Mestrado)	Karina Machado	2017	UFSCar

12	Cenas de produção e avaliação de textos na alfabetização: um olhar sobre a prática pedagógica (Dissertação de Mestrado)	Cláudio Rodrigues Martins	2018	UFG
13	Políticas públicas de formação continuada de alfabetizadores: implicações para a construção do leitor (Tese de Doutorado)	Eliane Travensoli Parise Cruz	2018	UEPG

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dados extraídos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações em Julho de 2019.

A partir da leitura inicial dos Resumos de cada trabalho verificou-se que a metodologia de pesquisa utilizada para sua realização foram: revisão bibliográfica, análise documental, trabalho de campo, entrevistas, estudo de caso, aplicação de questionários. O Quadro 2, a seguir, especifica a metodologia de pesquisa específica utilizada em cada trabalho.

Quadro 2 – Teses e Dissertações Conforme o Tipo de Pesquisa

Título do Trabalho	Tipo de Pesquisa						Ano
	Revisão bibliográfica	Análise documental	Estudo de caso	Trabalho de campo	Entrevista	Questionário	
DISSERTAÇÕES							
Avaliando a implementação do Programa de Intervenção Pedagógica / Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC): estudo de caso da SRE “Zona da Mata”	Pesquisa Qualitativa	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	2014
A prática avaliativa na produção textual escrita dos discentes nos anos iniciais do ensino fundamental	Revisão Bibliográfica Pesquisa Qualitativa			Sim. Observação em sala de aula	Sim	Não	2014
A avaliação de conhecimentos das crianças relacionados à leitura e à escrita: práticas de professores do 1º ano do ensino fundamental		Sim	Sim	Sim	Sim	Não	2015
Um olhar sobre a habilidade de leitura de alunos do 4º ano após o período do Ciclo de Alfabetização do PNAIC	Revisão Bibliográfica Pesquisa Qualitativa		Sim	Sim	Não	Não	2016
Me ensina o que você vê? Avaliação da aprendizagem no	Pesquisa Qualitativa				Sim		2106

contexto do pacto nacional pela alfabetização na idade certa							
Alfabetização matemática: um paralelo entre a avaliação nacional e cenários estaduais	Pesquisa Qualitativa	Sim	Sim	Sim. Observação em sala de aula	Sim		2016
Formação do leitor: desafio à prática docente e à avaliação da aprendizagem		Sim		Sim, Observação em sala de aula			
Efeitos de um projeto de mediação em leitura para alunos do 2º ano do ensino fundamental	Pesquisa quantitativa/ qualitativa / interpretativista	Sim	Sim				
O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o ensino da língua materna em uma rede particular	Pesquisa Qualitativa	Sim	Sim		Sim	Sim	
<u>Cenas de produção e avaliação de textos na alfabetização: um olhar sobre a prática pedagógica</u>	Pesquisa Qualitativa	Sim	Sim	Sim	Sim	Não.	
TESES							
Um olhar sobre o pró letramento	Revisão Bibliográfica	Sim					2015
O dispositivo da numeramentalidade e as práticas avaliativas: uma análise da "avaliação nacional da	Revisão Bibliográfica	Sim					2016

alfabetização”							
Políticas públicas de formação continuada de alfabetizadores: implicações para a construção do leitor	Pesquisa Qualitativa Revisão Bibliográfica	Sim					2018

Fonte: Elaborado pelo autor. Dados extraídos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações em Julho de 2019.

A organização criteriosa dos dados permitiu também identificar os autores mais citados nas referências das três teses e dez dissertações selecionadas para análise. Catalogou-se um total de 22 autores e, além deles, os Cadernos do Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa- (PNAIC). Os autores mais citados nas dissertações e teses analisadas, ordenados de forma decrescente, estão destacados no Quadro 03 a seguir:

Quadro 03 – Autores mais citados nas dissertações e teses analisadas

AUTOR CITADO		NÚMERO DE OCORRÊNCIAS		
		(Quantas vezes o autor é citado no conjunto das dissertações e teses)		
		DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
	Bakhtin	1	1	1
	Dolz e Schneuwly	1	-	1
	Duarte	-	1	1
	Estebam	1	-	1
	Ferreiro	1	-	1
	Fiorin	1	-	1
	Freitas	1	-	1
	Geraldi	1	-	1
	Gomes-Granell	1	-	1
	Hoffmann	1	-	1
	Katia Souza	1	-	1
	Koch e Elias	-	1	1
	Luckesi	1	-	1
	Marcushi	2	-	2
	Martelota	1	-	1
	Marx	-	1	1
	Menegassi	-	1	1
	Perronoud	1	-	1
	Rojo	1	-	1
	Saviane	-	1	1
	Solé	-	1	1
	Weisz	1	-	1
	Cadernos do Plano Nacional de	3	-	3

Alfabetização na Idade Certa- (PNAIC)			
---------------------------------------	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor

Foi possível verificar que os autores das teses e dissertações deram ênfase a três temáticas específicas, conforme mostra o Quadro 04 abaixo:

Quadro 04 - Temáticas predominantes

Tema	Nº
Atuação pedagógica de professores alfabetizadores	6
Políticas públicas educacionais	3
Intervenção pedagógica	4

Fonte: Elaborado pelo autor

Dados extraídos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações em Julho de 2019.

Como mostra o quadro acima, dos três temas apresentados, a “Atuação pedagógica de professores alfabetizadores” resultou maior número de trabalhos apresentados; as autoras Lima (2014) e Soares (2014) fizeram a pesquisa visando perceber o que os professores avaliam ao longo do ano letivo dentro da alfabetização, como ocorre essa avaliação e em que essa avaliação contribui para melhorar a prática da alfabetização em sala de aula. As autoras Cruz (2018) e Silva (2016) pesquisaram sobre as práticas realizadas pelo professor alfabetizador para construir o gosto, o interesse pela leitura. Já a pesquisa dos autores Martins (2018) e Silveira (2016) foram direcionadas para a análise da avaliação de professores alfabetizadores do final do ciclo de alfabetização se estão de acordo com a proposta de formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

No tema Políticas públicas educacionais, a autora Portela (2016) discutiu as semelhanças e as divergências entre as avaliações em alfabetização matemática dos sistemas estaduais de três estados (ES, PE, AC). Os objetivos definidos para este estudo foram: apresentar a Avaliação Nacional de Alfabetização, suas principais características e matriz de referência; apresentar as avaliações em Alfabetização Matemática, analisar em que medida essas avaliações estão em consonância com a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e, por fim, propor a construção de uma matriz única e uma escala de

proficiência unificada para as avaliações do 3º ano do Ensino Fundamental dos sistemas analisados.

O estudo da autora Antunes (2015) teve por finalidade analisar as políticas de alfabetização implementadas nos anos 2000 pelo Governo Federal. Este estudo busca, especificamente, compreender os conceitos de alfabetização e de letramento que ancoram o Programa Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase na análise do currículo e da avaliação diagnóstica propostos. A última pesquisa dentro desse tema foi a da autora Machado (2017), a qual se propôs verificar o sistema de avaliação e o rendimento escolar do Estado de São Paulo e o ensino da língua materna em uma rede particular.

No eixo temático intervenções pedagógicas, a autora Sperrhake (2016) busca, através de sua pesquisa, mostrar o funcionamento do dispositivo da numeramentalidade através de suas linhas constitutivas, isolando as estratégias e os jogos de verdade na produção de saberes, as táticas ou técnicas para condução das condutas de si e dos outros e os modos de constituição de subjetividades. A pesquisa da autora Thomas (2016), por sua vez, visou, a partir de uma avaliação diagnóstica, elaborar uma intervenção para melhorar o nível de leitura.

O estudo da autora Lima (2014) objetivou avaliar a implementação do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC), em uma Superintendência Regional de Ensino, denominada SRE “Zona da Mata”.⁶ E a última pesquisa desse tema da autora Silva (2016) foi verificar a habilidade de leitura dos alunos do 4º ano após o período do ciclo de alfabetização do PNAIC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste artigo se limitou a analisar as informações obtidas por meio de levantamentos realizados na BDTD. Foi possível perceber que a avaliação é um instrumento que de certa forma “mede” o conhecimento da criança, mas não traz uma contribuição efetiva sobre o seu aprendizado. Embora seja possível notar que muito foi investigado, nota-se também que muito há para ser respondido, como, por exemplo, qual seria a melhor forma de fazer com que essa avaliação ajudasse a desenvolver o processo de leitura e escrita do aluno.

⁶ O PIP/ATC, política estratégica do Governo de Minas, tem a aspiração de que toda criança leia e escreva até os oito anos de idade.

Foi possível identificar, ao longo da produção deste artigo, as temáticas predominantes através da avaliação em diversos níveis de relacionamentos entre avaliação e aprendizagem, trazendo o entendimento de que diferentes tipos de avaliação vão determinar a atitude da aprendizagem do aluno.

Contudo, se faz necessário repensar e reavaliar não somente as estratégias de avaliação utilizadas na educação, mas também as propostas atuais de ensino.

Por fim, é necessário avançar as discussões sobre avaliação no ensino, e todas as fases da educação assim como a formação de professores na educação superior, pois as escolhas feitas pelos professores podem influenciar positivamente ou negativamente as oportunidades e escolhas de seus estudantes.

Esta pesquisa, em todo o seu percurso, permitiu a construção de um novo olhar sobre “A temática da avaliação escolar no contexto da alfabetização: análise da produção acadêmica científica”. A pesquisa possibilitou a identificação de aspectos relevantes da produção científica brasileira sobre avaliação no processo de alfabetização, mas também trouxe a percepção de que os debates sobre avaliação, ensino e aprendizagem precisam ser ampliados, para que o currículo tenha capacidade de atrair cada vez mais um maior número de pessoas para debater sobre o tema e atuar no processo da alfabetização de forma consciente e resolutiva.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, J. S. C. **Um olhar sobre o pró-letramento**. Tese de Doutorado. Espírito Santo: UFES. 2015.

CRUZ, E. T. P. C. **Políticas públicas de formação continuada de alfabetizadores: implicações para a construção do leitor**. Tese de Doutorado. Ponta Grossa: UEPG, 2018.

HOFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 26^a ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

HOFMANN, J. M. L. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 7^a edição. Porto Alegre: Mediação, 1996.

HOFMANN, J. M. L. **Avaliação Mediadora: Uma Relação Dialógica na Construção do Conhecimento**. Série Ideias nº. 22, São Paulo: FDE, 1994. p. 51-59.

LIMA, G. S. P. **Avaliando a implementação do Programa de Intervenção Pedagógica / Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC): estudo de caso da SRE “Zona da Mata”**. Dissertação de Mestrado. Juiz de Fora: UFJF, 2014.

- LIMA, M. F. M. de. **A avaliação de conhecimentos das crianças relacionados à leitura e à escrita: práticas de professores do 1º ano do ensino fundamental.** Dissertação de Mestrado. Recife: UFPE, 2015.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACHADO, K. **O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o ensino da língua materna em uma rede particular.** Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2017.
- MARTINS, C. R. **Cenas de produção e avaliação de textos na alfabetização: um olhar sobre a prática pedagógica.** Dissertação de Mestrado. Catalão: UFG, 2018.
- PORTELA, M. M. **Alfabetização matemática: um paralelo entre a avaliação nacional e cenários estaduais.** Dissertação de Mestrado. Juiz de Fora: UFJF, 2016.
- SILVA, N. N. A. da. **Um olhar sobre a habilidade de leitura de alunos do 4º ano após o período do Ciclo de Alfabetização do PNAIC.** Dissertação de Mestrado. João Pessoa: UFPB, 2016.
- SILVA, O. C. da. **Formação do leitor: desafio à prática docente e à avaliação da aprendizagem.** Dissertação de Mestrado. Fortaleza: UFCE, 2016.
- SILVEIRA, P. B. da. **Me ensina o que você vê? Avaliação da aprendizagem no contexto do pacto nacional pela alfabetização na idade certa.** Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2016.
- SOARES, M. Z. A. **A prática avaliativa na produção textual escrita dos discentes nos anos iniciais do ensino fundamental.** Dissertação de Mestrado. João Pessoa: UFPB, 2014.
- SPERRHAKE, R. **O dispositivo da numeramentalidade e as práticas avaliativas: uma análise da “avaliação nacional da alfabetização”.** Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2016.
- THOMAS, N. S. **Efeitos de um projeto de mediação em leitura para alunos do 2º ano do ensino fundamental.** Dissertação de Mestrado. Cascavel: UNIOESTE, 2016.

CAPÍTULO 4

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA: SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ - SPAECE

*João Paulo de Sousa Pio
José Fábio Vieira de Oliveira
José Leonardo Ferreira Gomes
José Renato Sousa Rodrigues*

RESUMO

Este artigo objetiva analisar a relação entre o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e a organização do trabalho pedagógico das escolas da rede, bem como realizar uma investigação acerca do processo histórico desta avaliação. Para isso, na primeira seção, é apresentada uma contextualização do objeto de estudo, objetivos e metodologia do trabalho. Na segunda parte, descreve-se o processo histórico do SPAECE, fazendo uma analogia à criação dos sistemas de avaliação em larga escala. Em seguida, são descritas a metodologia para a produção do trabalho e as entrevistas pormenorizadas (gestores, professores, alunos e pais de alunos), as quais são analisadas na sequência. Na última seção, as considerações finais ratificam o SPAECE como um relevante instrumento para a melhoria da educação pública cearense. Em síntese, segundo a pesquisa bibliográfica e qualitativa, a partir desta avaliação é possível gerar informações sobre o desempenho dos alunos nas diferentes etapas de ensino e inferir sobre a qualidade da educação das escolas/redes e os fatores que influenciam na performance dos discentes. Com isso, além de permitir um diagnóstico pedagógico, o sistema favorece o debate público, o monitoramento e a (re)formulação das políticas educacionais.

Palavras-chave: Educação Pública. Organização do Trabalho Pedagógico. Políticas Educacionais.

INTRODUÇÃO

O debate sobre as implicações das avaliações externas nas formas de organização do trabalho pedagógico, em especial, nas escolas públicas, tem se intensificado nas últimas décadas. Nesse contexto, vale ressaltar que, originalmente, as avaliações em larga escala remontam a criação de instrumentos de controle das instituições internacionais sobre os investimentos realizados em tecnologias ou políticas educacionais nos sistemas de ensino de diferentes países, como é o caso do Brasil. Tais sistemas de avaliação focalizavam, prioritariamente, a mensuração do rendimento escolar dos alunos com o objetivo de diagnosticar o desempenho dos sistemas em função dos investimentos ou empréstimos realizados.

Por outro lado, nesta pesquisa, a ênfase atribuída às avaliações externas deve-se às características de controle, regulação, prestação de contas e, sobretudo, das suas evidentes interferências no processo pedagógico das escolas públicas, durante o século XXI, segundo os especialistas. Assim, por intermédio das referidas avaliações, os “reformadores empresariais da educação” (FREITAS, 2012) têm fomentado um sistema de avaliação que busca produzir resultados a serviço do mercado, no entanto, por vezes, desprovidos de uma reflexão crítica e atualizada acerca da realidade educacional.

Afunilando o caso, no estado do Ceará, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) representa a principal avaliação externa da educação básica da rede. Esta avaliação, implementado em 1992, de acordo com a Secretaria Estadual de Educação do Ceará (SEDUC) foi criada com o objetivo de promover um ensino de qualidade e equânime para todos os alunos da rede pública do estado e, atualmente, é aplicada nos 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e nas 3ª séries do Ensino Médio. A SEDUC também esclarece que o SPAECE compreende três vertentes: Avaliação de Desempenho Acadêmico em que se avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, abrangendo todos os alunos das redes públicas de ensino; Avaliação Institucional feita por meio de Autoavaliação e da Avaliação de desempenho do Núcleo Gestor e Estudos e Pesquisas Educacionais que consiste em Avaliações de Programas (Ceará, 2009).

Assim, dentro deste contexto, este trabalho tem como objetivo analisar a relação entre o SPAECE e a organização do trabalho pedagógico das escolas cearenses, bem como realizar uma investigação acerca do processo histórico desta avaliação na rede estadual do Ceará. Nessa linha, a realização deste trabalho fundamenta-se na importância de se conhecer o sistema de avaliação em larga escala do estado do Ceará e formular hipótese sobre os seus efeitos sobre educação de maneira geral.

Para isso, utilizou-se o método qualitativo de investigação, a partir de uma pesquisa de campo e de levantamento bibliográfico. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com gestores de rede: uma coordenadora de CREDE e um diretor de escola de ensino médio regular. Ademais, entrevistou-se uma professora de Matemática; um aluno que cursa o ensino médio regular e um pai/responsável por aluno matriculado no ensino médio. Vale lembrar que esses atores vivenciam, em seus cotidianos, os desafios postos pelo SPAECE, entre eles, a rotina da política desde o acompanhamento dos resultados e controle à responsabilização desses sujeitos pelos resultados.

Por fim, esse artigo encontra-se organizado em cinco partes: na primeira, a introdução contextualiza o objeto de estudo e apresenta os objetivos, metodologia e a estrutura do trabalho. Na segunda parte, apresenta-se o referencial teórico desta pesquisa. Na terceira parte, descreve-se os métodos utilizados pela pesquisa. Na seção seguinte, expõe-se as entrevistas pormenorizadas. E, por último, são realizadas as considerações finais das informações e dados obtidos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para entender a trajetória do SPAECE, é preciso compreender que nas décadas de 1980 e 1990 o mundo passava por um processo político-educacional de profundas reflexões e transformações. Nesse período, impulsionado pelo processo de redemocratização do país somado às ideias de descentralização e o fortalecimento da teoria do capital humano, houve consideráveis investimentos em sistemas, programas e infraestrutura voltados para a melhoria do acesso e qualidade da educação pública.

Dentro desse contexto, Brooke (2012) aponta que, visando garantir a eficiência, eficácia e efetividade dos sistemas, bem como a organização da alocação e distribuição de recursos, foi necessário estabelecer políticas de monitoramento, acompanhamento e prestação de contas – *accountability*. Dentre essas políticas, destaca-se a criação de sistemas de avaliação em larga escala que além de fortalecer a autonomia das escolas, trouxe a responsabilização às unidades/redes de ensino sobre os seus próprios resultados. Em outras palavras, os insumos dessas avaliações também denotam o caráter de monitoramento e cobrança sobre o desempenho das instituições de ensino.

Brooke (2012) expõe que o desenvolvimento de sistemas nacionais de avaliação iniciou-se nos Estados Unidos no fim dos anos 1960 com a reforma educacional voltada para a produção de conhecimento científico e de capital humano. O autor complementa que a reforma educacional inglesa de 1988, comandada por Margaret Thatcher, partia de ideias de livre-mercado para a reestruturação da educação com o surgimento de uma conduta neoliberalista e mercantilista, subsidiada por sistemas de avaliação como forma de monitoramento. Finalmente, com os evidentes avanços educacionais dessas nações, à época, os seus consolidados sistemas de avaliação em larga escala serviram de referência para diversos países.

É salutar que a maioria dos sistemas de avaliações externas surgiram na década de noventa, em meio a um contexto de entusiasmo educacional com a globalização e uma

propagação acelerada de reformas educacionais. Na América Latina, por exemplo, observamos claramente que, em diversos países, as reformas seguiram os mesmos caminhos, em linhas gerais. Segundo Brooke (2012), a onda de reformas deslançada durante a década de 1990 possuía vários objetivos comuns, tais como, descentralizar a gestão, melhorar a qualidade, equidade e eficiência dos sistemas, dar maior autonomia e também cobrar maior responsabilidade da escola e investir na formação do professor.

Logo, esses objetivos comuns geraram uma espécie de uniformidade de propostas e isso fica bem evidente no caso da implantação de novos sistemas de avaliação padronizada. O autor ainda aponta que pelo menos 13 países da América Latina adotaram sistemas de avaliação na década de noventa e, dentre esses, está o Brasil que, no início dos anos 1990, desenvolveu o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

As políticas de avaliação em larga escala se disseminaram pelo mundo assumindo objetivos e métodos semelhantes, independente da forma de governo, do mais conservador ao mais democrata. Podemos explicar essa semelhança e simultaneidade das reformas por meio de dois fatores.

O primeiro refere-se à influência internacional que se expressou através de reuniões multilaterais e conferências educacionais, que levaram à educação ao topo da agenda. Tendo em vista que, a ênfase na máxima de que a qualidade dos resultados educacionais se traduz em desenvolvimento econômico.

Diante disso, forçados pela disseminação desse novo consenso e demandas urgentes de desenvolvimento, os bancos internacionais se tornaram o principal financiador das reformas educacionais na maioria dos países em desenvolvimento (BROOKE, 2012). O Banco Mundial, por exemplo, foi um ator importante nessas reformas. Em 1988, ele propôs ao Brasil um empréstimo no valor de 750 milhões de dólares para investir em educação, entretanto, sob algumas condições, entre elas, a necessidade de montar um sistema padronizado de avaliação externa.

O segundo fator que influenciou na semelhança e simultaneidade das reformas da década de 1990 e, conseqüentemente, na disseminação dos sistemas de avaliação foi a nova ordem mundial, pois com a globalização surgia uma mudança na organização da economia global que enfatizava a concorrência global e o investimento em conhecimento e tecnologia. Logo, houve a necessidade de reformas dos sistemas educacionais que visassem garantir a competitividade. Para Brooke (2012, p.327) “essa nova ordem significava a abertura das economias nacionais à concorrência em escala global e ao livre

movimento de investimentos e tecnologia, nesse cenário cabia aos países a reforma de seus sistemas para garantir a competitividade.”

Os governos começaram a ver a qualidade da educação como algo necessário à modernização e ao desenvolvimento econômico. Dito isso, um sistema de avaliação em larga escala garantiria o destaque de competitividade, desempenho e descentralização. Isso significaria quantificar os resultados da escola bem como responsabilizá-la pelos seus resultados e, ao mesmo tempo, estimular o esforço das instituições para garantir competitividade e bons resultados.

Assim, esse novo modelo reforçou a centralidade da avaliação utilitária, ou seja, que servia aos interesses do Estado. Conseqüentemente, isso trouxe tensões sobre os reais objetivos desse instrumento. De um lado os críticos apontam para o desserviço da quantificação dos resultados da escola, quando utilizadas como mecanismos de classificação e ranqueamento entre as instituições educacionais. Em alguns casos, até como objeto de bonificação das “melhores” em detrimento das “piores”. E, portanto, ausentes de efetividade para melhorar as condições de trabalho e qualidade do ensino.

Por outro lado, argumenta-se a necessidade de acumular informações e dados relevantes sobre os alunos e os sistemas de ensino. E, nesse sentido, somente as avaliações em larga escala poderiam oferecer subsídios para mensurar a agregação de valores e a qualidade da educação. Portanto, apesar das profundas críticas a esse sistema, ao longo da história da educação contemporânea, a avaliação de larga escala se consolidou como um mecanismo eficaz na garantia do direito à aprendizagem.

Em seu artigo “Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil”, Gatti (2009) relata a experiência da avaliação do projeto EDURURAL, um projeto de educação desenvolvido em todos os estados do Nordeste brasileiro na década de 1980, como um marco na história de desenvolvimento de estudos de avaliação de políticas e programas no país, uma vez que a avaliação do programa envolveu não só estudos de rendimento escolar, mas de variados fatores. A autora aponta que além de desenvolver testes para avaliar crianças de segundas e quartas séries do ensino Fundamental, avaliaram-se as formas de gerenciamento geral do projeto e, por amostra, o gerenciamento local, analisando se o sistema de monitoria, os professores, as Organizações Municipais de Ensino, os alunos e as famílias.

Gatti (2009) relata que, ao final dos anos 1980, discussões sobre vários problemas que ocorriam nos sistemas educacionais, apontados pelos pesquisadores da área de educação, chegam ao auge com o debate público sobre os indicadores que mostravam o

alto índice de fracasso escolar (repetência e evasão escolar) na escola básica, no país. A autora complementa que uma das questões que se colocava é que não se possuíam dados sobre o rendimento escolar dos alunos em nível de sistema e os fatores a ele associados. Nesse contexto, o EDURURAL serviu como elemento basilar para que, a partir de 1993, o Ministério da Educação, em articulação com as Secretarias Estaduais de Educação, implantasse o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) objetivando trazer a público os resultados, na intenção de se buscar formas de superação da precária situação das aprendizagens escolares.

Idem (2009) caracteriza o SAEB como um exame realizado por amostra nacional de alunos. Inicialmente, com provas objetivas no modelo clássico, essa avaliação foi realizada anualmente, abrangendo séries do ensino fundamental e médio. Em 1995, já com aperfeiçoamento de sua metodologia, finalmente, adotou-se os procedimentos preconizados pela Teoria da Resposta ao Item (TRI). A autora ainda descreve o SAEB como um exame composto por dois eixos: o primeiro voltado ao acesso ao ensino básico no qual se verifica o atendimento à demanda e a eficiência, e o segundo relativo à qualidade do ensino, implicando no estudo de elementos como produto, contexto, processo e insumos.

Gatti (2009) conclui que com os resultados obtidos por meio do SAEB, dispunha-se de informações mais seguras sobre a desenvoltura escolar das crianças e jovens, bem como da possibilidade de comparabilidade em escala, sobre as quais se poderia explorar, refletir e tirar inferências tanto para políticas dirigidas às redes de ensino como um todo, como para questões da aprendizagem de alunos nas salas de aula.

Paralelo à implantação do SAEB, durante a década de 1990, iniciam-se as iniciativas regionais de implantação de políticas de avaliação dos sistemas educacionais. Inclusive, de acordo com Gatti (2009), a história da Avaliação Educacional no Ceará tem uma ligação direta com a história da avaliação educacional em âmbito nacional, haja vista que a implantação do SPAECE segue a rota dos processos ocorridos no SAEB.

De acordo com o Boletim Pedagógico de Avaliação do Ensino Médio (Ceará, 2009), a avaliação da educação básica do Ceará teve sua origem com as atividades de pesquisas educacionais institucionalizadas ainda em 1961 e com a criação da Diretoria de Pesquisas e Planejamento Educacional no interior da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). Ao longo de três décadas, de forma autônoma ou em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC), a Fundação Carlos Chagas e o INEP/MEC, a SEDUC realizou um conjunto de investigações destinadas a conhecer a realidade

educacional do Ceará e a subsidiar os planos de intervenção voltados à resolução dos desafios e problemas encontrados.

Junior e Farias (2016) relatam que, após o primeiro ciclo de avaliações do SAEB, a SEDUC preocupou-se com os resultados negativos do estado e propôs a criação de um Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar que culminou na realização da primeira edição do SPAECE, em 1992. Inicialmente, o exame foi aplicado a alunos de 4ª e 8ª série do ensino Fundamental, apenas em escolas de Fortaleza e ficou conhecido no âmbito escolar como “Avaliação das Quartas e Oitavas”. Os autores destacam que, nessa época, a avaliação voltava-se apenas ao rendimento escolar com o objetivo de fomentar uma cultura avaliativa no Estado do Ceará com origem em um sistema permanente de avaliação. Essa vertente da avaliação no Estado do Ceará é ampliada em 1996, quando o referido sistema se consolida passando a adotar a nomenclatura atual

Junior & Farias (2016, p.534) descreve que “a experiência de 1992 avaliou uma amostra de 156 escolas estaduais e um total de 14.600 alunos, sendo 10.590 da 4ª série e 4.010 da 8ª série do Ensino Fundamental, dos turnos manhã e tarde, da cidade de Fortaleza.” Esse fato fez do Ceará um dos estados da Federação pioneiros na criação de um sistema próprio de avaliação da educação básica.

Junior & Farias (2016) destacam que, nos anos de 2001, 2002 e 2003, o SPAECE foi realizado de maneira diferenciada, através de provas respondidas via internet. Além disso, a partir de 2001 deixou de utilizar a Teoria Clássica dos Testes para adotar a TRI, que foca o desempenho dos alunos em cada item e a representatividade desse item dentro da escala de proficiência. A avaliação do desempenho, passou, então, a levar em conta a qualidade e não a quantidade dos acertos pelos alunos. Os autores também abordam que, apenas em 2003, o SPAECE passou a contemplar todos os municípios da rede e passou a universalizar os sistemas municipais e estaduais de ensino.

Por considerar a importância da avaliação como instrumento eficaz de gestão, a SEDUC ampliou, a partir de 2007, a abrangência do SPAECE, incorporando a avaliação da alfabetização e expandindo a avaliação do Ensino Médio para as três séries de forma censitária. Desta forma, o SPAECE passa a ter três focos: avaliação da alfabetização SPAECE-ALFA (2º ano fundamental), avaliação do Ensino Fundamental (5º e 9º anos) avaliação do Ensino Médio (Inicialmente 1ª, 2ª e 3ª séries, atualmente apenas 3ª série). Outra finalidade importante do SPAECE é acompanhar o progresso de aprendizagem dos alunos por se tratar de uma avaliação com características longitudinais.

Conforme documentado pela Secretaria Estadual de Educação (Ceará, 2009), o SPAECE compreende três vertentes: Avaliação de Desempenho Acadêmico em que avalia-se as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, abrangendo todos os alunos das redes públicas de ensino; Avaliação Institucional feita por meio de Autoavaliação e da Avaliação de desempenho do Núcleo Gestor; e Estudos e Pesquisas Educacionais que consiste em Avaliações de Programas, buscando aprofundar o conhecimento das situações-problema e das tendências detectadas nas avaliações. Assim, os resultados das avaliações do SPAECE possibilitam a reformulação de políticas públicas voltadas para a melhoria educacional da rede pública de ensino do estado do Ceará.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para o desenvolvimento desse trabalho realizou-se uma série de entrevistas com atores de diferentes segmentos que compõem a educação básica do estado do Ceará, a saber: um gestor de rede (coordenador de CREDE), um gestor escolar, um professor, um responsável por aluno e um estudante, doravante chamados, respectivamente: GR, GE, PR, RA e AL.

A escolha desses atores para a realização das entrevistas é justificada pelo fato de que eles estão envolvidos diretamente no processo de ensino-aprendizagem, assim como na avaliação desse processo. Dessa forma, avaliações externas, como o SPAECE, fazem parte do cotidiano desses sujeitos.

As entrevistas foram realizadas presencialmente nos meses de outubro e novembro de 2018. Para a realização delas, utilizou-se um roteiro semiestruturado, com a inclusão de questões voltadas para os eixos: conhecimento e caracterização do SPAECE; relação do SPAECE com o currículo escolar; relação do SPAECE com o financiamento da educação; mecanismos de bonificação; visão sobre o sistema de avaliação; efeitos dos resultados as avaliação e apropriação dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O GR atua como coordenador de uma Coordenadoria Regional que tem sob sua responsabilidade 32 escolas, sendo 9 escolas indígenas, 4 escolas profissionais, 2 escolas regulares em tempo integral, 1 escola do campo, 1 Centro de Educação a Distância e 15

escolas regulares. Há, portanto, uma grande diversidade de modalidades de ensino. Possui formação em pedagogia, mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública e atua há mais de 11 anos na função de coordenador de CREDE.

O GE, pedagogo, licenciado em matemática, trabalha na educação desde o ano 2000. Já foi secretário escolar e técnico de uma secretaria de educação municipal. Atualmente, é diretor de uma escola regular com cerca de 500 alunos. Ele afirma que a escola enfrenta dificuldades principalmente por possuir um público com dificuldades financeiras e por ser marcada por desafios, tais como gravidez precoce, drogas e problemas de relacionamento.

O PR é pedagogo, com formação superior em ciências da natureza, atua como professor desde 1989. Já trabalhou em vários níveis da educação básica, desde o fundamental anos iniciais até o ensino médio. Atualmente, ensina matemática no fundamental anos finais.

O RA trabalha na educação como professora da rede municipal, possui um filho estudando em uma escola de ensino médio da rede estadual. Por ser professora de escola pública, afirma acreditar na educação pública e por isso colocou seu filho para estudar numa escola da rede.

O AL estuda numa escola de ensino médio em tempo integral desde a 1ª série. Atualmente, cursa a terceira série e é integrante do grêmio estudantil.

GR, GE e PR afirmam conhecer a avaliação de sua rede, o SPAECE, que se trata de uma importante avaliação externa, concordam também no ano de sua criação, 1992, este último fato é desconhecido pelo RA e AL. O GR dá uma boa definição desta avaliação externa quando afirma “o SPAECE é uma avaliação externa em larga escala que mensura as competências e habilidades dos alunos em Língua Portuguesa e em Matemática, realizada, anualmente, de forma censitária para as primeiras séries do ensino médio e amostral para as segundas e terceiras séries. As informações coletadas a cada avaliação servem para identificar o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos de todas as escolas estaduais. O objetivo da avaliação é obter dados que subsidiem a formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais do estado, além de possibilitar aos gestores e professores o acompanhamento do progresso da aprendizagem dos alunos”.

No tocante às características do SPAECE, observamos um alinhamento nas respostas do GR, GE, RA e AL, todos mencionaram ser um instrumento importante para diagnosticar a situação do conhecimento dos alunos e das escolas. Todos concordaram

que a avaliação verifica o nível de proficiência dos estudantes em língua portuguesa e matemática, anualmente. A resposta mais destoante neste quesito foi do PR que citou entre as características desta avaliação o fato dela ser conteudista, elaborada sem participação dos professores e mencionou que há uma exigência de que todos os alunos participem da referida prova, frequentando ou não a escola.

Também observamos uma divergência de opinião entre o GR/GE e o PR quanto à colaboração na implementação da avaliação externa. Os primeiros afirmam colaborar no acompanhamento da aplicação, sendo que o GE também desenvolve um trabalho prévio de preparação e motivação para a prova, porém o PR se diz responsável pelo SPAECE no tocante ao seu trabalho em sala de aula refletir-se nos resultados, mas não se enxerga como participante do processo, pois “os anos passam, as avaliações são executadas e nem análise pedagógica e nem opinião dos professores, nem a forma de como os conteúdos são trabalhos são pedidos. Portanto, somos apenas executores para que as avaliações aconteçam”.

Quanto ao currículo, tanto o GR quanto o GE confirmaram que o mesmo é trabalhado nas escolas com base nas orientações das diretrizes e parâmetros nacionais. Ambos também convergiram dizendo que as escolas têm autonomia para adaptar o currículo às suas respectivas realidades, principalmente na parte diversificada. O PR afirmou que segue um currículo obrigatório, mas que na sua instituição, não há um específico e não participou de nenhuma discussão acerca de tal temática. Tanto o RA quanto o AL apenas responderam possuir um currículo na escola. Quanto à relação currículo e avaliações externas observamos uma fala mais ampla do GR ao afirmar que não há discrepância entre os dois. Já o GE afirma que procura diversificar as temáticas levadas aos educandos, mas que procura levar em consideração o que costuma ser exigido na avaliação externa. O AL afirmou que a escola foca bastante em Língua Portuguesa e Matemática já que essas duas disciplinas são cobradas no SPAECE.

Houve uma consonância nas respostas do GR, GE e PR quanto ao conhecimento deles sobre recursos financeiros destinados às políticas de avaliação. Todos foram unânimes em admitir desconhecimento sobre montante de valores. Vale ressaltar que o PR acrescentou que a única movimentação que vê nesse sentido é a seguinte: “o SPAECE está se aproximando libera xérox para execução dos simulados, durante o ano letivo restrição total. Portanto, investimento mínimo na preparação para as avaliações, ficamos nas atividades dos livros didáticos e utilizamos a sala de informática para análise de questões de simulados projetados”.

Ainda no campo do investimento financeiro ao serem indagados sobre políticas de bonificação para professores e alunos, houve mais uma unanimidade na resposta, todos afirmaram que há benefícios para os professores como décimo quarto salário das escolas que obtiverem certo avanço com relação ao ano anterior e computadores para os alunos que atingirem o nível de proficiência adequado em Língua Portuguesa e Matemática. Como destaque mencionamos a fala do AL que disse que como este é o seu último ano na escola irá se esforçar bastante para conseguir o prêmio. Quanto ao investimento diferenciado para as escolas, observamos uma complementaridade nas respostas do GR e do GE. O primeiro afirmou que no ensino fundamental, realmente existe legislação que beneficia o município como um todo, através do incremento no repasse do ICMS, as 150 escolas com melhor ID Alfa, 150 escolas com melhor ID 5ºano e 150 escolas com melhor ID do 9º ano. O GE complementa “há o acompanhamento das escolas e também a atenção a escolas ditas prioritárias, aquelas que apresentam mais dificuldades no atingimento das metas. O governo do estado faz um investimento diferenciado nestas escolas como forma de suprir dificuldades identificadas. Além de que há a política de intercâmbio entre escolas, onde algumas escolas com bons resultados (chamadas apoiadoras) participam de momentos (recebendo e visitando) escolas com dificuldades (escolas apoiadas) para troca de experiências. Não ficamos no grupo das escolas prioritárias, mesmo com algumas dificuldades, mas pudemos, este ano, vivenciar momentos de troca de experiência com outra escola”.

Quanto às leis que instituem do estado do Ceará, o GR foi bem minucioso e citou diversas leis, a saber: DECRETO Nº 32.079, de 09 de novembro de 2016 (Regulamenta a Lei Nº 15.923, de 15 de dezembro de 2015); LEI Nº 15.923, de 15 de dezembro de 2015 (Institui o Prêmio Escola Nota 10); LEI Nº 15.921, de 15 de dezembro de 2015 (Cria o Programa Aprendizagem na Idade Certa - MAIS PAIC); LEI Nº15.276, de 28 de dezembro de 2012 (Disciplina regras adicionais à Lei Nº14.026, DE 17 de dezembro de 2007); Lei nº 15.052, de 06 de dezembro de 2011 (Institui o Prêmio Escola Nota Dez); Decreto nº30.796/2011 (Altera dispositivos do Decreto nº29.881, de 31 de agosto de 2009 e dá outras providências.); Lei nº15.246 (Institui o Prêmio Escola Nota 10, destinado a premiar as escolas públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo e quinto anos de ensino fundamental e dá outras providências; Lei nº14.949/2011 (Acrescenta dispositivo à Lei nº14.371/2009, e dá outras providências.); Decreto nº29.896/2009 (Regulamenta a Lei nº14.371/2009, que cria o Prêmio Escola Nota 10, destinado a premiar as escolas públicas com melhor resultado no Índice de Desempenho Escolar-Alfabetização, IDE - Alfa,

e dá outras providências).; Lei nº14.580/2009(altera dispositivos da Lei nº 14.371/2009).; Lei nº 14.371/2009 (Cria o Prêmio Escola Nota 10, destinado a premiar as escolas públicas com o melhor resultado no índice de Desempenho Escolar-Alfabetização - IDE - Alfa, e dá outras providências.; Decreto nº 29.306/2008 (Dispõe sobre os critérios de apuração dos índices percentuais destinados à entrega de 25% do ICMS pertencente aos municípios).; Termo de parceria celebrado entre o governo do estado do Ceará e as instituições parceiras do PAIC.; Protocolo de intenções celebrado entre o governo do estado do Ceará e os 184 municípios do estado.; Lei nº 14.026/2007 (Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC). O GE citou algumas destas leis, já os demais segmentos não citaram lei alguma.

No que concerne à divulgação dos resultados o PR, RA e AL concordam que há divulgação dos resultados através da coordenação pedagógica, grupos da escola, reuniões de pais e mestres e em sala de aula. Para o RA “os resultados são divulgados nas reuniões de pais, onde os professores socializam o sistema de avaliação bem como a importância de obter resultados relevantes”. Quanto à sensibilização no tocante a realização da prova, tanto o GE, RA e AL consideram ser relevante o trabalho de participação e comprometimento de todos os segmentos envolvidos no processo de avaliação. O GE acredita que “na rede estadual cearense, há um comprometimento muito grande por parte principalmente de professores e gestão, que se desdobram em ações e reformulação de planejamentos e aulas de modo a contribuir com a preparação dos educandos. Ainda nos falta uma maior e melhor adesão por parte de alunos e família, mas não podemos dizer que não há, tendo em vista todo o esforço vivenciado. São ações de motivação, a busca por alunos egressos que contribuam apresentando suas experiências, planejamento de palestras, doação do tempo de planejamento, enfim, é uma batalha árdua, mas todos aderem dentro das possibilidades”. Para o AL “todos se comportam com bastante seriedade e compromisso perante a avaliação, pois possuem total conhecimento da importância da avaliação. Já para o PR, há um certo descompasso entre o que se defende e o que realmente é feito. Para o PR “os nossos discursos são os mesmos anos e anos, criticamos o sistema, consideramos que são apenas índices numéricos a fim dos governos buscarem recursos financeiros externos e sempre ficar com fatias, e servem como âncoras de discursos de investimentos para educação para fins eleitoreiros”.

Quanto ao quesito preparação para a prova, tanto o GE, RA e AL são bastante enfáticos ao afirmarem sobre o compromisso de preparação para a prova. Para o GE, “A SEDUC, através das CREDES, trabalha com as escolas ações que visam dar aos alunos

uma maior possibilidade de melhorar o rendimento nas avaliações externas. Ações voltadas para a própria escola como o “Professor Padrinho” ou aulões que podem funcionar de modo interno ou em parceria com outras escolas. Da mesma forma, são oferecidas formações a professores dentro de suas áreas, como já aconteceu com professores de português ou matemática. As escolas em si já buscam uma antecipação entre seu trabalho e as avaliações, constituindo em suas avaliações internas mecanismos comuns às externas. Simulados são alguns destes mecanismos”. Para o RA a preparação acontece “através de simulados, aulões, avaliações diagnósticas que foram realizados pela própria escola, preparando-os para a resolução do maior número de questões em menor tempo possível”. Para o AL “apesar de tamanha responsabilidade os alunos se mostram confiantes, não deixando que o nervosismo atrapalhe o rendimento na prova. No entanto, o PR faz um discurso que contraria a opinião dos demais, “não há preparação, ficamos sabendo que em algum momento, principalmente no fim do ano que as provas acontecerão. Os alunos sabem apenas que acontecerá as avaliações a qualquer dia, pois, os simulados acontecem e eles sabem que é para realização dessas avaliações externas, dias antes preparam a arrumação de uma sala melhor”.

Referente à apropriação dos resultados e os direcionamentos feitos a partir deles, o GE, RA e AL concordam que tais resultados têm contribuído significativamente para o avanço da educação para resultados. Para o GE “a gestão tem acesso a Sala de Situação da SEDUC – CE, uma página de acesso a resultados, além de outra que é o Sistema de Gestão do Instituto Unibanco, de forma que os dados são repassados nestes instrumentos ou através da Superintendência da CREDE, que posteriormente são analisadas na Jornada Pedagógica ou outro momento previsto pela gestão com os professores, estipuladas metas que são (ou devem ser) compartilhadas também com os alunos. A gestão busca ainda deixar fixada na sala dos professores um painel com estes dados e metas, além dos resultados internos por período/bimestre. Para o AL “o resultado é considerado como um modo de avaliação do ensino-aprendizagem da instituição escolar e serve para diferenciá-la das demais, conquistando um melhor reconhecimento”. Já para o PR “com relação às avaliações externas recebemos os índices atingidos e pronto. Apenas divulgam e a gestão fica muito apreensiva para o índice não baixar, pois a realidade da desvalorização do ato de estudar é cada dia mais visível”.

No tocante ao andamento do processo educacional, considerando às políticas para resultados frente aos enormes desafios a serem superados é salutar a defesa do GE, PR, RA e AL das muitas conquistas realizadas, porém ainda há muito por ser realizado. Para o

GE, “acredito que caminhamos bem, não sei se saberia dizer no momento uma estratégia melhor. Assim como sempre teremos desafios, acredito que acertamos tantas outras vezes. Se ainda não conquistamos tudo o que seria desejável, não podemos negar que damos bons passos a cada tentativa. Há o medo do retrocesso sempre, mas há também a esperança de que a experiência supere o medo. Para o PR “a participação dos professores nas análises das questões, reservar um maior tempo para discussão das questões e aplicação dessas avaliações, separar quantidades de xerox para execução dos simulados. Buscar com mais efetividade a participação dos professores”. Para o RA “a criação de um projeto específico de atuação pedagógica semanalmente focando as avaliações externas, através de estratégias que envolvam e motivem os alunos em prol de educação mais eficaz”. Já para o AL “minha sugestão a respeito do aprimoramento da avaliação em questão se refere ao tempo de aplicação da prova. Em minha opinião, o tempo estipulado para sua realização é insuficiente tendo em vista o número de questões”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como ponto de partida orientações sobre a Avaliação em Larga Escala – os sistemas de avaliação de redes e níveis de ensino. Nesse contexto, foi necessário realizar um levantamento de material bibliográfico a respeito das políticas públicas de avaliação educacional até chegar ao contexto local, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), desenvolvido pelo Governo do Estado do Ceará e implementado por meio da Seduc. Somado a isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com diferentes sujeitos que compõem a educação básica do estado, que ilustraram e contextualizaram a pesquisa científica.

Através dos apontamentos deste trabalho, verificou-se que o SPAECE representa um instrumento fundamental para a melhoria da educação pública cearense. Afinal, a partir dele é possível avaliar a educação ofertada nas escolas públicas de todo o estado e gerar informações sobre o desempenho dos alunos nas diferentes etapas de ensino.

Conforme a pesquisa de campo realizada, por ser considerado um instrumento eficaz de gestão, em 2007, a Seduc ampliou a abrangência do SPAECE, instituiu a avaliação da alfabetização e expandiu a avaliação do Ensino Médio. Agora, o Sistema abrange as escolas públicas da rede estadual e das redes municipais do estado, avaliando os alunos da educação básica, desde as etapas da alfabetização até o ensino médio. Tendo como principal objetivo a realização de um diagnóstico da educação pública

cearense, de modo, a fornecer subsídios para (re)formulação e monitoramento das políticas educacionais.

Além disso, o SPAECE oferece dados e indicadores sobre os fatores de influência no desempenho dos alunos nos componentes e séries avaliados, favorecendo o debate público e a promoção de ações que valorizem a democratização do ensino, igualdade de acesso e permanência na escola para todos.

Em resumo, a trajetória histórica do SPAECE revela uma política que, no decorrer de suas edições, foi se fortalecendo com as seguidas adaptações, reformulações e a progressiva universalização na educação básica. Sem dúvida as especificidades do sistema estadual de avaliação do Ceará hoje é referência, não apenas por ser um dos mais antigos, mas principalmente pela estrutura institucionalizada, que hoje representa uma política sólida, o caráter pedagógico no uso de seus resultados e a difusão do princípio de *accountability*. Porém, ainda há muito o que avançar nesse sentido, principalmente em ações que diminuam o distanciamento entre os resultados das próprias escolas da rede, assegurando a garantia do direito à aprendizagem de todos.

Ademais, a partir das entrevistas com atores envolvidos (gestor de rede, gestor de escola, professor, responsável por aluno e aluno) da rede, é possível identificar um consenso quanto a importância desse sistema na implementação de políticas públicas com vistas à qualidade da educação. Por meio dessas entrevistas, percebeu-se que as informações sobre SPAECE são difundidas e que visão sobre tal política é bastante positiva, considerando a maioria das colocações. Porém, ainda há a necessidade de alinhamentos, principalmente sobre como os resultados são utilizados na prática, a influência sobre o currículo, a legislação vigente e os aspectos financeiros.

E apesar de dividir opiniões quanto ao modelo de aplicação, o estreitamento do currículo e uso dos resultados para bonificar as escolas e alunos da rede, as entrevistas permitiram uma conclusão de que se trata de uma política consolidada. Pois foi apontada pela maioria como instrumento de melhoria da prática pedagógica e que incentiva o sucesso da aprendizagem dos alunos, superando a ideia de estado fiscalizador em função da oportunidade de viabilizar discussões e reflexões tangíveis sobre a avaliação externa.

Em síntese, o SPAECE, enquanto avaliação em larga escala, efetivou-se como um potencial instrumento de gestão em um contexto de reformas do Estado e o estabelecimento de políticas públicas para a melhoria das redes de ensino. Isso através das suas sucessivas melhorias e adaptações, que influenciou também em outras políticas desde ações macro como o Prêmio Aprender pra Valer, o Prêmio Escola Nota 10, o

Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), entre outros, até o “chão” da escola, através do uso pedagógico dos indicadores de aprendizagem. Além de possibilitar o (re)planejamento dos instrumentos de trabalho, a (re)organização curricular, o trabalho da gestão com foco em resultados de aprendizagem e o fortalecimento da formação de professores.

REFERÊNCIAS

BROOKE, Nigel. **Marcos históricos na reforma da educação** – 1ed – p. 325 – 346, 354 – 364, Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

BROOKE, Nigel. **A Avaliação da Educação Básica: experiência brasileira** – 1ed – seção 7 avaliação e accountability, Belo Horizonte, MG: Fino traço, 2015.

CEARÁ (2009). **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica - SPAECE**. Fortaleza: Secretaria de Estado da Educação.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE 2009. **Boletim Pedagógico de Avaliação: Matemática, Ensino Médio**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.v. 1 (jan/dez. 2009), Juiz de Fora, 2009 a – Anual.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Rev. Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 33, n. 119, abr./jun. 2012.

GATTI, Bernadete A. **Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil**. Revista de ciências da educação, v.9, p.7-17, 2009.

JUNIOR A.G.M, FARIAS M.A. SPAECE: Uma história em sintonia com avaliação educacional do Governo Federal. **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 31, n. 2, p. 525-547, jul./dez. 2016.

LIMA, L. Organizações educativas e administração educacional em editorial. **Revista Portuguesa de Educação**, v.5, n.3, p.1-8, 1992.

Vídeo - **História da Avaliação Educacional em Larga Escala no Brasil**; Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sBhX3q1bblQ&feature=youtu.be>. Acesso em: 23 ago. 2018.

CAPÍTULO 5

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO ESCOLAR: RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA POR MEIO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA EM SERRA DO MEL/RN

*Ramon Roseno Alves
Késia Kelly Vieira de Castro
Emerson Augusto de Medeiros*

RESUMO

O texto registra uma ação educativa desenvolvida no Estágio Supervisionado em Gestão Escolar, da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo (LEDOC), da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), sob o título “Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma discussão sobre suas mudanças para a comunidade escolar e a educação do campo”. O desenvolvimento da ação educativa se deu na Escola Estadual Padre José de Anchieta, Serra do Mel – RN. Para a sua execução, que envolveu alunos, professores e gestão escolar, foi necessária a realização de três momentos, do ponto de vista teórico-metodológico, a saber: dois momentos com os alunos e um momento com os demais sujeitos da escola (professores e gestão escolar). Cada grupo vivenciou uma discussão sobre a BNCC tendo como referência sua atuação/participação na escola, possibilitando um maior entendimento sobre o tema. Ao término da ação educativa, destacamos como considerações: a reflexão acerca da “nova” proposta curricular do Ensino Médio; discussão sobre o processo de construção da BNCC e suas implicações na formação dos alunos no que tange às competências e às habilidades a serem desenvolvidas; e debate contextual da proposta da BNCC com a Educação do Campo. Entendemos que ação educativa proporcionou, no âmbito do estágio supervisionado, o desenvolvimento de vivências fundadas na relação teoria e prática.

Palavras-chave: Educação do Campo. Estágio Supervisionado. BNCC.

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado na formação inicial de professores é um tema bastante discutido na produção acadêmica na área de Educação. Sua importância já se encontra atestada em abundância em diferentes estudos educacionais, haja vista que há a defesa de que ele possibilita uma relação entre o contexto para o qual se visa formar docentes e a universidade (*lôcus* da formação), bem como oportuniza ao formando produzir diferentes conhecimentos relacionados ao campo educacional, associando teoria e prática (PIMENTA; LIMA, 2006; MEDEIROS; CASTRO, 2020).

Este estudo dialoga sobre a ação educativa desenvolvida no Estágio Supervisionado em Gestão Escolar da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (LEDOC/UFERSA). A ação

aconteceu na Escola Estadual Padre José de Anchieta (EEPJA), Serra do Mel – RN, no primeiro semestre letivo do ano de 2019.

Em termos contextuais, a referida escola tem como finalidade desenvolver a escolarização em diversos níveis de ensino, quais sejam: Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissionalizante (por meio da oferta de cursos técnicos). Foi instituída oficialmente em 18 de abril de 1972 pelo Decreto nº 4.045/72 do Governo do Estado do Rio Grande do Norte, para contribuir na escolarização de alunos do projeto de colonização agrícola (ESCOLA ESTADUAL PADRE JOSÉ DE ANCHIETA, 2018).

A instituição começou a funcionar em julho de 1975, com a implantação das três primeiras séries do ensino primário, logo implementou o Ensino Fundamental por polos em algumas agrovilas rurais, mas sempre mantendo o Ensino Médio na Vila Brasília, centro da cidade. Desde o início de suas atividades, no ano de 1975, até os dias atuais, a escola sempre foi o espaço físico das reuniões, cursos, palestras e outras manifestações culturais (ESCOLA ESTADUAL PADRE JOSÉ DE ANCHIETA, 2018).

Entendendo que a instituição é um espaço formal de ensino, percebemos que nela também são proporcionados momentos extraclasses, sobretudo no que tange à realização de ações educativas elencadas em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), e visam sair das salas de aula, indo além dos padrões normativos e promovendo uma contextualização com o espaço em que o aluno está inserido, ou seja, o campo. Segundo Caldart (2004, p. 23):

Compreender o lugar da escola na Educação do Campo é compreender o tipo de ser humano que ela precisa ajudar a formar e como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que vêm se constituindo no campo hoje. A escola precisa cumprir a sua vocação universal de ajudar no processo de humanização das pessoas [...].

Durante nossa formação inicial docente, tivemos a oportunidade de perceber o quanto a contextualização é importante para o aprendizado dos alunos, uma vez que, por meio da teoria associada à prática, os conhecimentos tornam-se mais significativos no processo de formação.

Por concebermos a necessidade de desenvolver trabalhos e ações para com a comunidade escolar, construímos uma ação educativa articulada ao Estágio Supervisionado em Gestão Escolar da LEDOC/UFERSA, com o tema “Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma discussão sobre suas mudanças para a comunidade escolar e a educação do campo”.

Lembramos que as atividades desenvolvidas no Estágio Supervisionado em Gestão Escolar na LEDOC/UFERSA estão além da ação educativa descrita neste texto. Dentre elas, citamos: observar a estrutura física da instituição; pensar sobre o trabalho da equipe pedagógica; observar o quadro de recursos humanos; observar a dinâmica do local e o público atendido; analisar o Projeto Político Pedagógico; observar o trabalho realizado pela secretaria; conhecer o processo histórico da instituição; acompanhar as atividades dos gestores; acompanhar a biblioteca e o público atendido; observar a relação dos pais com a comunidade escolar; acompanhar as atividades e projetos desenvolvidos na escola; elaborar, com o apoio dos professores orientadores da UFERSA e a equipe pedagógica, um projeto educativo (uma ação educativa), entre outras.

Esclarecemos que o Estágio Supervisionado em Gestão Escolar na LEDOC/UFERSA permite, segundo o Projeto Pedagógico de Curso (2013), uma leitura sobre a organização do trabalho pedagógico na instituição escolar, bem como da gestão escolar. Explanamos também que a gestão escolar condiz aos diferentes âmbitos da organização, do planejamento, da coordenação, da inspeção e da gestão da escola (LÜCK, 2009).

Em se tratando da ação educativa, o público-alvo escolhido condiz aos professores, coordenação pedagógica, direção, secretárias e alunos. Ele fora subdividido em três momentos, dos quais dois foram materializados com os alunos e o terceiro com os demais grupos elencados anteriormente. Enfatizamos que nem todos os sujeitos envolvidos na ação educativa possuíam conhecimentos significativos acerca do assunto abordado na ação (a BNCC), sobretudo os alunos. No entanto, ao longo de toda a execução da ação foram utilizados momentos introdutórios e de contextualização para o aprofundamento e conhecimento mais detalhado acerca do tema.

De maneira geral, esclarecemos que a ação educativa abordada neste texto se configura como um momento de “ação na realidade escolar”, com vista a construção de conhecimentos pelos licenciandos sobre a escola e a gestão escolar. Para isso, há a construção de um projeto educativo desenvolvido ao longo do semestre letivo. Não obstante, informamos que a primeira versão deste texto foi publicada nos anais do VII Congresso Nacional de Educação, no ano de 2020. Estendemos a publicação para o presente livro visando divulgar a experiência de formação docente vivida por nós.

REFERENCIAL TEÓRICO

O estágio supervisionado em gestão escolar – qual sua importância na formação inicial docente?

Validamos que o estágio supervisionado obrigatório é regulamentado pela Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Em seu art. 1º pontua-se que:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

Há também em seus incisos (do art. 1º), considerações acerca do estágio, dos seus objetivos e do que potencializa ao estagiário. Vejamos:

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008).

Em seu art. 2º elenca outra questão importante: “o estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso”. Em se tratando de estágio obrigatório, dispõe em seu inciso 1º que “é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma” (BRASIL, 2008).

O estágio supervisionado na escola é de extrema importância para a formação do profissional que se almeja formar. A partir dele, o discente começa a ter um contato mais direto com a instituição na qual desenvolverá suas atividades como futuro educador, podendo a partir desse momento começar a observar aspectos relevantes para sua formação. No Estágio Supervisionado em Gestão Escolar do Curso LEDOC/UFERSA possibilita-se uma análise quanto ao cotidiano da escola, das secretarias, da equipe pedagógica e outros (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO, 2013). De acordo com Fernandes (2017, p. 8),

O Estágio Supervisionado em gestão escolar é uma forma de proporcionar aos estudantes/estagiários da licenciatura uma oportunidade de reflexão sobre o processo de gestão e organização de uma escola. Essa reflexão também permite uma leitura do ambiente escolar o qual irá atuar e as principais relações e implicações pedagógico-administrativas desse espaço. Desse modo, o estágio supervisionado permite uma investigação dos aspectos subjacentes que compõem esse espaço educativo.

Assim, as atividades desenvolvidas no campo de estágio da gestão escolar possibilitam um contato com diversos setores da instituição. Também proporcionam uma visão ampla da sua dinâmica de funcionamento, sobretudo na direção, coordenação e setor pedagógico.

O Estágio Supervisionado em Gestão Escolar da LEDOC/UFESA busca proporcionar que os discentes obtenham uma reflexão crítica sobre os contextos e funções nas quais atuarão, ou seja, o ambiente escolar, espaço primordial de seu trabalho (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO, 2013). Segundo Pimenta e Gonçalves (1990) *apud* Fernandes (2017, p. 10), “o estágio em gestão escolar, proporciona um momento em que o estudante vai ter contato direto com o seu campo profissional de atuação profissional, fazendo uso dos seus conhecimentos teóricos, colocando-os em prática, observando, refletindo e intervindo na prática real [...]”.

No decorrer do Estágio Supervisionado em Gestão Escolar da LEDOC/UFERSA, percebemos que nossa compreensão sobre a escola foi se modificando e se ampliando por meio das observações realizadas e pelo caminhar da prática cotidiana dos sujeitos envolvidos no âmbito da gestão da escola. A gestão escolar é tida como um espaço participativo e democrático, onde todos têm o direito de intervir em qualquer assunto, por meio das representações e conselhos escolares, desde que busquem contribuir para uma melhor autonomia, num planejamento participativo e comunitário.

Entendemos que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 6).

Concluimos esta seção, defendendo que o estágio supervisionado em gestão escolar é um dispositivo indispensável para a formação do futuro profissional, nesse caso, o licenciando em Educação do Campo. O estágio que é ofertado em gestão escolar no Curso LEDOC/UFERSA possibilita desenvolvermos um olhar diferenciado quanto à escola, sua dinâmica organizativa, entre outros aspectos.

METODOLOGIA

Esclarecemos que este texto se ergue a partir da experiência vivida no Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escola da LEDOC/UFERSA. Foi desenvolvido no primeiro semestre letivo do ano de 2019. Desse modo, destacamos que este texto se configura como um relato de experiência, o que entende a vivência do estágio não como um acontecimento banal desprovido de reflexividade.

Em parte da literatura acadêmica, a experiência é entendida não como aquilo que nos passa, mas como tudo que nos toca e nos transforma (BONDÍA, 2002). A experiência foi considerada neste texto como relevante para pensarmos sobre a relação teoria e prática no estágio supervisionado.

Consideramos que o texto também contribui para os estudos em educação, haja vista que se faz sob um enfoque qualitativo fundado na dimensão subjetiva da formação humana. Ditas essas palavras, este registro valida as principais considerações apreendidas no decurso de nossa experiência com o estágio e formação inicial docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ação educativa na Escola Estadual Padre José de Anchieta, Serra do Mel/RN

O tema que fora escolhido para ser trabalhado na ação educativa dialogada neste texto condiz a “Base Nacional Comum Curricular: uma discussão sobre suas mudanças para a comunidade escolar e a educação do campo”. Conforme relatamos em outro momento, o público-alvo se constituiu pelos alunos, professores e gestão da escola. Entendemos a necessidade de trabalhar esse tema pelo fato de ser um assunto ainda recente (no momento do Estágio) e que ainda era pouco comentado na escola, segundo nossa percepção ao observarmos a instituição durante o período destinado a tal finalidade no estágio. Assim, pensamos neste tema para a ação educativa, haja vista que ele implica na organização do currículo escolar, na atuação dos professores e na dinâmica educativa da instituição.

A partir da ação educativa no Estágio Supervisionado em Gestão Escolar realizado na EEPJA, observamos que tanto os alunos, como os professores puderam entender um pouco do que é a BNCC, de como será implementada e quais as mudanças que iriam ocorrer por meio de tal. O diálogo para escolha do tema se deu no dia 07 de junho de

2019, onde juntamente com a equipe pedagógica e direção da escola foi proposto o tema. Sendo aprovada a sugestão, partimos para a realização da ação educativa, delimitando as etapas, os objetivos e os resultados esperados ao término da ação. A Figura 1 ilustra a parte frontal da instituição:

Figura 1 - Escola Estadual Padre José de Anchieta, Serra do Mel - RN



Fonte: Arquivo dos/as autores/as, 2019.

Em 25 e 27 de junho do ano de 2019 realizamos a elaboração, com a contribuição da gestão da escola, da ação educativa sobre o respectivo tema (BNCC) abordado anteriormente. No primeiro dia da ação, delimitamos os objetivos a serem alcançados, bem como os subtemas que seriam trabalhados dentro do tema geral, uma vez que há pontos que talvez não fossem abordados por se tratarem de uma discussão mais geral. Ainda neste dia começamos a fazer pesquisas bibliográficas sobre o assunto, para a construção do embasamento teórico do que seria proposto.

Na segunda data, realizamos a apresentação da ação educativa à equipe escolar, mostrando qual o seu intuito, a justificativa, a metodologia a ser trabalhada, o cronograma, os resultados esperados, entre outros. Ao delimitarmos a ação educativa, buscamos deixá-la o mais entendível possível, a fim de que se executasse da melhor forma, visto que é um conteúdo extenso e seria dialogado com os alunos e os professores.

No dia 23 de julho de 2019, realizamos o primeiro momento da ação educativa, tendo como mediador um dos autores deste texto e mais três estagiários, discentes do Curso LEDOC/UFERSA, que também se encontravam na instituição desenvolvendo o estágio supervisionado. A turma que primeiramente vivenciou a ação educativa condiz aos

alunos da 3ª série do Ensino Médio. Na ocasião, se apresentou um vídeo introdutório sobre a BNCC, destacando as competências e habilidades que se esperam para o aluno, a partir do que consta nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC). Em seguida, começamos a discussão explorando o entendimento dos estudantes sobre o tema, para na sequência adentrarmos nas discussões teóricas sobre o ele.

Alguns dos subtemas discutidos se referem às orientações curriculares para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, o período de implementação da BNCC na Educação, os objetivos da BNCC para os estudantes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e sua relação com a BNCC, a implementação na escola, suas implicações aos professores e ao currículo escolar. Por fim, contextualizamos a BNCC com a Educação do Campo, especialmente com os estudos de Caldart (2004). A Figura 2 se configura como um registro do momento.

Figura 2 – Primeiro Momento de Execução da Ação Educativa



Fonte: Arquivos dos/as autores/as, 2019.

Em 24 de julho de 2019, aconteceu o segundo momento da ação educativa. Dessa vez, contemplou os estudantes da 1ª série do Ensino Médio (Turma C). A metodologia se deu na mesma perspectiva do dia anterior. Todavia, buscamos apresentar mais exemplos, haja vista que percebemos que, por serem mais jovens, os estudantes poderiam atestar dificuldades na compreensão do tema em debate. A Figura 3 refere-se ao momento vivido na ação educativa.

Figura 3 – Segundo Momento de Execução da Ação Educativa



Fonte: Arquivo dos/as autores/as, 2019.

O terceiro e último momento foi realizado em 26 de julho do ano de 2019, contando com a presença/contribuição de um dos professores orientadores do Estágio Supervisionado em Gestão Escolar da LEDOC/UFERSA, bem como um docente da mesma instituição que foi convidado a desenvolver uma palestra sobre a BNCC para os docentes e gestão da escola, incluindo toda a equipe pedagógica.

Com o tema “Base Nacional Comum Curricular: reflexão para educadores”, o docente trouxe uma discussão sobre o que é a BNCC, como foi pensada, aprovada e como será implementada nas escolas do país. Algumas das expectativas apontadas foram: superar a fragmentação das políticas educacionais, fortalecer o regime de colaboração entre a união, os estados e os municípios, e garantir a aprendizagem comum a todos. Como fizemos em outros momentos do texto, registramos, por meio da Figura 4, a experiência vivida.

Figura 4 – Terceiro Momento de Execução da Ação Educativa



Fonte: Arquivo dos/as autores/as, 2019.

Acrescentamos que ao dialogar sobre a BNCC, o docente adentrou na questão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), bem como na Constituição Federal e alguns programas educacionais, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Plano Nacional de Educação 2014 – 2024 (PNE).

Acreditamos que os profissionais da escola presentes no momento, compreenderam o tema abordado, até mesmo os estudantes que ali também se encontravam, independentemente de se referir a algo mais complexo do que o trabalhado anteriormente com eles. Concluída a ação, consideramos ter contribuído com os seguintes aspectos à instituição:

- Ter proporcionado momentos de reflexão acerca da “nova” proposta curricular para o Ensino Médio;
- Realizamos uma introdução com os professores a respeito de como se dá o processo de construção da BNCC, apontando os marcos legais que regem a Educação Básica do país;
- Ter apresentado aos alunos as competências, conhecimentos e habilidades que são esperados com a BNCC;
- Ter contextualizado o conceito de Educação do Campo e sua inserção na BNCC.

Destacamos que, do início ao fim, nos três momentos da ação educativa, recebemos toda assistência e apoio da escola e equipe pedagógica, consagrando o sucesso da ação educativa construída. Esclarecemos ainda que não vimos, em momento algum, a escola como um espaço de aplicação de conhecimento. Ela se constitui para nós como o *lócus* de produção de saberes e de profissionalização docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto registra a experiência educativa vivenciada por um dos autores durante o Estágio Supervisionado em Gestão Escolar na Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Refere-se à explanação de uma ação educativa desenvolvida na Escola Estadual Padre José de Anchieta (EEPJA), Serra do Mel/RN. Os momentos aqui apontados foram de reflexão e significância para a formação profissional e humana do estagiário.

A partir do processo vivenciado, afirmamos que o estágio supervisionado em gestão escolar se faz de suma importância para a prática educacional do discente, futuro docente. Por meio deste, é possível compreender o funcionamento da escola e, principalmente, a gestão escolar, considerada o “coração” responsável pelo funcionamento de diversos setores da instituição educacional.

O trabalho (a ação educativa) se tornou muito gratificante de se materializar. Durante todo o percurso fomos bem recepcionados, dispomos de todas as informações necessárias, realizamos mediações, entre outros. Esperamos ter correspondido bem às atividades propostas, bem como ter exemplificado como se deram alguns momentos deste trabalho.

Esperamos também ter demonstrado que a ação educativa gerou resultados positivos e fez com que a instituição proporcionasse posteriormente mais momentos de discussões e formação continuada para os professores e gestão escolar. Assim, concluímos afirmando que tudo o que fora desenvolvido possibilitou a aprendizagem para todos, sendo forte alicerce para os demais trabalhos e ações que venham a surgir.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, n.19, p.20-28, 2002.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 30 set. 2020.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In :MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Brasília, Vozes, n

º 5, 2004.

ESCOLA ESTADUAL PADRE JOSÉ DE ANCHIETA. **Projeto Político Pedagógico**. Serra do Mel, 2018. Documento Digital.

FERNANDES, Hilana Ranielli Marinho Duarte de Moraes. **A importância do estágio supervisionado em gestão escolar para a formação do pedagogo**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da Gestão Escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; CASTRO, Késia Kelly Vieira de. O Estágio Supervisionado na área de Gestão Escolar na LEDOC/UFERSA – dispositivo de formação e desenvolvimento profissional docente. **Revista Cocar**, Edição Especial, v.08. p. 219-241, Jan./Abr. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis** -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO. **Projeto Pedagógico de Curso**. Licenciatura em Educação do Campo. Mossoró, 2013. Documento Digital.

CAPÍTULO 6

ARGUMENTAÇÃO E LINGUÍSTICA TEXTUAL EM ARTIGOS DE OPINIÃO DA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA (2019)

*Eugênia Muniz Agra
Maria do Socorro Cordeiro de Sousa
Gilton Sampaio de Souza
Marília Cavalcanti de Freitas Moreira*

RESUMO

Nesta pesquisa, analisamos como os artigos de opinião de alunos do 3º ano do ensino médio, finalistas da Olimpíada de Língua Portuguesa (2019), utilizam recursos coesivos da Linguística Textual (LT) e os processos argumentativos da Nova Retórica (NR) em suas produções. Como objetivo geral verificamos o desenvolvimento e a aplicação da Linguística Textual e da Argumentação em artigos de opinião explicitando as contribuições dessas teorias para a formação de um orador/autor reflexivo e crítico. O aporte teórico está fundamentado nos estudos de Koch (1999, 2010) e Marcuschi (2008); Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005); Reboul (2004), dentre outros. O *corpus* são dois artigos de opinião da Olimpíada de Língua Portuguesa (2019) produzidos por alunos do ensino médio sobre a temática “O lugar onde vivo”, abordando a violência contra a mulher em suas comunidades. A pesquisa é de natureza qualitativa aplicada com método científico dedutivo. De origem exploratória, com procedimentos técnicos de pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados apontam que, durante o processo de produção textual, os alunos recorrem à Linguística Textual no que diz respeito aos mecanismos de coesão, voltando-se a coesão anafórica como recurso para manter o nexos. Quanto aos processos argumentativos, nota-se que as teses são defendidas e apoiadas em técnicas argumentativas, resultando em uma produção articulada, provocando o auditório. Ressaltamos também a contribuição dessas teorias para a formação de oradores/autores capazes de persuadir e convencer por meio do discurso, provocando o seu auditório e tornando-o mais reflexivo e crítico.

Palavras-chave: Argumentação. Artigo de opinião. Linguística Textual.

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, analisamos como os artigos de opinião de alunos do 3º ano do ensino médio, finalistas da Olimpíada de Língua Portuguesa (2019), utilizam recursos coesivos da Linguística Textual (LT) e os processos argumentativos da Nova Retórica (NR) em suas produções. Com a temática “O lugar onde vivo”, selecionamos dois artigos para análise nos quais os alunos abordam a violência contra a mulher em suas comunidades.

A escolha da temática deu-se por observarmos no Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa a desenvoltura do docente em suas aulas e por percebermos que ele aplica as teorias da Linguística Textual e da Argumentação por meio de uma análise textual

contextualizada, fato que induz os discentes a fazerem discussões acerca do tema e, ao produzirem textos, levem em consideração os diversos contextos argumentativos que influenciam a temática. Desse modo, o gosto pela Linguística Textual e pela Argumentação surge pela maneira como o trabalho com o texto pode ser amplo e discorrer por diversas análises enfatizando todo o seu contexto de produção e não fragmentos do texto apenas para análises gramaticais. Com isso, essa pesquisa corrobora com o ensino da língua portuguesa.

Este método de trabalho com o texto é importante para os alunos ao ponto que eles compreendam que, além de estudarem o texto a fundo, verificando os elementos coesivos, coerentes e argumentativos, eles desenvolvem a argumentação tanto na oralidade quanto na escrita de forma bem elaborada, protagonizando a coesão e a coerência. Dessa forma, o trabalho realizado pelo professor possibilita ao aluno uma consciência do poder da argumentação e da análise coerente do escrito, lido e vivido.

A problemática da pesquisa deu-se a partir da necessidade de verificar a Linguística Textual (coesão e coerência) e a Argumentação em artigos de opinião da Olimpíada de Língua Portuguesa (2019) como elementos essenciais à escrita. Evidenciamos, ainda, as contribuições desses elementos em um texto para alcance dos objetivos em relação ao auditório/público e a compreensão da mensagem transmitida. Considerando a temática proposta para este artigo, partimos do pressuposto de que as categorias advindas da Linguística Textual e da Nova Retórica contribuem para a análise do *corpus*. Assim, mediante estudos pautados nas duas teorias, levantamos o seguinte questionamento da investigação: Quais os argumentos e a coesão recorrentes em artigos de opinião escritos por alunos do ensino médio para a Olimpíada de Língua Portuguesa (2019)?

Para desenvolvimento da pesquisa utilizamos teóricos como Marcuschi (2008), Koch (2002) e demais estudos voltados à Linguística Textual; para a Argumentação utilizamos estudos da Nova Retórica (PERELMAN, OLBRECHTS-TYTECA, 2014), entre outros teóricos.

Assim, considerando a problemática apresentada, trazemos como objetivo da pesquisa analisar o desenvolvimento e a aplicação da Linguística Textual e da Argumentação em artigos de opinião produzidos por alunos do ensino médio. Explicitamos também os fatores que contribuem para a formação do autor/leitor crítico, sendo que esse ponto é aprimorado por meio do senso argumentativo em leituras e escritas de textos como uma ferramenta do desenvolvimento em práticas sociais. Acrescentamos a necessidade de conhecer o texto como um processo e não como produto.

LINGUÍSTICA TEXTUAL E ARGUMENTAÇÃO EM TEXTOS

Linguística Textual

A Linguística é uma ciência dedicada aos estudos da linguagem e que possui diversas ramificações. Dentre estas ramificações, iremos trabalhar com a Linguística Textual, que tem o texto como objeto de investigação. Segundo Marcuschi (2008, p.73), “a motivação inicial da LT foi a certeza de que as teorias linguísticas tradicionais não davam conta de alguns fenômenos linguísticos que apareciam no texto. E estes fenômenos eram resumidos numa expressão quase mágica: relação interfrástica”. Desse modo, o nascimento da LT veio para uma valorização ampla do texto enquanto manifestação da linguagem e enquanto um processo relevante em diversos contextos.

Como o objeto da LT é centrado no texto, Fávero e Koch (2002, p.11) evidenciam em sua obra o intuito desta ciência: “sua hipótese de trabalho consiste em tomar como unidade básica, ou seja, como objeto particular de investigação, não mais a palavra ou a frase, mas sim o texto, por serem os textos a forma específica de manifestação da linguagem”. Diante disso, notamos a necessidade e a relevância do dispor de uma ciência para o texto, sendo que o texto agora não será analisado somente de acordo com questões gramaticais e relação entre períodos e frases, mas desde o planejamento até a conclusão, pois não há relevância em se trabalhar a produção textual de forma isolada, fragmentada.

Ao considerar o texto enquanto processo, o autor analisa quais elementos utilizar em seu texto, de que forma aplicá-los e como argumentar em defesa de suas teses. Após o planejamento textual, a escrita é decisiva. É nesse momento que se inicia a formação e a construção do autor/orador reflexivo e crítico no texto para o seu público/auditório que também manifestará reações após a leitura, ou seja, uma visão reflexiva, conforme enfatiza Marcuschi (2008, p. 72), “(...) o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo”. Portanto, é a partir do texto que há novas perspectivas de mundo em diferentes contextos.

Na escrita do texto como *(re) construção do mundo* o autor irá dispor de mecanismos linguísticos para estabelecer relações de sentido. Com isso, Savioli & Fiorin (2011, p. 27) afirmam que: “(...) num texto o sentido de cada parte é definido pela relação que mantém com as demais constituintes do todo; o sentido do todo não é mera soma das partes, mas é dado pelas múltiplas relações que se estabelecem entre elas”. Os

mecanismos coesivos são fundamentais para a estruturação textual, para a coerência e para o desenvolvimento da argumentação, visto que a noção de texto assemelha-se à noção de discurso. E, nesse sentido, não existe discurso sem Argumentação. Logo, compreende-se que, diante da LT, a coesão é um dos mecanismos essenciais ao texto, promovendo uma produção objetiva e clara. Os estudos da Linguística Textual são aliados à Argumentação para um discurso eficiente e provocador.

Coesão Textual: Anáfora correferencial

A coesão textual é um dos pilares essenciais na construção e na compreensão do texto. Para uma boa escrita é fundamental que o autor mantenha suas ideias em conexão de forma clara e objetiva, utilizando-se de mecanismos da coesão para manter o sentido entre períodos, frases e parágrafos. Assim, um texto coeso se constrói de forma precisa com conectivos que retomam ou anunciam teses inseridas no texto.

Segundo a linguista Koch (2010, p. 13), “o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”. Dessa forma, compreendemos a coesão como um processo essencial da produção textual, processo esse que está intimamente ligado a LT como fator fundamental relativo ao seu objeto de pesquisa. Vale ressaltar que a partir do uso da coesão, o processo argumentativo do texto fica mais preciso e lapidado.

Na coesão textual encontramos cinco tipos de mecanismos: a coesão referencial, lexical, por elipse, por substituição e a sequencial. Neste artigo iremos abordar a coesão referencial, a qual, segundo Oliveira (2011, p. 195), “Trata-se do relacionamento dos constituintes textuais com outros constituintes do texto ou não”. Dentro dessa perspectiva, iremos dar ênfase à relação dos constituintes textuais com outros constituintes do texto. Nesse sentido, temos a catáfora, que vai anunciar termos que irão aparecer no texto; e a anáfora, que retoma elementos já citados no texto. Com base nos conceitos abordados, trabalhamos nesta pesquisa com a coesão referencial anafórica.

A coesão referencial faz com que haja no texto uma conexão entre palavras e expressões. Esse mecanismo ocorre quando o autor faz referências a um determinado elemento textual, elemento esse que o autor irá apresentar em um primeiro momento e na sequência utilizar palavras/expressões proporcionando ao leitor a identificação do termo referido. Nesse sentido, o uso da coesão referencial permite que o leitor mantenha a ideia

proposta pelo texto e atinja o seu intuito/objetivo.

A anáfora é uma grande aliada quando se trata de coesão referencial, podendo ocorrer por meio de artigos, pronomes, advérbios ou numerais. Ao dispor de um termo que será referido no decorrer do texto, o uso da anáfora faz com que o leitor retorne a elementos anteriormente citados, reconectando-se de forma precisa. O processo de coesão referencial anafórica permite a construção de um texto acessível. Além disso, evidenciamos, ainda, que esses mecanismos permitem uma argumentação estruturada e eloquente. Desse modo, apresentamos a coesão como um suporte para uma argumentação pertinente e aplicada, como será abordado na sequência.

Argumentação

A argumentação é um campo de conhecimento que, em relação à Nova Retórica, conceitua-se como o ato de influenciar e convencer pelo discurso determinado auditório. Segundo Reboul (2004, p. 92), “Pode-se definir o argumento como uma proposição destinada a levar à admissão de outra”. Nesse sentido, a argumentação busca inferir no raciocínio com a intenção de uma adesão a teses, manifestando-se tanto na oralidade quanto na escrita.

Para desenvolver a argumentação é preciso que haja um orador, um discurso e um auditório. O orador é aquele que possibilita a argumentação e, no seu discurso, conforme evidencia Koch (1999, p. 19), “ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões”. Diante do discurso, o orador irá dispor dos mais diversos métodos para diferentes contextos até chegar a esta influência do seu auditório, alcançando, assim, o seu objetivo.

O intuito de toda argumentação é provocar. De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 50):

O objetivo de toda argumentação é provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno.

Dessa forma, a finalidade da argumentação está centrada em envolver o auditório para que haja uma interação social repercutindo em reflexões que ocasionaram em indagações e até mesmo conclusões. Para tanto, vale ressaltar que a Argumentação está vinculada ao ato de intervir ou gerar um posicionamento, levando em consideração parte do que desejamos alcançar com o uso de uma linguagem direta.

A Argumentação está presente em todo discurso oral ou escrito, ou seja, todo discurso é argumentativo. Neste artigo iremos abordar a argumentação no discurso escrito, dando ênfase para os artigos de opinião de alunos do Ensino Médio que tiveram seus textos finalistas na Olimpíada de Língua Portuguesa (2019).

A LT tem como objeto de estudo, o texto. Dentro desta ciência verificamos um vasto campo de conhecimento que apresenta todos os processos do texto, desde a escolha da temática até a sua análise textual. Dentre os processos da produção textual na LT abordamos a coesão referencial por anáfora, sendo ela mais que um mecanismo de substituição. Então, qual a relação do processo coesivo referencial da LT com a Argumentação? Todo esse pilar textual mencionado anteriormente, como os processos referenciais, atua como estratégia articuladora em todo o texto para gerar efeitos de sentido que culminam na tentativa de influência do locutor sobre o interlocutor.

Cavalcante (2017, p. 26) diz que “Todo texto é guiado por uma orientação argumentativa, uma vez que, mesmo quando não defende um ponto de vista, o sujeito tenta, de algum modo, influenciar o outro quanto a mudanças no seu modo de pensar, ver, sentir ou agir”. Sendo assim, notamos claramente que os estudos da LT acerca do texto e seus processos referenciais proporcionam uma colocação da Argumentação em palavras e frases conectadas com o intuito de provocar e influenciar o interlocutor. Essa colocação da Argumentação pode ser representada no texto por diferentes tipos de argumentos. As técnicas argumentativas constituem parte da Nova Retórica. Na seção abaixo abordaremos as Técnicas Argumentativas e seus respectivos tipos de argumentos.

Técnicas Argumentativas: Tipos de Argumentos

Dentro da Argumentação dispomos de quatro grandes Técnicas Argumentativas. São elas: Argumentos Quase Lógicos, Argumentos Fundados sobre a Estrutura do Real, Argumentos que Fundam a Estrutura do Real e Dissociação de Noções. Em cada Técnica Argumentativa há dezenas de argumentos que se relacionam com o objetivo de sua técnica. Para tanto, enfatizaremos duas como principais nesta pesquisa: Argumentos Fundados sobre a Estrutura do Real e Argumentos que Fundam a Estrutura do Real.

Os Argumentos Fundados na Estrutura do Real baseiam-se nas experiências, nos acontecimentos. Desse modo, quanto mais explicações houver, mais a tese será provável. Nesta técnica há os argumentos de Ligações de Sucessão que visam justificativas, explicações e causas. Destacam-se o Argumento Pragmático, que irá analisar um fato em

todos os seus contextos; Argumento por Finalidade “não exprimem o *porquê*, mas o *para quê*”. (REBOUL, 2004, p. 174); e o Argumento pelo Desperdício, cujo objetivo é justificar e esclarecer a conclusão de algum fato que já não tem relevância. Argumentos por Ligações de Coexistência têm em sua finalidade unir elementos de uma mesma natureza, estabelecendo relações entre distintas realidades. Nestas ligações há o Argumento de Autoridade que “justifica uma afirmação baseando-se no valor do seu autor” (REBOUL, 2004, p. 177). As Ligações Simbólicas apontam para a relação entre símbolo e o que ele reproduz na memória.

Os Argumentos que Fundam a Estrutura do Real disponibilizam de técnicas voltadas ao conhecimento de base empírica, em um modelo indutivo, do particular para o geral. Nesta técnica há o Argumento pelo Exemplo, por Ilustração e por Modelo/Antimodelo, que irão persuadir as alusões feitas pelo orador para enfatizar as teses já previamente conhecidas pelo auditório. Ressaltamos também o Argumento por Analogia que não se centra apenas na comparação, em outras palavras, a sua desenvoltura acontecerá com base em uma realidade concreta e outra abstrata.

MATERIAIS E MÉTODO

Para elaboração do presente texto, em termos de estudos e análise do *corpus*, dispomos de uma pesquisa de natureza qualitativa e o método científico dedutivo. Já o objetivo do estudo é de origem exploratória e procedimentos técnicos de pesquisa bibliográfica e documental.

O interesse pela temática surgiu nas disciplinas de Estágio Supervisionado após observações do trabalho realizado pelo docente no campo de estágio. Em seguida, a temática passou por um refinamento na disciplina de Linguística Textual, cujo trabalho desenvolvido pela docente contribuinte da disciplina de Estágio baseou-se inteiramente na aplicação da LT e da Argumentação para produções textuais. Deste modo, a construção do texto toma como percurso a Linguística Textual e a Argumentação em artigos de opinião da Olimpíada de Língua Portuguesa (2019) de alunos do Ensino Médio em escolas públicas.

A Olimpíada de Língua Portuguesa é um concurso brasileiro de produções textuais voltados aos alunos das Escolas de Rede Pública. O objetivo desse concurso é estimular os alunos ao interesse, ao prazer pela leitura e escrita enquanto práticas sociais. A OLP existe desde 2008 e em sua temática “O lugar onde vivo” visa que os participantes criem ou aumentem seus vínculos com suas comunidades para que as produções levem seus

valores sociais e haja um maior contato direto de conhecimentos com suas respectivas comunidades.

Os conhecimentos abordados nesta pesquisa advêm de grandes contribuintes da Linguística Textual, como Koch (1999, 2010) e Marcuschi (2008), e da Argumentação, como Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e demais estudiosos pesquisadores. Após leituras de materiais de suma relevância, iniciamos, então, a pesquisa em artigos de opinião da Olimpíada de Língua Portuguesa com temáticas relativas ao feminicídio e à agressão às mulheres, temas sempre atuais que merecem ser discutidos.

Dentro desses artigos de opinião, as análises estão voltadas para a coesão anafórica da Linguística Textual e para os tipos de argumentos advindos da Nova Retórica. Todos os elementos mencionados são analisados e avaliados em termos de relevância dentro da sua produção textual. Após análise e avaliação, delimita-se ao ponto de expor a importância de textos bem elaborados em termos da LT e da Argumentação, evidenciando a contribuição dessas teorias para textos objetivos e precisos. Acrescentamos, ainda, o quão valioso é o docente contextualizar seu trabalho aos alunos dentro de boas aplicações linguísticas e argumentativas.

A COESÃO E OS PROCESSOS ARGUMENTATIVOS NOS ARTIGOS DE OPINIÃO DA OLP (2019)

Nesse tópico analisamos os mecanismos linguísticos coesivos por meio da anáfora correferencial e os tipos de argumentos aos quais os alunos recorrem durante a produção, como eles são aplicados e qual a sua contribuição. O *corpus* da análise são artigos de opinião da OLP (2019) construídos sobre a temática “O lugar onde vivo”, permitindo que os estudantes manifestem suas opiniões sobre questões polêmicas ocorridas em sua comunidade. Desse modo, iremos analisar dois artigos que abordam a violência contra a mulher. Vale ressaltar que os artigos em análise foram coletados na rede de internet do site da Olimpíada de Língua Portuguesa, portanto, de domínio público.

Análise do artigo de opinião da OLP 2019: Feminicídio: Quando a possessividade fala mais alto que o amor

Iniciaremos a análise com a identificação/uso da coesão anafórica e da argumentação e sua pertinência no artigo “Feminicídio: Quando a possessividade fala mais

alto que o amor”, da aluna Laura Helena Amorim Pinheiro, da cidade de Piracicaba-SP.

Excerto 01:

Junho de 2019, e na tela de LED da sala uma notícia preocupante. Piracicaba, que há apenas uma semana era palco de mais um feminicídio, agora, estrelava a reportagem da noite carregada de dados que alarmam a população: em apenas cinco meses, a cidade registrou um aumento de 43% no número de mulheres vítimas de violência, buscando proteção, desprovidas de seus direitos fundamentais. Anos antes de essa problemática vir à tona, o município, conhecido pelo extenso rio que o corta ao meio, já contava com histórias que retratavam essa realidade.

Diante do fragmento apresentado notamos a coesão anafórica da seguinte maneira: a autora em um primeiro momento apresenta o referencial, no caso o termo “feminicídio”, e na sequência retoma com o substantivo “problemática” exposto no segundo parágrafo com o intuito de manter a relação de sentido, a fim de situar o leitor. Para tanto, o uso dessa referência faz uma conexão entre períodos conforme já citado por Koch, ou seja, mantém-se o nexos através do retorno.

A partir do período “em apenas cinco meses” até o fim do parágrafo, encontra-se a técnica de Argumentos Fundados na Estrutura do Real, um argumento do tipo de Ligação de Sucessão. Evidencia-se o Argumento Pragmático que se baseia em fatos, no caso o autor/orador apresenta no seu texto dados de pesquisa que advém de fatos ocorridos na sociedade. Desse modo, o argumento em questão faz com que o seu discurso transmita maior precisão e veracidade, provocando o leitor/auditório e, conseqüentemente, influenciando o seu público para uma reflexão crítica.

Excerto 02:

Conta uma antiga lenda que o rio Piracicaba, com suas águas até então serenas, enfureceu-se ao notar que sua deusa havia se apaixonado pelo moço mais bonito da cidade. Possesso, o mesmo se armou de abundantes correntezas ao desafiar o jovem à luta, e impiedosamente encarcerou a mulher em águas profundas, matando ambos.

O argumento utilizado no segundo parágrafo da autora faz parte da Técnica Argumentativa de Argumentos que Fundam a Estrutura do Real. Notamos que o tipo de argumento é pela Ilustração, o qual visa impressionar o auditório e mexer com a imaginação, fazendo um paralelo entre o real e o irreal. Ainda nesse trecho encontramos o uso de dois mecanismos coesivos por anáfora. O primeiro ocorre por meio do artigo “o” em: “*conhecido pelo extenso rio que o corta*”. Tal artigo faz referência a um termo já

mencionado, município, onde a autora torna a evidenciá-lo no texto para que a coerência seja objetiva e compreensível. O segundo uso da coesão por anáfora é identificado na utilização do adjetivo *possesso*. A autora retoma ao seu referencial, rio, mantendo o sentido do seu argumento com o emprego de conectivos que visam uma estrutura textual eficaz e sem expressões repetitivas.

Análise do artigo de opinião da OLP 2019: Em briga de marido e mulher, mete-se a polícia!

Na sequência, segue a análise do artigo de opinião “Em briga de marido e mulher, mete-se a polícia!”, escrito por Antônia Edlane Souza Lins, da cidade de Marcelino Vieira-RN.

Excerto 01:

A constante batalha da mulher pelos seus direitos e pela notoriedade social não é recente. Há anos, o movimento feminista busca atenuar o estigma de sexo frágil e inferior, evidenciando várias conquistas ao longo da história. Os casos de violência extrema a mulheres acontecem em tempos, espaços e situações diversas. A exemplo da passagem bíblica, que narra a história da “mulher adúltera”, quase apedrejada pelo fato de ser acusada de uma prática que entre os homens é mais permissível.

A expressão “movimento feminista” apresentada no excerto faz referência a um termo já anunciado no texto, “batalha da mulher”. Apesar de serem sinônimos, a autora constrói a relação entre períodos do trecho utilizando o mecanismo coesivo por anáfora, substituindo o seu termo referenciado por uma expressão com o mesmo sentido, ou seja, com o mesmo valor.

Em “Os casos de violência extrema” a autora usa o Argumento pelo Exemplo das Ligações de Sucessão, da técnica de Argumentos Fundados na Estrutura do Real. Por meio de um fato conhecido mundialmente, a oradora faz uma referência ao contexto de violência contra a mulher evidenciando que não é algo recente. O julgamento da figura feminina acontece há séculos e isso é exemplificado pela alusão a um fato histórico. O uso deste argumento permite ao auditório uma reflexão profunda, visto que, de forma objetiva e precisa, a autora mostra a depreciação feminina como um ato milenar.

Excerto 02:

Diante disso, podemos nos questionar sobre a eficácia dos mecanismos jurídicos quanto à integridade física da mulher. Será que não existem leis que as protejam? Ou existem, mas não são bem aplicadas? São duas leis específicas de proteção à mulher: a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006) e a Lei do Feminicídio (Lei nº 13.104/2015), que parecem não intimidar o agressor.

Ao final do excerto notamos o uso do pronome oblíquo átono, como mecanismo linguístico constituinte da coesão por anáfora, referindo-se a mulheres. Desse modo, o nexos entre períodos mantém-se sem necessitar da repetição de uma única palavra, assim dispomos de um texto coeso como um processo da sua construção.

Analisamos ainda o Argumento de Autoridade das Ligações de Coexistência da Técnica Argumentos Fundados na Estrutura do Real. Para uso do Argumento de Autoridade são citadas duas leis da legislação brasileira que sustentam a tese defendida pela autora. Com isso, a sua argumentação torna-se sólida, autêntica. Assim, a análise apresenta, por meio dos excertos, os mecanismos linguísticos da coesão por anáfora e apontam também para as Técnicas Argumentativas e seus respectivos tipos de argumentos. Ressaltamos o quão importante é o uso de duas teorias que irão repercutir não só no meio educacional, mas no meio social também, pois a vivência e a aplicação dessas teorias influenciam o pensamento e, conseqüentemente, apresentam-se diante da linguagem e do discurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de estudos baseados na Linguística Textual e na Nova Retórica, teorias intimamente ligadas à linguagem humana, dispondo como *corpus* dois artigos de opinião da Olimpíada de Língua Portuguesa (2019), concluímos a presente pesquisa com êxito e destacamos a relevância e a contribuição da aplicação das categorias de Coesão por Anáfora e as Técnicas Argumentativas em produções textuais, principalmente em textos como artigos de opinião.

Diante do estudo apresentado verificamos, também, como essas categorias estão presentes nos textos e suas finalidades. Tendo em vista analisar o desenvolvimento e a aplicação da Linguística Textual e da Argumentação em artigos de opinião dos alunos finalistas da OLP (2019), identificamos e analisamos nos excertos a coesão anafórica como um mecanismo linguístico pertinente a toda escrita e fundamental para que o leitor desenvolva sua leitura sem perder o nexos entre períodos e parágrafos. Ao identificar a

argumentação presente nos artigos, notamos a importância de ter um discurso elaborado e fundamentado em argumentos condizentes que sustente uma tese para, assim, persuadir e convencer o seu auditório.

Mediante o exposto, almejamos apresentar a contribuição da LT e da NR na formação do autor/leitor crítico com uma bagagem de conhecimentos estruturados a partir dos processos argumentativos. Ressaltamos que a LT e a NR, enquanto teorias aplicadas nas aulas de Língua Portuguesa, orientam o discente na sua construção como um ser reflexivo e crítico.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, Monica Magalhães. Coerência e referenciação. In: MARQUESI, Sueli Cristina; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; ELIAS, Vanda Maria (Org.). **Linguística Textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017, p. 91-107.

FÁVERO, Leonor Lopes. KOCH; Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística textual: Introdução**. 6°. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 106 p.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2010. 50 p.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e Linguagem**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999. 237 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296 p.

MARTELLOTA, Mário Eduardo. **Manual de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. 253 p.

PERELMAN. Chaim; OLBRESCHTS – TYTECA, Lucie. **Tratado de argumentação: a nova retórica**. Traduzido por Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. Traduzido por Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SAVIOLI, Francisco Platão; FIORIN, José Luiz. **Lições de texto: leitura e redação**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011.

SANTOS, Maria da Silva dos. Textos finalistas. Artigo de opinião: caderno do professor. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Olimpíada de língua Portuguesa: escrevendo o futuro**. São Paulo: Cenpec, 2019. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/9161/textos-finalistas-2019.pdf>. Acesso em: 14 outubro 2020.



SEÇÃO II
FORMAÇÃO

CAPÍTULO 7

CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

*Cícero Helton Pereira
Rodrigo Lacerda Carvalho
Francione Charapa Alves*

RESUMO

O presente trabalho é fruto da investigação das experiências docentes adquiridas através do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). Objetiva analisar as contribuições do referido Programa na formação de professores de Matemática. A questão problema da pesquisa foi: quais as contribuições do PIBID na formação docente de Matemática? A abordagem da pesquisa foi qualitativa e o método utilizado foi uma pesquisa exploratória, tendo instrumento de coleta de dados um questionário realizado com cinco professores ex-bolsistas PIBID. Para o trato dos dados utilizamos a análise de conteúdo. Os resultados da pesquisa mostram que a participação dos professores como bolsistas do PIBID na sua formação inicial foi um fator impulsionador de desenvolvimento profissional para as suas carreiras docentes. Portanto, constatamos que o programa PIBID é relevante na formação do licenciando.

Palavras-chave: Formação de professores. Iniciação à docência. PIBID.

INTRODUÇÃO

A preocupação com o ensino de qualidade tem despertado nos pesquisadores brasileiros o interesse pela investigação relacionada às políticas de formação de professores e a formação contínua, preponderado nas novas exigências do ensino, que atualmente é direcionado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com foco na melhoria do ensino e da aprendizagem, apontando a problemática relacionada à formação do magistério (VERAS, 2017). Nota-se a relevância dada às políticas de valorização e de incentivo à prática docente com o intuito de diminuir a problematização que tem origem desde o Ensino Básico. Assim, para que haja uma superação dos obstáculos educacionais emergentes, faz-se necessário a construção de um novo paradigma que esteja voltado para uma transformação da realidade (SILVA; GONÇALVES; PANIÁGUA, 2017).

Em meio às dificuldades em se obter um ensino de qualidade, surge a necessidade de investir nas políticas de formação docente. Nessa perspectiva, foi criado, em 2007, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que constitui como oportunidade de experiência docente para aquele que pretende ser professor, o referido

programa permite ao licenciando adentrar em um espaço que outrora, figurava apenas no campo teórico, bem distante da prática.

A pesquisa se insere em uma abordagem qualitativa, fundamentada teoricamente nas obras de Veras (2017), Silva, Gonçalves e Paniágua (2017); Jacomin e Penna (2016), dentre outros. Também se caracteriza como uma pesquisa exploratória em que os participantes foram ex-bolsistas do PIBID que hoje atuam no Ensino Básico, em escolas públicas e/ou privadas, e também no Ensino Superior, especificamente são professores de Matemática, que foram participantes da investigação, buscando informações de como o programa contribuiu para a sua formação, que foram estudantes da graduação em Matemática, três deles pela Universidade Regional do Cariri (URCA) e mais dois pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O instrumento de coleta de dados foi um questionário *Google Forms*, enviado para cada um dos participantes.

Diante do que foi ressaltado, a grande questão dessa pesquisa foi: *quais as contribuições do PIBID na formação docente de Matemática?* A partir dessa questão norteadora, elaboramos o nosso objetivo que foi: analisar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na Formação de Professores de Matemática.

Para atender tal objetivo, estruturamos o referido trabalho da seguinte forma: no primeiro tópico, traz uma discussão teórica sobre a formação inicial do professor de Matemática. No segundo, apresentamos a abordagem do projeto na Universidade Federal do Cariri (UFCA). Logo depois, os materiais e métodos utilizados na pesquisa, e, em seguida, apresentamos os resultados obtidos ao mesmo tempo em que realizamos as análises das respostas obtidas. Por fim, concluímos com as considerações finais dessa investigação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Formação Inicial do Professor de Matemática

O aperfeiçoamento do Ensino de Matemática está diretamente relacionado à formação docente, a qual deve propiciar ao profissional a prática da reflexão das suas ações, pela necessidade de inserir métodos inovadores e abordagens que tornem o ensino relevante. Desse modo, torna-se essencial a criação de políticas públicas educacionais que valorizem e protagonize a iniciação à docência no Brasil. Utilizando a ideia de

incentivo à docência, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), cria em 2007, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com o objetivo de antecipar a conexão dos futuros docentes com o ambiente de trabalho, que mais tarde será ocupado pelo profissional.

Nessa concepção, Jacomini e Penna (2016) afirmam que “ao refletir sobre o exercício da docência e sua valorização política e social, importa atentar, entre outros aspectos, ao valor socialmente atribuído à instituição escolar, às exigências e às expectativas sociais que lhe são direcionadas [...]”. Assim, de acordo com os autores, é evidente a importância da valorização docente, e antes mais que tudo, ponderar o seu desempenho devido a todas as exigências atribuídas ao cargo, visto que na ausência do professor, não haveria expectativa otimista da sociedade.

Dentre as exigências atribuídas à profissão docente, destaca-se a reflexão, considerando a sua capacidade de aptidão na construção da identidade profissional reflexivo, no qual o professor pensa em suas ações, se foram eficientes às expectativas de aprendizagem dos alunos ou não, e por intermédio da cognição, busca artifícios de melhoria nos planejamentos subsequentes. Desse modo, Degrande e Gomes (2019) nos diz que “É necessário que a formação inicial prepare professores reflexivos para romper com os moldes tradicionais de educação, da racionalidade técnica, das ações sem valores e dos ideais conservadores de uma educação não fundamentada em princípios éticos e de solidariedade”.

Assim, levando-se em consideração que o ensino está sempre em permanentes mudanças, dessa forma passa a exigir dos cursos de formação novas atualizações das metodologias de ensino, que são necessárias na construção e no desenvolvimento dos educandos, pois, diríamos ser impossível adquirir um parâmetro formativo definitivo por toda vida. Neste seguimento, Rodrigues *et al* (2017, p. 34) nos diz que [...] “os saberes adquiridos não são imutáveis, mas sempre repensados de acordo com as necessidades da sociedade.”

De acordo com os autores, as instruções aprendidas na formação necessariamente precisam se adequar às carências da sociedade na busca por metodologias que acompanhem as transformações do mundo atual.

[...] Se o futuro professor não vivenciar, em sua formação inicial, situações que lhe sejam significativas, encontrará dificuldades em oferecer isso a seus alunos, o que impedirá que suas aulas de Matemática se transformem em espaço para aprendizagens, desenvolvimento de autonomia intelectual e busca de soluções para os problemas propostos (COSTA e NACARATO, 2011, p. 382).

É evidente que o professor precisa vivenciar na sua formação situações que o façam crescer profissionalmente e que ainda possa fazer o uso das suas vivências, como exemplo nas suas aulas, pois quando bem formado, o docente estará capacitado para enfrentar as dificuldades que são encontradas no decorrer da sua carreira profissional.

A formação inicial deve, portanto, preparar seus profissionais não somente para transmitir conteúdos e dados, mas subsidiar fontes para que desenvolvam seus pensamentos críticos e suas práticas pedagógicas, estando aptos para enfrentarem às situações conflituosas que surgirem diariamente (DEGRANDE e GOMES, 2019, p. 179).

Em síntese, a formação inicial de professores deve abranger experiências que permitam ao docente estar preparado para ensinar, partindo de situações do cotidiano dos alunos. Além disso, a formação inicial precisa contribuir para o desenvolvimento do senso crítico-reflexivo do docente, desse modo, colaborando para a formação de profissionais capacitados, aptos a romperem marcos que são delimitados pela razão técnica.

O PIBID na formação do licenciando da UFCA

Mesmo diante de uma considerável melhoria do Ensino Básico das escolas públicas brasileiras nas últimas décadas, o Sistema de Avaliação da Educação Básica demonstrou a carência no investimento das políticas públicas de formação de professores que valorize a formação inicial dos docentes da rede pública. Oliveira e Lima (2013, p. 150) dizem que:

Face a ineficiência de alguns programas governamentais de incentivo à melhoria da educação, revelada pelos índices nacionais de avaliação da educação básica como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), dentre outros, observa-se a necessidade de formulação e implementação de políticas públicas que valorizem a formação inicial e continuada de professores de educação básica.

Uma vez reconhecida a falta de investimentos em políticas que valorizassem a formação inicial e contínua do professor da rede básica de ensino, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), no ano de 2007, cria o PIBID, programa que disponibiliza bolsas remuneradas para os estudantes dos cursos de licenciatura, e mais uma bolsa para professores supervisores, formados e atuantes no magistério na escola, que irão supervisionar o bolsista. Portanto, o bolsista acompanha o professor supervisor nas aulas regulares, nas quais pode observar a prática pedagógica com a perspectiva de construir uma formação docente mais sólida.

Assim, nessa perspectiva, o PIBID vem sendo investigado com o intuito de mostrar a sua eficiência. Porém, é nítido que o programa tem demonstrado importante relevância para a formação docente por apresentar bons resultados na formação inicial de futuros docentes, por propiciar ao licenciando a adaptação e a qualificação no ambiente escolar, aproximando o futuro profissional do contexto escolar.

[...] o PIBID enquanto componente de uma política pública voltada para qualificar o processo de formação docente, além de operar em favor da valorização da carreira, possibilita aos bolsistas a prática, o contato com a realidade escolar serve também como uma baliza para que os estudantes tenham capacidade de decidir se realmente pretendem prosseguir na carreira docente (SILVA; GONÇALVES e PANIÁGUA, 2017, p. 8).

Assim, como citado pelos autores, o PIBID propicia ao futuro docente uma visão focada em desenvolver metodologias que visem a qualidade do ensino, além de servir como espaço orientador para o licenciando, que será o futuro profissional no ambiente escolar.

Este trabalho surgiu a partir do envolvimento de dois autores em um Subprojeto PIBID, da Universidade Federal do Cariri, de modo específico o Projeto/subprojeto Multidisciplinar⁷ (Biologia, Filosofia, Física, Matemática, Química), no período de Agosto de 2018 a janeiro de 2020. Esse foi o primeiro PIBID da Universidade Federal do Cariri, com a participação do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências e Matemática. O edital do projeto mencionado deu origem a dois subprojetos na UFCA: um na Licenciatura em Música e outro multidisciplinar em Filosofia e Ciências da Natureza e Matemática, que tem como objetivo geral “propiciar maior qualidade nas ações de formação inicial de professores, valorizando os saberes constituídos no ato da prática docente - o coletivo, os processos de ensino e de aprendizagem, bem como a articulação destes junto à Base Nacional Comum Curricular” (PROJETO PIBID/UFCA, 2018, p. 1).

O PIBID/UFCA procura aproximar a universidade e escola perante a formação inicial com a prática docente, permitindo ao professor em formação, a experiência metodológica e inovadora, como a interdisciplinaridade na sala de aula, buscando a superar os problemas encontrados nas ações de ensino e de aprendizagem.

Desse modo, no Projeto/subprojeto Multidisciplinar, a seleção para bolsistas do PIBID ocorreu no final do primeiro semestre do ano de 2018, no Instituto de Formação de Educadores, da cidade de Brejo Santo, onde funciona o Curso de Licenciatura

⁷ Edital nº 07/2018 CAPES.

Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática. No período de vigência, o subprojeto ressaltado anteriormente, foi desenvolvido em duas escolas da rede pública, de forma que um núcleo atuou em uma escola municipal e o outro em uma estadual.

Ao todo, foram selecionados dezesseis bolsistas e dois voluntários, sendo divididos da seguinte forma: em cada unidade escolar foi distribuído em salas de aula uma turma de oito bolsistas e um voluntário⁸, para que, de início, fizessem observações na escola, para conhecerem a cultura escolar, estrutura e funcionamento, e principalmente, refletirem sobre a docência. Em momentos posteriores, passaram a atuar com oficinas e projetos interdisciplinares, visando proporcionar melhorias à formação e à prática docente desses futuros profissionais. Portanto, desse modo, cada equipe foi acompanhada por um supervisor que faz parte do corpo docente de cada escola, sendo que os supervisores também tiveram que passar por um processo seletivo.

As ações dos bolsistas foram planejadas para acontecerem do mesmo modo, porém, respeitando a área que cada bolsista tivesse mais afinidade, sendo que todos teriam que observar aulas de Biologia, Física, Química e Matemática, sempre mantendo o eixo interdisciplinar.

MATERIAIS E MÉTODOS

O desenvolvimento metodológico desse trabalho teve origem a partir da pesquisa bibliográfica através do estudo de artigos, livros e monografias. Configurando-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizamos como método o estudo de caso, em que se buscou analisar através das respostas de um questionário aplicado aos ex-bolsistas do PIBID sobre quais as contribuições do programa na formação da carreira docente.

D'Ambrósio e D'Ambrósio. (2006, p. 78) afirmam que:

[...] “A pesquisa qualitativa tem como foco entender e interpretar dados e discurso, mesmo quando envolve grupos de participantes. Também chamada de métodos clínicos, essa modalidade de pesquisa foi fundamental na emergência da psicanálise e da antropologia”.

E os autores ainda completam o raciocínio, ressaltando que esse tipo de pesquisa submete-se baseado na inter-relação do observador e o observado.

⁸ Esses números foram se modificando ao longo do período de realização do subprojeto.

Segundo Lakatos e Marconi (2017, p. 300), “a pesquisa qualitativa objetiva obter uma compreensão particular do objeto que investiga. Como focaliza sua atenção no específico, no peculiar, seu interesse não é explicar, mas compreender os fenômenos que estuda dentro do contexto em que aparecem”.

Nesse sentido, conforme Oliveira (2009, p. 8), “Nessa técnica de pesquisa qualitativa, os investigadores imergem no mundo dos sujeitos observados, tentando entender o comportamento real dos informantes, suas próprias situações e como constroem a realidade em que atuam”. Assim, a pesquisa qualitativa tem o seu foco direcionado a entender o que um sujeito aprende durante um determinado processo em que o sujeito está inserido. Nesse caso, o pesquisador adentra o espaço do investigado com o propósito de entender a situação investigada.

Nessa perspectiva, esse artigo foi baseado em conceitos vistos no programa do PIBID. Desses conceitos, iniciou-se a curiosidade em saber o que ocorre com o futuro docente após o programa, se o mesmo é capaz de motivar os bolsistas para que esses possam realmente decidir continuar na profissão docente.

Em se tratando do método, o estudo de caso, conforme Severino (2016, p. 128), esse tipo de “pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo [...]”.

O estudo de caso é frequentemente referido como permitindo estudar o objeto (caso) no seu contexto real, utilizando múltiplas fontes de evidência (qualitativas e quantitativas) e enquadra-se numa lógica de construção de conhecimento, incorporando a subjetividade do investigador (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010, p.64).

No mesmo sentido Lakatos e Marconi (2017, p. 306) defendem que a pesquisa estudo de caso segue algumas etapas no seu delineamento, nas quais seriam:

[...] (1) Formulação do problema de pesquisa; (2) definição das unidades-caso; (3) seleção dos casos; (4) determinação das técnicas de coleta de dados; (5) elaboração do protocolo de pesquisa (relação de decisões tomadas ao longo da pesquisa; esclarecimento dos procedimentos adotados na coleta de dados; em geral, os protocolos são compostos de: Identificação do projeto, responsável, entidade patrocinadora, período de realização, local da pesquisa; introdução com especificação da relevância teórica e prática do estudo e identificação dos beneficiários da investigação; definição das pessoas que serão objeto da pesquisa, bem como das estratégias a serem utilizadas para a obtenção de informações; questões necessárias à coleta de dados; previsão de análise dos dados); (6) coleta de dados (entrevista, observação, documentos); (7) Análise e interpretação dos dados; (8) redação do relatório de pesquisa.

Nesse caso, seguindo as etapas da pesquisa estudo de caso, o problema de estudo deste trabalho foi formulado através da curiosidade em saber como os programas criados através das políticas públicas de formação de professores têm contribuído no desenvolvimento da formação docente de Matemática, porém foi definido que as unidades de caso seriam cinco professores que são licenciados em Matemática e atuantes no magistério (P1, P2, P3, P4 e P5), que no período da graduação passaram pelo PIBID. Outro critério exigido é que eles estivessem atuando na área em que foram formados, assim descritos:

- Um(a) professor(a) que já lecionou Matemática no Ensino Superior e atualmente ensina na Educação Básica, licenciado(a) pela Universidade Regional do Cariri(URCA) que possui três anos de magistério (P1);
- Três professores(as) que atuam na Educação Básica (P2, P4, P5), dos quais P2 e P5 são formados(as) pela Universidade Regional do Cariri, possuindo três anos de magistério e P4 formada Pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte(UFRN), com nove anos e onze meses de ensino.
- Um(a) professor(a) leciona no Ensino Superior licenciado(a) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, dispondo de nove anos e onze meses de magistério no total, dos quais cinco anos e seis meses atuando no Ensino Superior (P3);

Como instrumento de coleta de dados, foi adotado um questionário com perguntas abertas, contendo nove questões disponibilizadas através dos recursos do *Google Forms*. Porém, em análise as respostas do questionário, tomamos a decisão de utilizar cinco questões das quais objetivamos o enfoque da nossa pesquisa, porque percebemos que seria o suficiente para obtermos o resultado referente ao objetivo geral do trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O problema de estudo deste trabalho foi formulado com foco em saber como os programas criados através das políticas públicas de formação de professores têm contribuído no desenvolvimento da formação docente de Matemática. Contudo, foi definido que as unidades de casos seriam cinco professores que são licenciados em Matemática e atuantes no magistério, que no período da graduação passaram pelo PIBID⁹. Outro critério exigido foi que eles estivessem atuando na área de formação inicial.

⁹ Denominamos os professores de (P1, P2, P3, P4 e P5), para resguardar a sua identidade.

Os sujeitos participantes foram assim descritos: a) Um(a) professor(a) que já lecionou Matemática no Ensino Superior e, atualmente, ensina na Educação Básica, licenciado(a) pela Universidade Regional do Cariri (URCA) e possui três anos de magistério (P1); b) Três professores(as) que atuam na Educação Básica (P2, P4, P5), dos quais P2 e P5 são formados(as) pela URCA, possuindo três anos de magistério; e P4 formado (a) Pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com nove anos e onze meses de ensino, atuando no Ensino Superior; c) Um(a) professor(a) leciona no Ensino Superior, licenciado(a) pela UFRN, dispondo de nove anos e onze meses de magistério no total, dos quais cinco anos e seis meses atuando no Ensino Superior (P3) e o restante do tempo na Educação Básica.

As categorias de análise foram estabelecidas a partir das questões do instrumental de coleta, que nos permitiu a organização da análise abaixo:

a) Percepção dos processos de ensino e de aprendizagem a partir da experiência no PIBID

Quando interrogados sobre como os mesmos encaram hoje os processos de ensino e de aprendizagem a partir de suas experiências no PIBID, as respostas apontaram para *novas aprendizagens, enxergar as suas falhas, sobre a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem, reflexão sobre a prática docente, busca de aperfeiçoamento metodológico e desenvolvimento na pesquisa*. Conforme podemos perceber nas falas abaixo:

A experiência foi enriquecedora para que eu pudesse entender o processo de ensino e aprendizagem, a relação professor-conhecimento-aluno e as obrigações que fazem parte da atividade docente. O PIBID nos dá uma visão ampla e um norte para que possamos evoluir enquanto futuros professores e nos insere no ambiente onde tudo terá início. Hoje, tenho mais maturidade para refletir sobre a minha prática docente, articular conhecimentos para que a aprendizagem se torne significativa e pensar metodologias que potencializem o processo de ensino-aprendizagem (P1).

O PIBID facilitou muito esse processo, [...] pude realmente enxergar várias formas de se trabalhar matemática em sala, melhorei minha metodologia de ensino, pude ver o que precisaria melhorar e mudar. Tive contato com a matemática lúdica, acesso a materiais que hoje posso usar em sala de aula. Descobri a relação entre professor e aluno e vi o quanto isso é importante para qualquer profissional da área. (P2)

O processo de ensino-aprendizagem a partir do PIBID foi interessante, pois sua estrutura contribui com para que o projeto resulte da maneira desejada. (P3)

O PIBID nos direciona, inspira e ensina a sermos o professor de matemática que vai fazer a diferença em nossa atividade. É nele que entramos em contato com a pesquisa no campo da educação e que podemos, junto com os nossos colegas de PIBID, testar as metodologias que estamos tendo contato teoricamente. Também merece destaque neste relato, o fato do contato com a sala de aula desde o

período formativo nos permite aliar as leituras realizadas durante a graduação com o conteúdo que, de fato, vamos ministrar aos nossos alunos do ensino básico buscando, desde cedo, ferramentas e metodologias que nos auxiliem no complexo processo de ensino-aprendizagem. (P4)

Nesse viés, Cristovão e Marcatto (2018, p.112) nos dizem que:

O conhecimento da prática na educação básica não significa dizer que a atuação e reflexão do professor na escola básica fornecem todo o conhecimento necessário para melhorar a prática, e muito menos que o conhecimento gerado por pesquisadores no ensino superior não tem utilidades para os professores. O que se pretende com o programa é que professores que estão estudando na escola gerem um novo tipo de conhecimento formal sobre práticas competentes de ensino.

Através de análise das repostas dadas, percebe-se que a experiência no PIBID foi de fundamental importância para os educadores, por ter sido uma experiência enriquecedora para a carreira docente, além de ter proporcionado momentos lúdicos que despertassem o interesse dos docentes em fazer o uso de ferramentas lúdicas que contribuam na formação do profissional reflexivo, que sempre reflète sobre suas ações pós-aula, com o propósito de melhorar a sua didática.

b) Contribuição do PIBID na formação docente para o conhecimento sobre a Matemática e sobre a Educação

Após a participação dos docentes no PIBID, os dados revelam que eles passaram a refletir sobre as suas práticas, articulando conhecimentos para que a aprendizagem se torne significativa, procurando metodologias que potencializem os processos de ensino e de aprendizagem. Portanto, os docentes atribuem muito do aprendizado do fazer docente ao programa, por ele ter facilitado o processo de formação em que puderam realmente enxergar várias formas de se trabalhar Matemática na sala, melhorando significativamente as suas metodologias de ensino, além de que puderam ver o que precisaria melhorar e mudar. Em concordância, podemos constatar nas falas adiante:

O PIBID foi de grande relevância na minha formação porque me deu oportunidade de adentrar no espaço que viria a ocupar quando formado. Me fez compreender vários processos e partes que compõem o espaço escolar, que vão do planejar ao executar. Possibilitou que eu me colocasse no lugar do educando a fim de pensar em quais estratégias utilizar para que tivessem um ensino de qualidade, nos colocando em um papel de importância que exigia aprimoramento [...]. Com isso, tornou-se necessário estudo sobre conteúdos de Matemática e sobre Educação Matemática e Educação, para termos ciências de todas as especificidades do ensino e dos sujeitos que estamos ensinando. (P1)

Contribuiu para a minha formação de modo geral, principalmente a trabalhar de maneira inovadora e interdisciplinar e para a articulação entre a teoria e prática. Em relação aos conhecimentos matemáticos, conheci vários caminhos e possibilidades de se trabalhar matemática de maneira para que se possa despertar o interesse dos alunos. (P2)

O PIBID contribuiu para que o conhecimento teórico fosse aplicado, como por exemplo, as tendências metodológicas. Fazendo com que a prática fosse analisada, enquanto aluna de graduação. (P3)

O PIBID é uma verdadeira escola para futuros professores do ensino básico. Com certeza se tivesse passado pela licenciatura sem ter participado do PIBID eu não seria metade da profissional que me tornei. O PIBID nos ensina a lidar com uma sala de aula! A principal contribuição que o PIBID me deu foi exatamente a compreensão da articulação entre os saberes matemáticos e os saberes ligados ao ensino. Quanto aos conhecimentos matemáticos o PIBID foi responsável por me permitir instrumentalizar muitos conteúdos matemáticos que anteriormente só havia pensado neles de maneira técnica – da maneira como fui ensinada. E o conhecimento da área de Educação me possibilitou o embasamento científico quanto às atividades a serem desenvolvidas na atividade prática de sala de aula. (P4)

Em Matemática, não muito, devido ter afinidade com essa disciplina. Já na Educação contribuiu bastante. Em particular foi no PIBID que tive minha primeira experiência em sala. (P5)

Em se tratando das contribuições do PIBID para a formação docente em relação à Matemática e Educação, Beltrão, Kalhil e Barbosa (2017, p. 82) relatam que:

[...] As atividades dos bolsistas fomentam sua iniciação à docência em Matemática, ao promover experiências metodológicas e práticas docentes que os orientam para a superação de problemas identificados nos processos de ensino e aprendizagem, privilegiando-se o espaço da escola pública, futuro local de atuação profissional.

Em síntese, a partir das respostas dos docentes, notamos que ficou explícito que o PIBID levou os futuros profissionais a se colocarem em um ambiente que, mais tarde, seria seu espaço, podendo proporcionar para eles se desenvolverem e contribuir para que o conhecimento teórico fosse aplicado, como por exemplo, as tendências metodológicas, métodos didáticos que devem ser utilizadas no ensino, despertando o interesse dos alunos pelo conteúdo de Matemática. Desse modo, Trevisan *et al.* (2016, p. 11) asseveram que:

Os bolsistas, juntamente com o professor, procuram desenvolver metodologias inovadoras e diferenciadas que estimulam a curiosidade do aluno a pesquisar mais, a refletir sobre o que está sendo estudado, e que através de um tema estudado gere questionamentos além do que lhes é proposto, instigando o aluno a visualizar a matemática no seu cotidiano.

O principal objetivo do PIBID é a formação inicial da docência, porém, não necessariamente o programa se detém a esse único objetivo, assim, produzindo um leque

de saberes e conhecimentos docentes, que propiciam ao docente em formação iniciante participar de aulas de laboratórios, pesquisas bibliográficas, escrita científica e participação de eventos, como citado pelos docentes participantes dessa pesquisa.

Então, fazendo um apanhado geral das respostas dadas pelos docentes a todas as questões, percebemos que é de fundamental importância se ter domínio no que se faz, em especial, se tratando da carreira docente que forma toda uma sociedade, visto que, nesse caso, o PIBID veio a contribuir diretamente na formação inicial dos docentes, permitindo que os mesmos aprendessem a quebrar os paradigmas da escola tradicional e começassem a fazer o uso da interdisciplinaridade, relacionando a parte prática com a teoria, na busca contínua da aprendizagem eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face aos problemas presentes no ensino de Matemática, motivo pelo qual tem despertado nos pesquisadores a busca por fenômenos que expliquem essa problemática, o PIBID tem colaborado para a formação inicial docente para um ensino de Matemática.

O objetivo desta pesquisa foi de investigar as contribuições que o PIBID poderia dar aos licenciandos em Matemática, que hoje são professores do magistério, na qual pelos resultados obtidos nas respostas desses docentes, constatamos que, atualmente, os mesmos possuem um leque de criatividade e metodologias, que podem permitir um ensino satisfatório e que esse fato ocorreu por intermédio da experiência no programa.

A presente pesquisa mostrou que o PIBID pode favorecer a valorização da carreira docente quando proporciona aos futuros docentes uma formação mais sólida.

Os resultados mostraram que os docentes que tiveram a oportunidade de ser bolsistas do Programa, aprenderam metodologias na prática, que antes não passavam de teoria e, ainda puderam pensar em métodos que possam melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. O programa contribui para a formação de profissionais reflexivos que percebem a atividade docente como práxis.

Então, diante dos fatos ressaltados, fica evidente a importância do PIBID na formação do professor de Matemática, haja vista que é considerada uma ciência abstrata, por parte dos discentes, pelas dificuldades que têm de assimilar os conteúdos que exigem maior abstração.

No entanto, é possível se pensar que é essencial investir em programas como o PIBID, não apenas para alguns bolsistas e sim, para todos os alunos da licenciatura, já

que o programa tem demonstrado eficiência em formar profissionais qualificados. Possivelmente, através de programas, assim poderíamos superar os obstáculos epistemológicos do ensino, podendo alcançar uma educação de qualidade. Portanto, o PIBID contribui para a inovação das metodologias, colaborando para a prática docente que, conseqüentemente, resulta em um ensino satisfatório.

REFERÊNCIAS

BELTRÃO, I. S. L. ; KALHIL, J. B.; BARBOSA, I. S. PIBID Matemática: contribuições para a formação docente. **Revista Reamec**. Cuiabá -MT. V. 5, p. 78-93, 2017.

COSTA, A. ; NACARATO, A. M. . A Estocástica na Formação do Professor de Matemática: percepções de professores e de formadores. **Boletim de Educação Matemática**, (UNESP. Rio Claro. Impresso), v. 24, p. 367-386, 2011.

D'AMBRÓSIO, B. S. ; D'AMBRÓSIO, U. **Formação de professores de Matemática**: professor-pesquisador. *Atos de Pesquisa em Educação (FURB)*, v. 1, p. 75-85, 2006.

DEGRANDE, Deize Heloiza Silva; GOMES, Alberto Albuquerque. Formação Inicial: A Concepção do professor reflexivo. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 6, n. 11, p. 169-183, jan./jun. 2019.

CRISTOVÃO E. M.; MARCATTO F. S. F. Pibid matemática UNIFEI uma experiência de colaboração e aprendizagem. **Revista @mbien-teeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 11, n. 1, p. 110-119 jan./abr. 2018.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. O. **Carreira docente e valorização do magistério**: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. *Pró-posições (UNICAMP. ONLINE)*. Campinas. v. 27, n. 2, p. 177-202, 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**: projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso. 8. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2017. 239 p ISBN9788597010664.

MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António. **O estudo de caso como estratégia de investigação em educação**. **Eduser - Revista de Educação**, [S.l.], v. 2, n. 2, dec. 2010. ISSN 1645-4774. Disponível em:<<https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24>>. Acessado em: 27/10 2019

OLIVEIRA, A.; LIMA, V. S. Formação de Professores em Ciências Sociais: Desafios e possibilidades a partir do Estágio e do PIBID. **Inter-Legere (UFRN)**, Natal, v. s/v, n.13, p. 140-162, 2013.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa**: tipos, técnicas e características. *Travessias (UNIOESTE. Online)*, 2009.

RODRIGUES, P. M. L.; LIMA W. S. R.; VIANA M. A. P. A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. **Revista Brasileira Saberes docentes em ação**. V.3, n.1, Setembro de 2017.

SILVA, S. ; GONCALVES, M. D. ; **PANIAGUA, E. R. M.** . A importância do PIBID para a formação docente. In: Encontro Missionário de Estudos Interdisciplinares em Cultura, 2017, Santo Ângelo. **Anais do III Encontro Missionário de Estudos Interdisciplinares em Cultura**, 2017. v. 03.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016. 317 p. ISBN 9788524924484.

TREVISAN, Daniele ; BERNARDI, Luci T. M. S. ; **CECCO, Bruna L.** ; MENEZES, Daiane . Pibid e a formação do professor de matemática: experiências de inovação e interdisciplinaridade. In: XII Encontro Nacional de Educação Matemática, 2016, São Paulo. **Anais do XII ENEM**, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI. **Ações de Interdisciplinaridade e fortalecimento na formação inicial de professores no Cariri Cearense**. PROJETO PIBID/UFCA - 2018.

VERAS, K. M. **O Pibid no Desenvolvimento de Algumas Competências e Habilidades dos Futuros Professores de Química**: Possibilidades de Mudanças Significativas no Ensino de Química? 2017. p 1-126. Dissertação-Mestrado em Química, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

CAPÍTULO 8

GESTÃO ESCOLAR E A PRÁTICA DEMOCRÁTICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS SEGMENTOS QUE COMPÕEM A COMUNIDADE ESCOLAR EM CRATO-CE

Wilderson Alves Leite
Beatriz Alves Leite

RESUMO

O objetivo do seguinte trabalho é observar o cotidiano escolar em relação aos aspectos da gestão democrática, diagnosticar se as Escolas Públicas da Cidade de Crato - CE, e se seus diferentes segmentos possuem as características de autonomia e liberdade de ação. Portanto, primeiramente elucida o conceito de escola democrática a partir da bibliografia e verificar se diretores, professores, equipe pedagógica, funcionários, alunos e comunidade escolar comungam das mesmas características, através de coleta de dados, tanto qualitativos, quanto quantitativos, algumas Escolas Públicas da cidade de Crato – CE como amostragem. Serão analisados diferentes segmentos da Gestão Democrática, aspectos como autonomia, liberdade de ação, gestão participativa e entre outros. A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa de campo, onde observou-se através de entrevistas com os grupos participantes da pesquisa e aplicação de questionários 6 (seis) questionários diferentes com perguntas específicas, um para cada um dos 6 (seis) grupos participantes da pesquisa. A cada grupo foi direcionado um questionário, sendo eles, os grupos de Diretores, Professores, Equipe Pedagógica, Funcionários, Alunos e para a Comunidade do entorno escolar, no intuito de observar se há a existência de um processo participativo de desenvolvimento da qualidade educacional e o papel da gestão escolar democrática nesse processo.

Palavras-Chave: Cotidiano Escolar. Escolas públicas. Gestão democrática.

INTRODUÇÃO

O termo Gestão Democrática aparece no Art.3 da Lei de Diretrizes e Bases – lei 9394/96, inciso VIII que aponta: “*gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino*”. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu Artigo 53, parágrafo único que dispõe: “*É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais*”. De acordo ainda com a LDB – lei 9394/96, em seu artigo 12, inciso VI, destaca que os estabelecimentos de ensino terão incumbência de “*articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola*”. Além deste o dispositivo legal encontrado no Art. 13 da LDB, inciso VI, aponta a necessidade do professor de “*colaborar com as atividades de articulação da escola com as*

famílias e a comunidade”. E para reforçar o conceito de gestão democrática temos o Decreto de lei nº 49/2005 de 30 de Agosto de 2005, que dispõe em seu Art. 46º: “A administração e gestão do sistema educativo devem assegurar o pleno respeito pelas regras de democraticidade e de participação [...] O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas [...] que assegurem a sua interligação com a comunidade.”

Esses dispositivos legais em harmonia com os direitos garantidos no Artigo 5º da constituição dão validade a existência da Escola democrática legitimando suas ações de garantir o processo educacional, promover a cidadania, aptidões e competências, transformar a sociedade, garantir inovações das técnicas de ensino e promover ao indivíduo sua plena capacitação para vida pessoal, social e profissional.

Portanto, a legislação existente pôs legitimidade ao conceito de Escola Democrática, que atua para a cidadania, a qual, para Freitas:

A implementação da gestão democrática na organização escolar passa pela participação enquanto construção conjunta de todos os sujeitos envolvidos que por sua ação consciente buscam, na problematização e discussão de suas práticas e das práticas escolares como um todo, gerirem juntos os processos educativos. A participação na gestão democrática apresenta também como demanda o saber, o conhecer que se constrói através dos processos e formação. (FREITAS, 2000, p. 48)

O objetivo do seguinte trabalho é observar o cotidiano escolar em relação aos aspectos da gestão democrática, diagnosticar se as Escolas Públicas da Cidade de Crato - CE, em seus diferentes segmentos possuem as características de autonomia e liberdade de ação. Portanto, elucidar o conceito de escola democrática a partir das bibliografias de MELLO (1993), NÓVOA (1998), FREITAS (2000), GADOTTI (2002), LUCK (2012), MEDEIROS (2003), OLIVEIRA (2009), e verificar se diretores, professores, equipe pedagógica, funcionários, alunos e comunidade escolar comungam das mesmas características.

Através de coleta de dados, tanto qualitativos, quanto quantitativos, algumas Escolas Públicas da cidade de Crato – CE como amostragem, serão analisadas em seus diferentes segmentos da Gestão Democrática, aspectos como autonomia, liberdade de ação, gestão participativa e entre outros.

A coleta de dados será realizada por meio de pesquisa de campo, onde será observado através de questionários se há a existência de um processo participativo de desenvolvimento da qualidade educacional e o papel da gestão escolar democrática nesse processo. 6 (seis) questionários diferentes com perguntas específicas a cada grupo foram

elaborados. Um questionário para cada um dos 6 (seis) grupos participantes da pesquisa, que são os diretores, equipe pedagógica, professores, funcionários, alunos e representantes dos pais de alunos, bem como membros da comunidade do entorno escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO

Atualmente existem muitas definições do termo gestão democrática em uso, portanto, antes de tudo, centraremos nossos estudos baseados na definição dada por Gadotti, em que a gestão democrática de uma escola implica a participação de todos os seus usuários, estes, não são meros receptores dos serviços educacionais, na gestão democrática assumem a sua parte na responsabilidade de desenvolver um projeto escolar que busque melhorar a qualidade de ensino.

A gestão democrática serve para promover a troca saudável entre pessoas, coisas que realmente interessam a todos os seguimentos que pertencem à educação, busca a solução de necessidades das pessoas, a fim de resolver possíveis problemas. A importância dessa discussão se faz presente nos mais variados trabalhos acadêmicos a respeito do tema e sua presença ainda está em curso. Na mesma linha de raciocínio de Gadotti, Oliveira (2009) afirma:

A aproximação entre sociedade e escola, através da participação, do diálogo e da troca de informações apresenta-se como alternativa para que as relações educativas e sociais sejam mediadas e compartilhadas no coletivo (OLIVEIRA, 2009, pág. 66).

Interessante que esta concepção se repete na definição de outros autores que compõe esta linha de pesquisa, mas há outro fator que se sobrepõe às definições, que desperta muita curiosidade, a prática, observar como se dá a aplicação desta literatura científica no cotidiano escolar, como estes conceitos movimentam e modelam atitudes e comportamentos daqueles que usufruem da gestão democrática.

Para muitos a gestão democrática é meramente uma palavra bonita e que não relaciona com seus resultados. Geralmente é esquecido o que realmente significa esse conceito, isso é um fator que contribui para o enfraquecimento das práticas cotidianas, limitando-se a gestão a fazer seu uso de forma retórica, apenas escrevendo o conceito em

seu PPP (Projeto Político Pedagógico) escolar. Medeiros (2003) entende a gestão democrática como sendo:

[...] associada ao estabelecimento de mecanismos legais e institucionais e à organização de ações que desencadeiem 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. Também a democratização do acesso e estratégias que garantam a permanência na escola, tendo como horizonte a universalização do ensino para toda a população, bem como o debate sobre a qualidade social dessa educação universalizada, são questões que estão relacionadas a esse debate. (MEDEIROS, 2003, p.61)

Portanto, é necessário, de tempos em tempos, reascender a discussão, contribuir para que a literatura científica sobre o assunto desperte novas possibilidades práticas de seu uso. Pois, se não for dessa forma, haverá um esvaziamento do conceito gestão democrática, prevalecendo apenas à concepção tradicional e conservadora da educação, de acordo com PARO:

Na falta de um conceito mais fundamentado de qualidade do ensino, o que acaba prevalecendo é aquele que reforça uma concepção tradicional e conservadora da educação, cuja qualidade é considerada passível de ser medida pela quantidade de informações exibida pelos sujeitos presumivelmente educados. (...) Para essa visão parece ser pacífico que a visão da escola é apenas levar os educandos a se apropriar dos conhecimentos incluídos nas tradicionais disciplinas curriculares (...). Assim, a qualidade da educação seria tanto mais efetiva quanto maior fosse a quantidade desses “conteúdos” apropriados pelos alunos e a escola tanto mais produtiva quanto maior o número de alunos aprovados em provas e exames que medem a posse de tais informações (PARO, 2007, p. 20, 21).

Existem contribuições importantes sobre o tema, textos que despertam novos olhares a respeito do tema, *“Concepções e processos democráticos de gestão educacional”* de Heloísa Luck, *“Projeto Político- Pedagógico da Escola”* de Moaci Gadotti, *“Relações educacionais alicerçadas na gestão democrática”* de Oséias Santos de Oliveira, são apenas alguns bons exemplos de vários autores que fomentam a temática. Desta maneira, a escola atual, para prestar um serviço público moderno e de qualidade, possui suporte teórico para não repetir práticas tradicionais e ultrapassadas de educação. Ainda de acordo com nossa legislação, para que o Serviço Público seja considerado adequado é necessário que seja respeitada algumas condições, dentre elas a de Atualidade e Modernidade estabelecidas no Artigo 6º, §2º, da Lei 8.987/95.

Neste contexto, não existem mais desculpas convincentes para que a Educação atual se mantenha em estruturas tradicionais de ensino. Este projeto de pesquisa visa, a

partir coleta de dados locais a respeito do funcionamento das escolas, entender como e se as escolas praticam a gestão democrática em seu dia-a-dia, a partir da observação e estudo sobre a mecânica das relações que emergem em uma gestão democrática de ensino, e como compartilhar estas experiências para outros ambientes da educação.

Participaram da presente pesquisa uma amostragem de três unidades de ensino, uma de Ensino Fundamental, outra de ensino médio regular e a última de ensino médio profissionalizante (EEEP.). Foram entrevistados diferentes seguimentos que compõem o âmbito escolar, diretores, equipe pedagógica, professores, funcionários, alunos e representantes dos pais de alunos, bem como membros da comunidade do entorno escolar. Tratou-se de um estudo descritivo e exploratório com objetivo diagnosticar e analisar se as escolas públicas da cidade de Crato - CE, em seus diferentes segmentos, e como contribuem para valorização de aspectos como autonomia e liberdade de ação, e como compartilham as características comuns de escolas com gestão democrática.

MATERIAIS E MÉTODOS

O material utilizado para coleta de dados foi elaborado especialmente para essa pesquisa e constitui-se de questionários específicos para os diferentes segmentos da Comunidade Escolar contendo questões individuais e conjuntas, para maior esclarecimento e garantia na verificação dos resultados. Os nomes das escolas e de entrevistados foram mantidos em sigilo de fonte para assegurar a discrição desta pesquisa.

A realização do trabalho seguiu etapas de desenvolvimento, primeiramente os questionários foram elaborados e submetidos à apreciação da escola e entrevistados. A aplicação do instrumento se deu através de contato verbal com os Diretores das Escolas selecionadas, foi solicitada a autorização para a aplicação dos questionários e colaboração na distribuição e recolhimentos dos mesmos.

No total resultaram 6 (seis) questionários diferentes com perguntas específicas, um para cada um dos 6 (seis) grupos participantes da pesquisa. A cada grupo foi direcionado um questionário, sendo eles, os grupos de Diretores, Professores, Equipe Pedagógica, Funcionários, Alunos e para a Comunidade do entorno escolar. Para melhor compreensão de alguns dados, existem questões semelhantes que tratam do mesmo tema, essas questões foram analisadas em sua totalidade, comparando as diferentes visões de cada seguimento escolar. O material foi deixado com as direções das escolas, e aplicado

conforme a disponibilidade de cada um dos questionados e posteriormente recolhidos em sua totalidade.

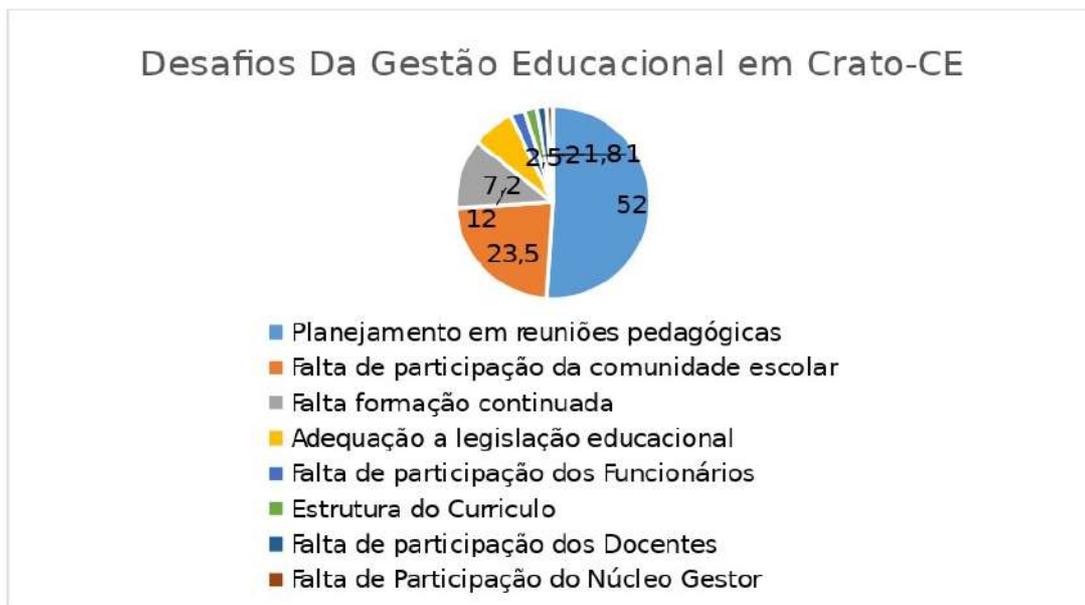
A tabulação e análise dos dados resultante dos questionários foi realizada separadamente por escola, e analisada em sua totalidade quantitativa e qualitativa, através de frequências e porcentagens. Os dados coletados serão utilizados para encontrar na bibliografia atual respostas para os problemas detectados pelo questionário.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram postos em comparação com o que trata a literatura a respeito da temática “Gestão Democrática”, sua aplicação visa à possibilidade de detectar as dissonâncias ou concordância com práticas encontradas nas mais diferentes instituições de ensino. Os resultados esperados pretendem contribuir para a compreensão de lacunas e contrastes entre a teoria e a prática. Portanto, inevitavelmente surgem perguntas pertinentes: Qual a relação entre o tema gestão democrática e as práticas encontradas nas escolas escolhidas para a pesquisa? Quais são as principais dificuldades encontradas na aplicação de uma gestão democrática? Como cada seguimento que compõe a escola, diretores, professores, equipe pedagógica, funcionários, alunos e comunidade do entorno escola, observa a aplicação da gestão democrática? Existe participação desses seguimentos que nas decisões importantes? Como é planejada, organizada e efetivada as reformas físicas e políticas da instituição? A comunidade escolar tem acesso às informações sobre como são gastos os recursos financeiros? Podem opinar sobre a escolha de prioridades? Como a escola que faz uso de uma gestão democrática cria estratégias para superar suas dificuldades? Como reforça Gadotti:

A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou, mesmo ainda, os meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática pais, mães, alunos, alunas, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola. (Gadotti, 2002, p.35)

Quanto as dificuldades encontradas para a implementação de uma prática de Gestão democrática nas escolas foram observadas os seguintes resultados:

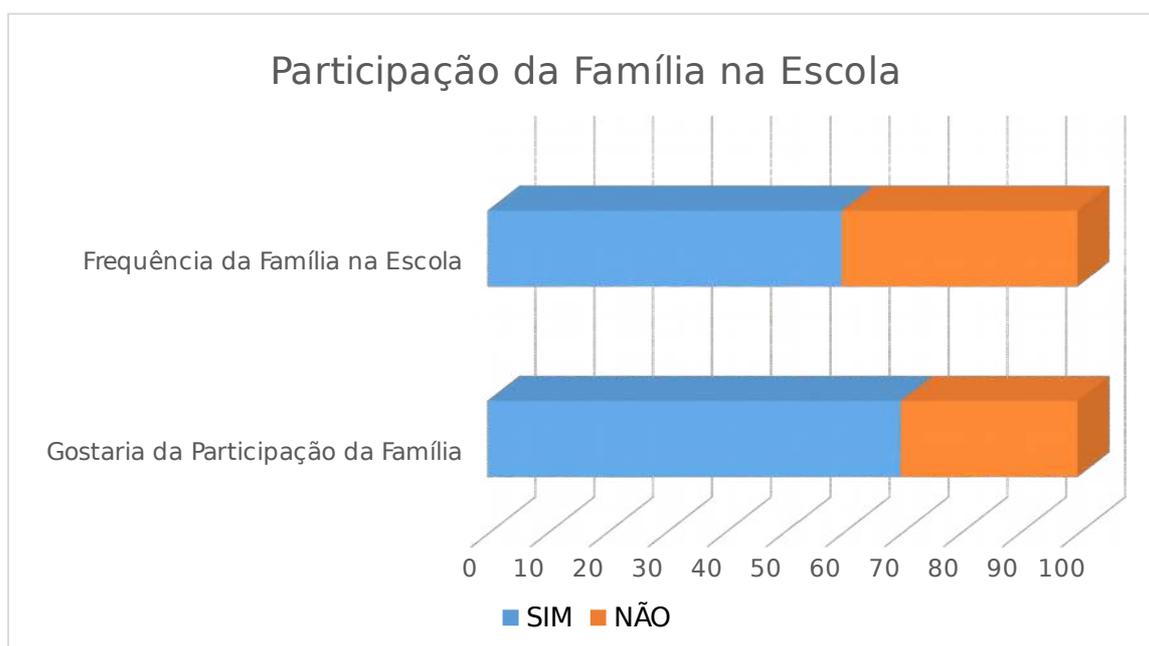


O principal desafio encontrado para aplicação de uma plataforma de gestão democrática são os momentos destinados ao planejamento em reuniões pedagógicas. Neste momento comum de conflito de interesses, onde as diferentes correntes de pensamento se encontram, podem surgir entraves e até despertar animosidades nos presentes. Portanto, o planejamento prévio destas reuniões, diálogo, e a capacidade de mediação de conflitos são ferramentas fundamentais para que os vários seguimentos da escola se sintam representados.

Este resultado também observa que as escolas de um modo geral ainda se preocupam com problemas mais tradicionais, principalmente no que diz respeito a interação da comunidade escolar no centro das principais discussões, e na busca de soluções aos problemas enfrentados de cada escola. 23,5% dos entrevistados apontam esta carência. Muitos professores relatam que a participação dos pais ou responsáveis dos *alunos com boas notas e rendimento satisfatório é maior*, e que muitas vezes nem chegam a conhecer pessoalmente os pais de outros alunos que necessitam de acompanhamento mais de perto pela família.

Este dado não é taxativo, mas demonstra ainda, falta de participação da comunidade escolar em determinados contextos escolares, dos pais e responsáveis dos alunos, principalmente daqueles com baixo aproveitamento escolar nas reuniões pedagógicas. Esta realidade interfere também, de forma direta ou indireta, o rendimento desses alunos nestas escolas visitadas. Contudo, apesar da falta de acompanhamento

ativo de seus pais ou responsáveis nas escolas, 70% dos alunos não acompanhados sentem os impactos desta ausência em sua aprendizagem.



A formação continuada também esteve presente em 12% das dificuldades apontadas. Este dado é relevante, pois muitos atores desta amostragem do cenário educacional de Crato-CE, percebem a sua carência à epistemológicas e técnicas para resolver problemas complexos inerentes a um contexto de gestão democrática.

Durante a pesquisa 100% dos professores e núcleo gestor consideraram a formação continuada um elemento de fundamental importância para atualização de sua prática escolar. No entanto, somente 65% dos entrevistados fizeram ao menos um curso de atualização profissional no último ano. Esse dado demonstra que uma parcela considerável dos profissionais da educação que foram entrevistados, necessitam de apoio em sua jornada para garantia de uma gestão democrática participativa. Não se pode praticar com êxito o que se desconhece. Os novos conhecimentos necessários a uma transformação das realidades escolares, precisam estar acessíveis a todos. Portanto, o Governo do Estado do Ceará e suas respectivas CREDE's (Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação), possuem papel fundamental na mudança deste cenário e precisam dar atenção especial a esta questão.

A adequação a legislação educacional, ainda aparece representando 7,2 da pesquisa, demonstrando que as instituições de ensino sentem a falta do apoio de uma assessoria jurídica mais atuante para as escolas. Principalmente no momento de

construção de seu PPP (projeto político pedagógico), evitando e resolvendo entraves burocráticos para aplicação de um projeto pedagógico de gestão democrática viável.

Os demais desafios apontados, representam pequena parcela desta pesquisa. Entretanto, não devem ser percebidos como superados ou menos importantes, esta pesquisa trata-se apenas de uma amostragem, não reflete a totalidade dos problemas do cenário educacional de Crato-CE, ou do Estado. Contudo, perceber que 2,5% dos funcionários, 1,8% dos docentes e 1% de profissionais da educação que compõem o núcleo gestor, ainda se sentem afastados das tomadas de decisões sobre os principais problemas das escolas participantes da pesquisa, demonstra que apesar de estar no caminho, ainda não se pode declarar uma plenitude democrática nas escolas. Diante destes dados, a pesquisa concorda com Nóvoa (1998), ao apontar que a melhoria desses índices tem estreita ligação com a ampliação da autonomia dos agentes que compõem o cenário Educacional:

A autonomia é um dos princípios centrais das políticas educativas dos anos 90. Trata-se de dotar as escolas com os meios para responderem de forma útil e atempada aos desafios quotidianos. (...) A autonomia é (...) importante para a criação de uma identidade da escola, de um ethos específico e diferenciador, que facilite a adesão dos diversos actores e a elaboração de um projeto próprio. (NÓVOA, 1998, p. 26)

Esta pesquisa destinou-se a busca de respostas para algumas questões inerentes a aplicação da gestão democrática, para tanto, foram observados a opinião dos diferentes segmentos da Comunidade Escolar sobre a autonomia e liberdade de ação das Escolas em que atuam, a partir dos dados coletados pode-se obter apenas conhecimento de uma parcela da realidade local. Portanto, o intuito é facilitar a aplicação da gestão democrática, e a partir das dificuldades detectadas, poderão as mesmas, consistirem-se ou não, em escolas que atuam em uma perspectiva de gestão democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para carregar o atributo de democrática, a escola deve se adequar a determinados quesitos, mostrando-se sempre aberta ao diálogo, flexível em suas posições, democrática ao balizar as diferentes opiniões existentes no âmbito educacional, participativa quanto aos principais atores do processo educacional, e ofertar espaços de socialização buscando interação com a comunidade escolar. Nesse ponto, a escola já a descentralizada se faz presente participação dos vários atores do processo educacional democrático, possui

transparência em suas decisões por que tem a capacidade de transferir decisões antes unilaterais para todos que compõe a vida escolar. Em suma, à escola democrática existe quando são transferidas a autoridade e responsabilidade pelas tomadas de decisões à coletividade.

Cabe ressaltar que o fenômeno da descentralização na tomada de decisões não é debatido somente no campo da Educação, existe uma preocupação internacional e que vem acontecendo em quase todos os setores, essas mudanças são concomitantes com o surgimento das novas relações de trabalho. Existe uma visão atual de que o poder de decidir deve ser exercido em conjunto, com quem conhece as nuances de âmbito de trabalho, quem pode com propriedade opinar sobre suas necessidades e compartilhá-las antes de uma decisão.

Por conseguinte, a gestão democrática nasce de uma reivindicação da atualidade, uma necessidade de modernização e integração da escola à comunidade. As quais ganharam força com a legislação brasileira atual, e foi impulsionada pelo processo de globalização, que através de suas influencias obriga ajustamento permanente e constante. Essas necessidades modificaram as antigas concepções de exercício do poder de decidir.

Para que seja garantida uma gestão democrática de qualidade a Escola deve possuir relativa autonomia para decidir suas próprias políticas de ensino, ou seja, garantir importantes decisões educativas, juntamente com o Governo e outros setores da sociedade, assumir os destinos da educação local. Exercer o papel de protagonista do espaço social em que esta localizada, pois o poder de decisão centralizado e exercido em outro local, ao chegar à escola não será interessante, pois estará desatualizado, a escola possui necessidades imediatas e inadiáveis para a manutenção da essencialidade de seus serviços à comunidade.

Por fim, a gestão escolar, que antes era vista sob a ótica de escola autoritária e unilateral, progressivamente foi adotando princípios fundamentais e convertendo-se em escola democrática, caracterizada pela busca da qualidade educacional através da atuação dos diferentes seguimentos que compõe esse processo, o conceito de comunidade educacional passou a ser progressivamente ampliado para a inclusão de outros personagens, essa nova ótica é desafiadora. Entretanto, essa nova concepção de gestão exige constante atualização do profissional que enseja lidar com esse tema, o gestor escolar.

Portanto, é necessário sempre questionar atuação das instituições públicas de educação de sua localidade, verificar se a ótica democrática se insere em todos os âmbitos

da gestão escolar, se os vários seguimentos que compõem a instituição escolar possuem voz, ação e representação dentro de decisões importantes, e, com efeito, não esvaziar o conceito de gestão democrática adotando meros modismos superficiais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Presidência da República. 5 de outubro de 1988. Brasília, DF

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF. **BRASIL.** Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

BRASIL. Lei nº 8.987. Dispõe sobre o regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos previsto no art. 175 da Constituição Federal, e dá outras providências, de 13 de fevereiro de 1995. Presidência da República. Brasília, DF.

BRASIL. Lei nº 9.394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – Brasília: MEC, 2010.

FREITAS, Kátia Siqueira de. Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático participativa na escola pública e formação da equipe escolar. Em Aberto. Brasília, v. 17, n. 72, p. 47-59, fev./jun., 2000.

GADOTTI, Moacir. Projeto Político- Pedagógico da Escola - Fundamentos para a sua realização. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, J.E.(orgs.). Autonomia da escola: princípios e propostas. 5ª edição, São Paulo: Cortez, 2002.

Lei nº49, 30 de Agosto de 2005 (2005). Segunda alteração à Lei de Bases do sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. Disponível em: http://minedu.pt/np3content/?newsId=1224&fileName=lei_49_2005.pdf. Acesso em: 05 de junho de 2016.

LUCK, Heloísa. Concepções e processos democráticos de gestão educacional. Série cadernos de gestão. Ed.8. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

MEDEIROS, I.L. A gestão democrática na rede municipal de educação de Porto Alegre de 1989 a 2000- a tensão entre reforma e mudança. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

MELLO, Guiomar Namó de. Autonomia da Escola: possibilidades, limites e condições. Série Atualidades Pedagógicas. Brasília: MEC/SEF, 1993.

NÓVOA, A. (Org.). As organizações escolares em análise. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1998.

OLIVEIRA, Oséias Santos de Oliveira. Relações educacionais alicerçadas na gestão democrática: investigando conceitos. Revista Didática Sistemática, vol. 10. Rio Grande: FURG, 2009.

PARO, Vitor Henrique. Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino. São Paulo: Ática, 2007. 120 pág.

CAPÍTULO 9

O PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ÂMBITO DO SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO¹⁰

*Maria Rosilda Vasconcelos Sousa
Rosana de Vasconcelos Sousa*

RESUMO

Este estudo faz uma reflexão sobre o papel do docente de Língua Portuguesa no âmbito do sistema de ensino brasileiro. Objetiva conhecer as principais mudanças ocorridas na metodologia do ensino de português, a partir das orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, e do Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa. Este trabalho apresenta as opiniões de estudiosos da área, como Antunes (2003), Mazzante (2005) e Garcia (2011), e as discussões geradas a partir deste estudo. Para seu desenvolvimento metodológico, utiliza as pesquisas bibliográfica e documental. Conclui que as mudanças ocorridas no papel do professor de Língua Portuguesa no âmbito do sistema de ensino brasileiro foram significantes, uma vez que se deixou de estudar a gramática da Língua Portuguesa para se estudar a Língua Portuguesa. Porém, ressalta que ainda ocorrem erros nas aulas de português, pois alguns professores ainda não adotaram uma perspectiva pragmática da variedade linguística em que está inserida a sociedade e os alunos que eles ensinam.

Palavras-chave: LDB nº 9.394/1996. Metodologia de ensino. Padronização do currículo.

INTRODUÇÃO

O debate sobre quais os rumos a serem tomados pela educação brasileira, juntamente com as discussões sobre o currículo e sua unificação nacional, sempre estiveram presentes na história da educação básica no Brasil, que foi iniciada pelos padres jesuítas que vieram da Europa, em 1549, eles foram os primeiros professores e ensinavam com propósitos cristãos.

Apenas em 1824, a Constituição firmava como dever do Império assegurar instrução primária e gratuita a todos os cidadãos. Dez anos depois, a responsabilidade do ensino foi descentralizada e delegada às províncias. Já em 1931, o então Ministério da Educação e Saúde Pública implantou a reforma Francisco Campos, como ficou conhecida, na qual se deu os primeiros passos rumo ao currículo seriado.

¹⁰ Este artigo é produto de uma pesquisa realizada para a conclusão do curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa no final de 2016, e sua abordagem considera as edições então vigentes dos documentos que regulamentam o sistema de ensino brasileiro, não contemplando alterações nas bases legais da educação brasileira após esse período.

Em 1961, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/1961, a primeira LDB, que tinha como principal proposta o educando no centro da ação pedagógica (GARCIA, 2011). Porém, com a tomada do poder pelo regime militar, em 1964, foi aprovada a segunda LDB, Leis nº 5.540/1968 e nº 5.692/1971 (BRASIL, 1968, 1971), que priorizavam os interesses econômicos do estado. Com o fim da ditadura, 21 anos depois, a Constituição de 1988 começou a discutir formalmente a proposta de democratização do ensino público brasileiro (GARCIA, 2011).

Conforme consta na introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, as mudanças sociais ocorridas com o processo de industrialização e a urbanização crescente alavancaram a necessidade de utilização da escrita e do domínio da leitura (BRASIL, 1998b), o que acarretou diversas discussões e estudos sobre a estrutura da educação brasileira, principalmente após a Semana de Arte Moderna em 1922.

Na década de 90, foi aprovada a Lei nº 9.394/1996, a nova LDB, que vigora até os dias atuais, e indica que a escola seja voltada para a formação dos cidadãos, trazia consigo os PCNs, documentos que norteiam a organização curricular e levam em consideração o processo de globalização mundial. Esse regulamento determina os dois níveis da educação nacional: a Educação Básica, que corresponde ao Ensino Fundamental I e II, mais o Ensino Médio.

Diante do exposto, o presente trabalho busca fazer uma reflexão sobre as mudanças ocorridas na metodologia usada pelos docentes para ministrar aulas de Língua Portuguesa aos educandos do ensino fundamental após a reforma ocorrida na educação básica brasileira a partir de 1990 com a criação e implementação da nova LDB, que delimitou bases e diretrizes curriculares nacionais para o ensino em todo o seu território.

Dividido em cinco partes, esse artigo explora no segundo tópico os principais documentos norteadores da educação no Brasil: a LDB nº 9.394/1996, as orientações sobre a padronização do currículo escolar e os PCNs de Língua portuguesa. Sendo feita uma revisão da literatura da área, pautando-se nos principais estudiosos sobre o assunto e, em seguida, são apresentados os métodos utilizados nesse estudo na terceira seção. Na quarta parte, ocorre uma discussão gerada após a análise dos documentos e das opiniões dos teóricos que se dedicam a essa pauta. O trabalho é finalizado com as considerações das autoras.

AS BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A década de 90 foi revolucionária na história da educação básica brasileira, principalmente nos seus últimos cinco anos, nesse período foi sancionada a LDB nº 9.394/1996, que dispõe dos direcionamentos para todas as etapas do ensino e a padronização do currículo escolar nacional. Também foram lançados os PCNs, documentos inovadores que norteiam o ensino em todas as suas etapas, áreas e disciplinas. Os PCNs de Língua Portuguesa do 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental trouxeram consigo uma nova visão da maneira de como ensinar português, dando mais ênfase à linguagem como ferramenta fundamental de comunicação e análise crítica, levando o educando a vivenciar o conhecimento linguístico.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996

A LDB nº 9.394/1996, sancionada em 20 de dezembro de 1996 pelo, na época, presidente da república Fernando Henrique Cardoso, tendo como ministro da educação Paulo Renato Souza, ficou conhecida como Lei Darcy Ribeiro, por ter sido esse profissional do magistério seu redator e maior defensor no Senado.

Apaixonado pela educação, o então senador Darcy, eleito em 1991, estudou o projeto de reforma na educação lançado pela Câmara dos Deputados e, após analisar com uma equipe técnica da Casa Legislativa, constatou que o texto tinha vários dispositivos que poderiam ser julgados inconstitucionais, além de não dá a devida atenção à educação básica (GOMES, 2010). Foi então que, em 1992, resolveu apresentar seu próprio projeto no Senado Federal, cuja tramitação no Congresso Nacional para a aprovação e implementação da lei foi longa e conflituosa (LEITE, 2011).

Dividida em nove títulos, cinco capítulos e cinco seções, a Lei nº 9.394/1996 apresenta 96 artigos, nos quais estão as disposições gerais das diretrizes e as bases da organização do sistema educacional brasileiro. Ademais, em seu 2º artigo, define a finalidade da educação: “Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 1).

Nesse artigo é possível perceber o caráter de compromisso liberal/neoliberal do Estado com a sociedade (MARTINS, 2002) quando o dever de educar é dividido entre os

dois. É relevante o fato de a finalidade da educação ser preparar o educando pra exercer a cidadania e para um mercado de trabalho, uma necessidade imposta pelo processo de globalização, dando a impressão de que o aluno deveria apenas concluir o ensino fundamental para trabalhar. A fim de evitar esse equívoco, o Art. 22 acrescenta como direito do estudante a preparação tanto para o trabalho quanto para o prosseguimento dos estudos no nível superior (CURY, 2008): “Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p. 8).

O documento original da LDB vem sofrendo alterações ao longo de sua existência, entre elas podemos destacar o seguinte artigo:

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: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; [...] (BRASIL, 1996, p. 12).

A partir da alteração feita pela Lei nº 11.274/2006, o ensino fundamental passou de 8 para 9 anos de duração mínima, compreendendo do 1º ao 5º ano como os anos iniciais, no qual a criança tem que ingressar aos 6 anos de idade, e do 6º ao 9º ano como anos finais de escolarização básica (BRASIL, 2006).

Vale destacar a relevância que o documento dá ao domínio da leitura, da escrita e do cálculo como principais meios de o educando desenvolver plenamente a aprendizagem. Esses são os critérios avaliados pelas provas externas para medir o nível em que se encontra a educação nacional. Como exemplo, podemos citar o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa, na sigla em inglês), prova aplicada aos alunos na faixa etária de 15 anos, a cada três anos, em que o Brasil ocupa o a 60ª posição dos 76 países avaliados (BRASIL..., 2015, p. 1). A reforma na educação básica visa melhorar os níveis de aprendizagem dos estudantes brasileiros e isso tem acontecido, porém lentamente, ao longo tempo, o que nos faz refletir sobre a eficácia das políticas públicas educacionais brasileiras.

A padronização do currículo escolar

A discussão sobre a unificação do currículo educacional brasileiro surgiu com as necessidades sociais, políticas e econômicas oriundas do processo de globalização e do desenvolvimento da economia mundial. O país necessitava formar culturalmente uma massa popular favorável à reestruturação da nação diante das exigências globais.

Esse anseio do governo tornou-se lei no período de estruturação do Novo Estado, regido pelos militares, em que a educação se tornou centralizada e extremamente burocrática com intuito de conter as lutas clandestinas pelos mecanismos de controle, neutralizando-as dentro da malha burocrática (MAZZANTE, 2005).

Com a promulgação da Lei nº 5.692/1971, o currículo passou a exercer o papel de integração da nação e a organização da democracia dentro de um estado autoritário. Na organização curricular “há a ideia das grandes linhas centradas em conteúdos, com áreas definidas na parte comum: a determinação curricular é feita por conteúdos, e estes, dispostos por camadas sucessivas que compõem a parte comum e a diversificada” (MAZZANTE, 2005, p. 77).

Com o fim da ditadura militar, a educação nacional passou pela quarta reforma, com a sanção da LDB nº 9.394/1996, que, além de estabelecer regras para o ensino nacional, trouxe a padronização e organização do currículo como dever da União.

Art. 9º A União incumbir-se-á de: (Regulamento)

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; [...]

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; [...] (BRASIL, 1996, p. 4).

Como principal mudança na organização do currículo, percebe-se um olhar mais voltado para o neoliberalismo e a democracia, como podemos observar nos artigos nº 26 e 27 da LDB nº 9.394/1996:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. [...]

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais (BRASIL, 1996, p. 9-11).

Nessa reforma, as áreas definidas são trocadas por grandes temáticas e os conteúdos curriculares obedecem a algumas diretrizes que aparecem nos artigos supracitados. Corre a partir de então uma perca de definições legais e passa a se exigir o mínimo básico para a formação dos educandos (MAZZANTE, 2005).

Em contrapartida a esse déficit na definição curricular, foram lançados em 1998, pela Secretaria de Educação Fundamental do então Ministério da Educação e do Desporto, os PCNs, documentos que padronizam a educação em todo território brasileiro.

Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

Os PCNs são uma proposta de orientação curricular oferecidos a todos os envolvidos, direta ou indiretamente, na educação básica brasileira: “Secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa, editoras e a todas as pessoas interessadas em educação, os diferentes estados e municípios brasileiros” (BRASIL, 1998b, p. 9).

Por currículo, entende-se as matérias constantes de um curso, e os PCNs visam garantir a todas as crianças e jovens do Brasil o acesso ao conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para pleno gozo da cidadania, sem deixar de discutir e elaborar propostas regionais que se adéquem à vivência de cada educando (BRASIL, 1998b).

Com as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica, o país dispõe hoje de uma concepção clara da organização pedagógica das distintas etapas da escolarização e de materiais para dar apoio à reestruturação curricular [...]. Essa reforma curricular é pautada pelos enormes desafios que estão colocados para a sociedade brasileira e, como não poderia deixar de ser, também para a educação. Cada vez mais, em todo o mundo, a educação escolar passa a ter papel essencial no desenvolvimento das pessoas e da sociedade [...] (BRASIL, 2000, p. 9).

A reforma curricular foi a forma encontrada para garantir a todos os estudantes brasileiros o direito ao conhecimento, sem distinção regional, social ou cultural. Os

conteúdos estão organizados a partir de blocos ou eixos temáticos, em função das especificidades de cada área.

Os PCNs de Língua Portuguesa objetivam proporcionar ao aluno condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem, pois a considera fundamental para o exercício da cidadania, de modo que o indivíduo possa desenvolver seus conhecimentos discursivos e linguísticos através da leitura, escrita e da própria linguagem (BRASIL, 1998b).

Vale destacar o trabalho e a luta da linguística, ciência que se dedica ao estudo das línguas (FIGUEIREDO, 1913, p. 1184), para que fosse revisto o direcionamento das aulas de Língua Portuguesa na elaboração dos PCNs. A crítica sobre o ensino tradicional de Português baseou-se em pesquisas realizadas por uma linguística independente da norma padrão. Esse estudo apontou que as aulas de linguagem eram pautadas na excessiva valorização da gramática e de regras de exceção abordadas de forma descontextualizadas, associadas a exercícios mecânicos, e os textos adotados como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais (BRASIL, 1997).

O linguista e escritor Marcos Bagno é bem categórico quando fala sobre o ensino de Língua Portuguesa. Ele defende, acima de tudo, o letramento dos alunos em vez da imposição de regras que não fazem sentido algum ao estudante, como podemos perceber no trecho a seguir retirado do livro “Preconceito Linguístico”:

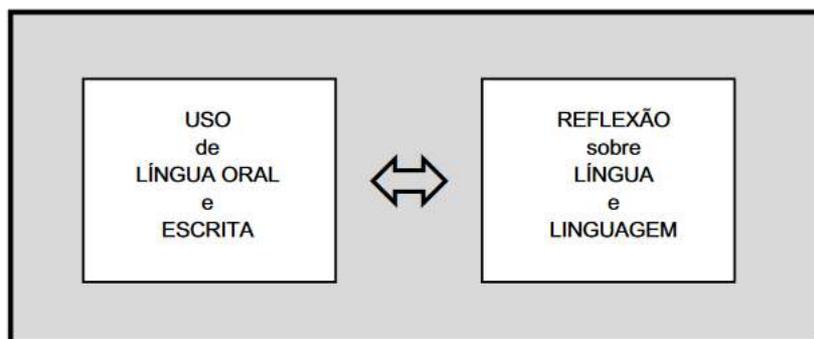
A prioridade absoluta, no ensino de língua, deve ser dada às práticas de letramento, isto é, às práticas que possibilitem ao aprendiz uma plena inserção na cultura letrada, de modo que ele seja capaz de ler e de escrever textos dos mais diferentes gêneros que circulam na sociedade (BAGNO, 2015, p. 14).

Segundo os PCNs de Língua Portuguesa, a aprendizagem dessas normas gramaticais deve se dar de forma contextualizada, em que o aluno seja capaz de identificá-las em situações reais, ou seja, na linguagem que ele utiliza, como mostra o trecho a seguir:

Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso. (BRASIL, 1998a, p. 32).

’
O professor, conforme afirmam os PCNs de Língua Portuguesa, deve organizar os conteúdos com o intuito de levar o aluno a usar e refletir sobre a linguagem, como mostra o esquema a seguir:

Figura 1 - Dois eixos básicos dos conteúdos de Língua Portuguesa



Fonte: Brasil (1998a, p. 34).

O docente de Língua Portuguesa passa a exercer papel de mediador e facilitador entre o educando e o diferente, pois se considera que, para um sujeito ter um discurso coerente, tem que desenvolver a habilidade de organizá-lo adequadamente. Dessa forma, a discretização dos conteúdos cede espaço para os instrumentos de análise linguística dos textos abordados pelo professor na sala de aula (BRASIL, 1997).

MATERIAIS E MÉTODOS

Para o desenvolvimento metodológico deste estudo, foram utilizadas as pesquisas bibliográfica e documental. A primeira foi realizada através do levantamento e da consulta de diversas fontes, como livros, artigos científicos, monografias e a internet, buscando fazer o contato com a literatura existente sobre a temática abordada e identificar as informações necessárias à descrição dos elementos que compõem o artigo.

Dessa forma, além de conhecer a literatura da temática pesquisada, foi possível dialogar com as opiniões de pesquisadores da área. Tal pesquisa tem caráter primordial na realização deste trabalho, pois, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 24), a pesquisa bibliográfica é “um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema.”

Com a necessidade de analisar os documentos que se constituem objeto desse trabalho — os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e a LDB 9.394/1996 —, foi realizada uma pesquisa documental, que se assemelha à pesquisa bibliográfica. Como explica Gil (1999, p. 66),

[...] a única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais

que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: AS PRINCIPAIS MUDANÇAS NO MODO DE ENSINAR LÍNGUA PORTUGUESA

Com a promulgação da LDB nº 9.394/1996 e o lançamento do PCNs de Língua Portuguesa, o ensino da língua materna passou por uma grande mudança. Antes a prática pedagógica era voltada aos conteúdos gramaticais na forma e na sequência tradicional das classes de palavras, vistas de forma totalmente descontextualizada. Nesse período, o professor exercia papel de transmissor de um conhecimento voltado para uma nomenclatura gramatical inflexível e petrificada. E ao aluno restava “decorar” aquelas regras para tirar boa nota nas provas de Português, embora para ele aquelas normas não fizessem sentido (ANTUNES, 2003).

Sob a orientação dos PCNs de Língua Portuguesa, o ensino de Português deve estar voltado para inserção social do indivíduo e pleno gozo da cidadania. Um dos seus objetivos é tornar o aluno capaz de “usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica” (BRASIL, 1998a, p. 33).

Ao professor de Língua Portuguesa ficou incumbida a missão de ajudar o educando a compreender e se comportar linguisticamente em diversas situações de interação social, desenvolvendo, assim, sua competência comunicativa (ANTUNES, 2003).

Para subsidiar tamanha mudança, a LDB nº 9.394/1996 também estabeleceu critérios para a formação e capacitação dos docentes, como podemos ver nos artigos citados a seguir:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

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: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) [...] (BRASIL, 1996, p. 26).

Os profissionais e as instituições públicas e privadas de ensino superior tiveram que se adequar aos novos critérios de formação e capacitação dos professores. Para isso, o Ministério da Educação lançou em maio de 2000 uma Proposta de Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Curso de Nível Superior, esse documento buscava contribuir para uma sincronia entre o que determinava a LDB, os PCNs e a formação inicial dos professores, como podemos perceber no trecho citado a seguir:

Nesse contexto, a formação inicial como preparação profissional tem papel crucial para possibilitar que os professores se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário. A formação de um profissional de educação tem que estimulá-lo a aprender o tempo todo, a pesquisar, a investir na própria formação e a usar sua inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com outras pessoas (BRASIL, 2000, p. 13).

O professor passou a ter papel fundamental para o bom desenvolvimento da sociedade. A ele foi incumbida a missão de preparar, junto à família, o estudante para viver em sociedade como cidadão crítico e agente transformador da realidade. Por isso o docente precisa estar atento às mudanças que ocorrem a todo instante no mundo, principalmente o professor de Língua Portuguesa, já que a língua é uma estrutura variável e tem passado por transformações constantes ao longo do tempo. A ele cabe planejar suas aulas certificando-se de que está oferecendo as informações necessárias para ajudar seus alunos a construir os conhecimentos necessários para desenvolverem suas competências comunicativas (OLIVEIRA, 2010).

Para que se desenvolva o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, ele deve estar firmado em três pilares: o aluno, o conhecimento sobre as práticas de linguagem e o professor, que tem como missão fazer a mediação entre o educando e a informação. Para que isso aconteça, o docente deve planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, garantindo assim a aprendizagem efetiva. O professor deve tematizar aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos (BRASIL, 1998a).

Nenhum dos autores estudados diz que o ensino de Português deve abandonar a sua gramática; eles defendem que o professor deve ter autonomia e sensibilidade de buscar e oferecer a seus alunos informações gramaticais necessárias para construir o conhecimento concreto, baseados em realidades linguísticas. O uso da gramática tem que ser de maneira lúcida e funcional, levando em consideração que o estudante já traz

consigo uma linguagem. Em vez de apresentar regras, a aula de Língua Portuguesa deve ensinar a ler, a escrever e a falar Português, uma vez que esses elementos são indispensáveis para o bom rendimento escolar e boa qualidade de vida na sociedade atual.

Como forma de fornecer materiais de apoio ao professor, os profissionais do Programa Nacional do Livro Didático têm oferecido ótimas diretrizes para a produção de bons manuais de Língua Portuguesa pelas editoras; essas, por sua vez, estão se adequando e colocando diversos textos de diferentes gêneros para leitura e estudo no dia a dia da atividade pedagógica (ANTUNES, 2003).

As avaliações externas também se preocupam em analisar um conjunto de habilidades e competências em compreensão, chamados descritores, todos avaliados pela leitura e interpretação de textos. Como exemplo podemos citar o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), prova aplicada aos alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. Portanto, o que se espera do aluno do ensino fundamental e médio é que ele seja um bom leitor, capaz de interagir e dialogar com variados tipos de texto e linguagens.

As avaliações escolares não podem fugir dessa realidade. Devem funcionar como mecanismo para identificar as dificuldades da aprendizagem de cada aluno, funcionar como instrumento de reflexão, em que a principal questão é o desenvolvimento do aluno diante das competências propostas e não da mera indicação de erros.

Os linguistas afirmam que, apesar das benéficas mudanças já ocorridas, a realidade das aulas de Língua Portuguesa ainda está longe do desejável. Para eles, ainda se cometem erros graves no uso dos textos. Segundo Irandé Antunes (2003) e Luciano Amaral Oliveira (2010), os textos são usados erroneamente pela maioria dos professores e das editoras de livros, para pescar palavras e classificá-las isoladamente.

O texto deve ser visto como objeto de estudo, deve-se analisá-lo e compreendê-lo levando em conta a linguagem pertinente a ele. Só depois o professor deve pinçar os elementos gramaticais indispensáveis para que os alunos possam interagir com a linguística contida nele. O principal é o texto. Deve-se abandonar a leitura e escrita vazias, de palavras soltas e frases montadas, e adotar o diálogo e a discussão como mecanismos para aprimoramento dos conhecimentos (ANTUNES, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisar a história da educação básica brasileira e ver seu desenvolvimento com o passar dos anos, percebe-se que o processo de globalização e a necessidade de convivência social exigem do cidadão uma habilidade comunicativa nas diversas classes e grupos sociais com os quais ele está envolvido direta ou indiretamente. Por isso, o professor de Língua Portuguesa não pode mais ser um ditador de regras gramaticais ultrapassadas e que não fazem parte da vivência do seu aluno.

Hoje, o educador exerce papel de mediador entre o educando e o conhecimento linguístico que está a sua volta. Ao planejar suas aulas, o discente tem que buscar mecanismos que possibilitem inserir o indivíduo em diversas situações que exijam dele o uso e a análise da linguagem; assim ele será capaz de desenvolver sua criticidade linguística.

Vale destacar que o processo de metodologia do ensino de Língua Portuguesa ainda não está adequado, pois alguns professores ainda não adotaram uma perspectiva pragmática da variedade linguística que nos rodeia. Então, caberá aos futuros docentes de Português o dever de proporcionar aos estudantes o direito ao conhecimento empírico da língua.

O estudo realizado para elaboração do presente trabalho foi de suma importância, uma vez que propiciou a oportunidade de se estudar sobre o papel do professor de Língua Portuguesa no âmbito do sistema de ensino brasileiro. Através da pesquisa, pode-se perceber os avanços e as principais dificuldades enfrentadas por esse profissional segundo alguns autores e estudiosos do tema em questão.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRASIL ocupa 60ª posição em ranking de educação em lista com 76 países. **G1**, São Paulo, 13 maio 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/05/brasil-ocupa-60-posicao-em-ranking-de-educacao-em-lista-com-76-paises.html>. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano CXXVI, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 7 fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm. Acesso em: 6 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 5 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm. Acesso em: 6 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 10369, 29 nov. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 6 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 27 dez. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ed_basdire.pdf. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF,

1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Portal Educação**, [S.l.], 24 jul. 2008. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/5716/a-educacao-basica-no-brasil#ixzz48ZIQjJAR>. Acesso em: 13 maio 2016.

FIGUEIREDO, Candido de. **Novo dicionário da língua portuguesa**. [S.l.: s.n.], 1913.

GARCIA, Janaina Pires. Breve percurso histórico para pensar a questão dos PCNs na educação brasileira. **Educação Pública**, Rio de Janeiro, 28 jun. 2011. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/11/7/breve-percurso-histoacuterico-para-pensar-a-questatildeo-dos-pcns-na-educaccedilatildeo-brasileira>. Acesso em: 25 jan. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Candido Alberto. **Darcy Ribeiro**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

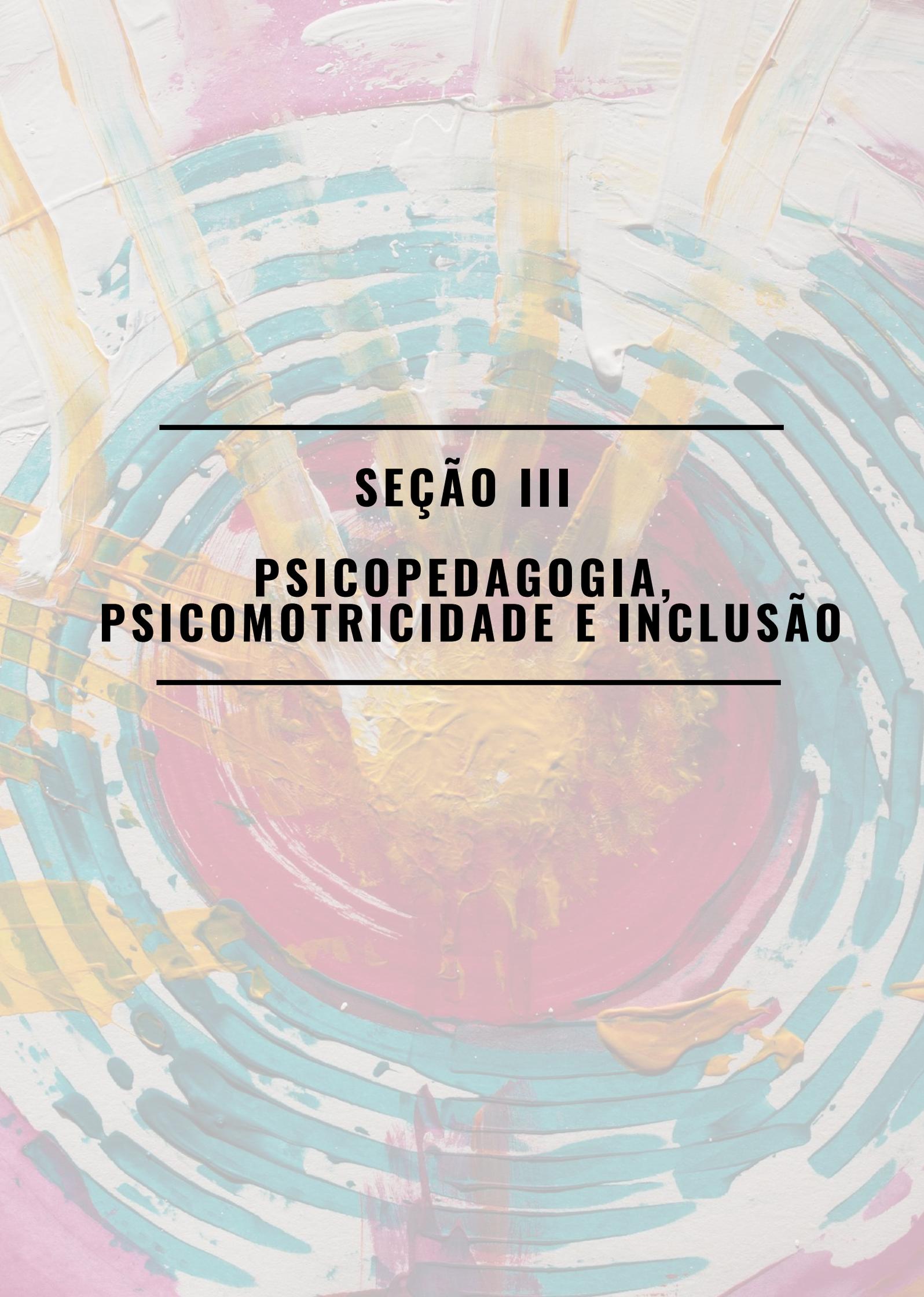
LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Alexandre Roberto. A Organização do Sistema Educacional Brasileiro. **WebArtigos.com**, [S.l.], 23 maio 2011. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-organizacao-do-sistema-educacional-brasileiro/66812/>. Acesso em: 25 jan. 2021.

MARTINS, Vicente. **A lei magna da educação**. Sobral: eBooksBrasil 2002. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/ldb.html>. Acesso em: 25 jan. 2021.

MAZZANTE, Fernanda Pinheiro. O currículo escolar nas leis 5692/71 e 9394/96: questões teóricas e de história. **História da Educação**, Pelotas, n. 18, p. 71-81, set. 2005. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29127/pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.



SEÇÃO III

**PSICOPEDAGOGIA,
PSICOMOTRICIDADE E INCLUSÃO**

CAPÍTULO 10

BRINCAR: EIXO CENTRAL DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Ana Melo Trindade
Lidiane Rodrigues Campêlo da Silva

RESUMO

Esse trabalho discute práticas pedagógicas em Educação Infantil. Tem como objetivo geral: refletir sobre a ligação/distanciamento entre cuidar, educar e brincar nas situações didáticas de Educação Infantil; e específicos: estudar sobre orientações legais e acadêmicas sobre a relação ensino-aprendizagem da Educação Infantil e relatar uma experiência pedagógica desenvolvida no Estágio em Educação Infantil articulando as práticas relatadas aos direitos de aprendizagem, campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC e em acordo com as orientações didáticas dos RCNEI. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa e contém relato de experiência pedagógica em Educação Infantil. Em linhas gerais, pode-se dizer que embora existam vários documentos norteadores para a Educação Infantil ainda há desconhecimento deles por parte de professores que atuam nesta etapa do ensino. Por vezes, o brincar não é explorado em todas as suas possibilidades educativas.

Palavras-chave: Educação infantil. Estágio Supervisionado. Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

É na fase da educação infantil que a criança descortina o mundo ao redor explorando ao máximo os sentidos e as oportunidades educativas. Poderíamos dizer que é a mais encantadora fase de desenvolvimento pueril haja vista ser uma etapa de descobertas intensas. Apesar da importância singular para o desenvolvimento das crianças muitos são os entraves que impedem a educação institucional de ocorrer a contento.

Sabemos que, apesar dos avanços educacionais na área, sobretudo de a Educação Infantil ser incorporada à Educação Básica e em consequência ser contemplada pelos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), ainda há problemas de gestão seja de recursos financeiros adequados ou até de políticas educacionais efetivas que se materializem na realidade das creches e pré-escolas, principalmente em municípios do interior do Nordeste. Em alguns cenários ainda há o peso forte das indicações políticas desconsiderando critérios técnicos e formativos para a ocupação de cargos nessas instituições e até mesmo da docência. Práticas que podem ser reveladoras

também de uma concepção cristalizada do caráter meramente assistencialista a que historicamente esteve vinculada ao atendimento escolar das crianças (OLIVEIRA, 2013).

Em meio a tantas questões, o brincar, como um dos eixos centrais das ações educacionais nem sempre encontra na estrutura física, pedagógica e humana situação favorável à sua efetivação. Há entraves em relação a formação do profissional designado para muitas destas salas de aula. Há quem não atenda a demanda formativa legalmente exigida, existem profissionais com falta de afinidade com a área, outros estão em fim de carreira, sem a disposição física e emocional necessária para o trato diário com as crianças pequenas. Por um motivo ou outro, além das condições estruturais e didáticas, por vezes, o brincar, eixo central do desenvolvimento infantil e elo entre o cuidar e o educar não é trabalhado da forma devida e, muitas vezes, crianças brincavam de modo aleatório.

Em meio ao cenário brevemente posto, o trabalho ora apresentando tem como tema de pesquisa o cuidar, o brincar e o educar no desenvolvimento da criança na Educação Infantil e discute especificamente a integração desses três aspectos para o desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional das crianças matriculadas em turmas de Educação Infantil. Na atualidade, há uma defesa para que exista uma séria e consistente ligação do cuidar, educar e brincar para o desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional das crianças nessa fase na Educação Infantil. As brincadeiras e interações devem ser o motor da aprendizagem infantil, ocorrendo assim de modo prazeroso e lúdico (BRASIL, 2017; OLIVEIRA, 2013)

Seguindo essa visão, os seguintes questionamentos motivaram este estudo: Como se dá o processo de aprendizagem na Educação Infantil? De que modo a forma lúdica propicia o desenvolvimento das crianças? O conhecimento trazido pelas crianças realmente é aproveitado em sala de aula? O que dizem as orientações do MEC sobre o brincar, cuidar e educar? Como essa experiência foi vivenciada no Estágio Supervisionado de Educação Infantil?

Destes questionamentos, surgiram os objetivos da pesquisa, são eles, o geral: refletir sobre a ligação/distanciamento entre cuidar, educar e brincar nas situações didáticas de Educação Infantil; como específicos, estudar orientações legais e acadêmicas sobre a relação ensino-aprendizagem na Educação Infantil e relatar experiência pedagógica desenvolvida no Estágio em Educação Infantil articulando as práticas relatadas aos direitos de aprendizagem, campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC e orientações didáticas dos RCNEI.

REFERENCIAL TEÓRICO

Durante o período de formação da história da humanidade até os dias vigentes, nos deparamos com significativas transformações sobre os conceitos, função social e percepções diferentes sobre crianças, e infância e o processo educativo que lhes é destinado. Essas transformações e, às vezes, diferentes condições de convivência em um mesmo tempo histórico em diversas sociedades e culturas ou até mesmo na mesma circunscrição geográfica revelam disparidade existente nesse contexto mostrando as mais diversas formas de se considerar a infância ou até mesmo negá-la. Desse modo, é perceptível que a concepção de infância, historicamente falando, não se apresenta de forma homogênea, mesmo que essas estejam em uma mesma sociedade e em uma mesma época (BRASIL,1998; OLIVEIRA, 2013).

Assim como os demais seres humanos, as crianças são sujeitos históricos e sociais e estão inseridas numa organização familiar que faz parte de uma sociedade, possuindo uma determinada cultura, num certo período histórico. Apesar de possuírem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que pensam e sentem o mundo de um jeito particular, ela carrega consigo influências do seu meio social, bem como, do seu universo familiar. Isto porque é nesse grupo social, a família, que elas adquirem uma referência fundamental para sua vida em sociedade, apesar da multiplicidade de interações que estabelece com outros núcleos sociais ao longo da vida (BRASIL, 1998).

No contexto educacional brasileiro mais recente, as crianças são inseridas no ambiente da creche a partir de 0 a 03 anos de forma opcional pelas famílias e a partir dos 04, obrigatoriamente no contexto da pré-escola, com recentes alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Assim, atualmente, no Brasil, a Educação Infantil compreende o atendimento de crianças de 0 a 05 anos de idade. A partir da LDB (BRASIL, 1996) e dos documentos dela advindos como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RECNEI) - (BRASIL,1998, v. 01), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) – (BRASIL,2010) e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – (BRASIL, 2017), nota-se que as instituições de Educação Infantil, passaram a receber mais foco e direcionamento sobre as especificidades de suas funções.

Mediante essa necessidade de as instituições de Educação Infantil (EI) incorporarem de forma unificada as atribuições de educar e cuidar; nas últimas décadas, essa temática vem se intensificando no sentido de não mais haver uma diferenciação nem

hierarquização entre os profissionais e instituições que atuam com as crianças da EI. Nem mesmo haver direcionamentos diferentes em vista de quaisquer origens elas possam ter (BRASIL, 2017).

Essa nova conjuntura aponta novas funções para a Educação Infantil que devem estar associadas a padrões de qualidade, dentre os quais os relacionados ao desenvolvimento das crianças nos mais variados aspectos como: contexto social, ambiental, cultural e em suas interações e práticas sociais que lhes fornecem subsídios conectados às mais diversas linguagens e ao acesso aos mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma (BRASIL, 2017).

Por meio do brincar, ato espontâneo e natural, no contexto infantil, as instituições de EI devem tornar acessíveis a todas as crianças elementos culturais planejados, organizados e direcionados de modo a enriquecer seu desenvolvimento e inserção social. À medida que conseguirem cumprir esta tarefa estarão garantindo a elas um papel socializador, proporcionando-lhes o desenvolvimento de sua identidade. Isso porque por meio de situações de aprendizagem as mais diversificadas oferecem a seu público melhores condições de aprendizagem, sobretudo por meio de situações pedagógicas intencionais *garantindo que o brincar seja sua principal forma de explorar o mundo também/e no contexto escolar*. Nesse sentido, outro êxito não menos importante da EI, o educar pode ser traduzido em atos de “propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança” (BRASIL, 1998, v. 01 p. 23.).

Assim, os RECNEI (BRASIL,1998, v. 01) reforçam que, por meio do brincar, as crianças são capazes de desenvolver potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, numa perspectiva de propiciar uma formação de um indivíduo feliz e saudável.

Por sua vez, considerar o cuidar no âmbito da instituição de EI significa compreendê-lo como parte integrante de um processo educacional em que toda atividade de cuidar, também tem uma dimensão educativa. Com esse entendimento, a hora do banho, os diversos momentos de higiene, a prevenção de acidentes no dia a dia no trato com as crianças deve ser explorada pedagogicamente, de acordo com a idade em que elas estejam respeitando-se sua maturidade, claro, mas sem deixar de estimular a sua compreensão e ganho de autonomia.

Para exercer esse cuidado, entretanto, necessita-se de conhecimentos, habilidades, técnicas e instrumentos que ultrapassem a dimensão pedagógica. Em outras palavras, cuidar de crianças em um contexto educacional exige a integração de inúmeros campos de conhecimentos e a colaboração de profissionais das mais variadas áreas. Conforme esclarecem os RECNEI, para cuidar “é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado” (BRASIL,1998, v. 01 p. 25)

Em um contexto geral, a base do cuidado humano é saber a forma de como ajudar o outro no seu desenvolvimento como ser humano. Assim, cuidar significa valorizar, buscar e ajudá-la no desenvolvimento de suas habilidades e capacidades. Esse cuidar engloba várias esferas tais como, *os cuidados com os aspectos biológicos do corpo*, tais como o estímulo a uma alimentação saudável aos cuidados com a saúde. Além desses aspectos, há *uma dimensão afetiva e relacional do cuidado*; com isso se faz necessário que os profissionais de educação infantil possam ajudar as crianças a identificarem suas necessidades e priorizá-las, como também atendê-las de forma adequada. Cuidando assim em estimular que elas façam sozinhas as atividades que já forem capazes de realizar.

Vale enfatizar ainda que o ato de brincar não é uma atividade recente, pois há evidências de que a humanidade sempre brincou, ao longo da história, nos mais variados pontos geográficos do planeta. Porém, muitas mudanças vêm ocorrendo socialmente e alterando as formas de vivência e socialização entre as gerações. É possível observar que as brincadeiras, inclusive as populares, estão mudando e até mesmo desaparecendo. Como alerta Friedmann (2012), observa-se uma diminuição do espaço físico e temporal destinado a essa atividade, seja causada pelo fato de as instituições escolares, muitas vezes possuírem rotinas rígidas, pela influência da televisão, de toda a mídia eletrônica e das redes sociais, tenha começado a existir uma preocupação com a diminuição e alteração do que é brincar. Em decorrência destas transformações ganha força um movimento pelo seu resgate na vida das crianças e aumentam o número de estudos e pesquisas que se esforçam para mostrar a importância do brincar para o desenvolvimento infantil.

Diante destas preocupações são colocados aspectos como foco de observação sobre o brincar infantil, como por exemplo:

o comportamento da criança no tocante às atividades físicas e mentais envolvidas, ou seja, a sua forma de integração e ação na brincadeira propriamente ditas; a relação com os colegas ou com os adultos; as assimilações sobre características da comunidade e sociedade a qual fazem parte, propiciadas pelo brincar; a resolução de situações conflitantes; as trocas de informação e experiências, as competições, a cooperação; bem como reações e emoções que envolvem as crianças durante o ato de brincar (FRIEDMANN, 2012, p. 19).

Para que os momentos de brincar, sobretudo com objetividade educativa próprias às instituições de EI, sejam ricos em aprendizagens das mais diversas, é necessário que haja conhecimento específico sobre as funções do brincar, além de planejamento, de direcionamento e supervisão das crianças, mesmo nos momentos de brincar livre. Nesse sentido, Friedmann (2012) defende o brincar como sendo tão importante ao ponto de servir como fonte de análise de aspectos relevantes do comportamento infantil, tais como: questões afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais, corporais, linguísticas, dentre outras. Além disso, “o brincar infantil pode ser compreendido sob diferentes enfoques tais como: sociológico, educacional, psicológico, antropológico, folclórico, entre outros” (FRIEDMANN, 2012, p. 20). O brincar é assim um aspecto pedagógico pelo qual as crianças se institucionalizam como estudantes e tal ato pode ser objeto de estudo do comportamento infantil, além de revelar inúmeras marcas sociais, culturais e temporais. Dentre os vários vieses de estudo do brincar, nos esforçamos, neste trabalho, em entender e favorecer o brincar com potencial educativo no contexto da Educação Infantil.

MATERIAIS E MÉTODOS

A formação no Ensino Superior tem como uma de suas principais atividades o desenvolvimento da Pesquisa Acadêmica e vale destacar que para muitos estudantes neste nível de ensino é apenas com o Estágio Supervisionado que a experiência de pesquisa se concretiza. Pois, ao longo da graduação o universitário tem acesso a teorias que lhes ajudam a examinar a realidade, mas é neste momento formativo, o do Estágio que o acadêmico experimenta a análise de situação com o intuito de nela intervirem proporcionando-lhes o desenvolvimento da identidade profissional e o fortalecimento da relação teoria-prática e a vivência da pesquisa propriamente dita como advertem Pimenta e Lima (2011) e Lima (2012).

No caso da pesquisa efetivada em um curso de Pedagogia vinculado ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) ligado à

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) em uma universidade pública do Estado da Paraíba, o Estágio Supervisionado obrigatório se realizou dividido em três componentes, dos quais, o segundo foi destinado ao Estágio Supervisionado em Educação Infantil, sendo este trabalho fruto das experiências vivenciadas nesta etapa, socializadas no Trabalho de Conclusão de Curso da autora principal.

A fase de campo do Estágio ocorreu no primeiro semestre de 2018, etapa destinada a fase de observação direta com enfoque crítico-reflexivo da estrutura física, da rotina da instituição bem como da prática docente em sala de aula de EI. A presença do estagiário na escola nessa fase foi direcionada por instrumentos de pesquisa e coleta de informações para a realização da diagnose e a caracterização da instituição de ensino, bem como um questionário destinado a docente da turma de Educação Infantil com a finalidade de conhecer sua percepção sobre elementos presentes no seu cotidiano de trabalho.

A inserção escolar desta primeira fase permitiu a observação da estrutura física, de aspectos pedagógicos e organizacionais necessários ao desenvolvimento físico, psicológico, intelectual, social, motor das crianças de 02 a 05 cinco anos, bem como das atividades educativas direcionadas a estas crianças. Findada a fase de coleta de informações, teve-se um intervalo de três semanas para estudo e planejamento da vivência docente. Momento em houve a implementação do projeto de intervenção, cuja temática surgiu a partir da observação direta em sala de aula.

Cumprindo ainda especificar que este é um estudo de natureza qualitativa, visto que este

é um método de investigação científica que se foca no caráter subjetivo do objeto analisado. Este tipo de pesquisa consiste em definir o problema, formular as questões norteadoras, traçar os objetivos, construir o referencial teórico, coletar os dados e relatar no fim como se deu esta experiência (MINAYO, 2001, p.21).

0 elas e são recebidas pelas professoras e sua auxiliar. A docente inicia suas atividades dando boas vindas às crianças e junto a elas realiza uma oração cantada. Na sequência, estimula a participação dos pequenos fazendo na companhia deles a contagem da quantidade de alunos presentes no dia, separando meninos e meninas e depois realizando a junção de todas eles. Essas quantidades são associadas aos números expostos na parede com figuras representando a quantidade de cada numeral. Trabalha-se o calendário fazendo questionamentos que as estimulam a identificarem o dia da

semana o mês e o ano. Em seguida, a roda de conversa com socialização em que são explorados assuntos diversos, tanto trazidos pela professora quanto pela motivação das crianças.

Após esse momento, as crianças são levadas ao refeitório para tomarem o café da manhã, além de se alimentarem interagem de maneira breve com as crianças de outras turmas. No retorno para a sala de aula, recebem brinquedos e ficam sentadas nas cadeiras com os brinquedos sobre a mesa para efetuarem suas brincadeiras. Sendo esse momento um brincar livre sem muitas possibilidades para as crianças explorarem sua imaginação, pois os brinquedos fornecidos se mostraram pouco atrativos e motivadores. Devido a quantidade de itens ser escassa surgiam conflitos entre as crianças, porém com intervenção muito superficial por parte das educadoras, não se chegando a uma intervenção realmente educativa. Outro complicador era o tempo prolongado da brincadeira, carecendo este de ser preenchido por atividade significativa.

As crianças se mantinham engessadas em suas cadeiras uma boa parte do tempo para que a disciplina da sala fosse mantida. Já quando as brincadeiras eram direcionadas havia uma participação mais expressiva, com um desenvolvimento maior por parte das crianças, pois a professora as incentivava a participar e acabava conseguindo envolver quase toda turma. Percebemos pela importância do momento no desenvolvimento infantil que a atividade poderia e deveria ser mais produtiva, visto que

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformando-o em um espaço singular de constituição infantil. (BRASIL, RECNEI, 1998, v. 01, p. 27)

Por meio do brincar ela desenvolve a linguagem, o raciocínio, a interação com o mundo que a cerca e as demais pessoas, a criatividade e inventividade próprias à sua idade e fase do desenvolvimento, mas que precisam ser trabalhadas, tendo em vista que se realizem os objetivos educacionais da E.I. Isto porque elas precisam ser vistas “como atores competentes nas interações entre si e com os demais grupos de idade da sociedade, por meio das quais produzem culturas que expressam e, ao mesmo tempo, reconstruem a experiência infantil” (SANTOS; OLIVEIRA E SILVA, 2016, p. 135).

Dando sequência, a compreensão da rotina na sala de EI, objeto de análise, a identidade da criança foi trabalhada por meio da atividade chamadinha em que elas vão ao

quadro com fichas para identificação da primeira letra do nome. Nesse momento, observamos a exploração da iniciação ao reconhecimento também entre os sons e as letras. A identificação dos nomes das crianças era explorada frequentemente por meios bem atrativos e variados. Após esse momento, a professora e sua auxiliar dividiam às responsabilidades: uma se encarregava de preparar as tarefas a serem colocadas nos cadernos para levarem para casa e as tarefas feitas em sala.

Na sequência, ocorria o momento de lanche da fruta e logo após, retomavam-se as tarefas de sala com abordagem da temática desenvolvida no referido dia ou semana. Após o término dessa atividade, a professora cantava algumas músicas e seguiam para o refeitório, para almoçarem. Retornando do momento de alimentação, guardam o material e se organizam para retornarem às suas casas.

Em linhas gerais, observamos que o brincar na rotina pedagógica se deu de forma limitada, pois as crianças não foram estimuladas a construir e criar explorando sua imaginação. Também não foi possível perceber muita interação nesse período entre professoras e crianças por meio de diálogos os mais simples em torno de situações ou objetos que poderiam ser melhor trabalhados. Ao desenvolvimento infantil nessa fase educativa é primordial instigá-la a perceber novos horizontes e possibilidades, explorando o espaço, os objetos, as próprias interações, pois todo momento pode ser muito significativo para seu processo educativo (OLIVEIRA, 2013).

O espaço físico destinado à realização do brincar embora possua estrutura para tal tornava-se inviável para sua realização em vista da exposição direta ao sol. Então, as brincadeiras foram realizadas no ambiente da sala de aula, fato esse, que limita a execução de alguns tipos de brincadeiras, sobretudo as que explorem o movimento e o correr pelo fato de o espaço disponível não viabilizar esse tipo de atividade. Com isso, as crianças têm uma perda expressiva de possibilidades de exercitar seu corpo no desenvolvimento de habilidades psicomotora e física.

De acordo com RCNEI,

O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicadas. Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças (BRASIL, 1998, v. 01 p. 28).

Para que isto ocorra é imprescindível o acesso às crianças de estruturas adequadas para a prática de brincadeiras que desencadeiam o seu desenvolvimento e o

fortalecimento do seu corpo. Como pode ser percebido pelo estudo relacionado ao processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil o brincar é um aspecto de extrema importância no processo de ensino e aprendizagem, pois através das brincadeiras a criança “desenvolve a imaginação, fundamenta afetos, explora habilidades e, na medida em que assumem múltiplos papéis, fecunda competências cognitivas e interativas” (ALMEIDA, et al, 2017, p. 06).

Nesse período de observação, pudemos perceber que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, como o brincar, conviver, participar, explorar, expressar, e conhecer, foram trabalhadas pela professora mesmo que alguns desses aspectos tenham sido abordados de forma pouco significativa e explorados de forma insuficiente. Ressaltamos, desse modo, certo prejuízo ao desenvolvimento infantil, pois no período em análise, as crianças tiveram limitada a oportunidade de expressar sua criatividade conforme recomendam os RECNEI (BRASIL, 1998, v. 01).

O processo de Intervenção na Educação Infantil

Após a coleta de informações sobre a Creche e a fase de observação direta da prática pedagógica de Educação Infantil, optamos, a partir do que foi detectado sobre a necessidade do brincar ser melhor explorada, em elaborar uma intervenção com a voltada para o brincar e o educar. As atividades planejadas para esta etapa são facilmente localizadas em diversos endereços eletrônicos voltados a professores desta etapa. O conjunto de ações teve o objetivo de promover a aprendizagem lúdica dos conteúdos do infantil III, por meio de jogos e brincadeiras, articulando às situações educativas os direitos de aprendizagem e campos de experiências propostos pela BNCC. Esta seção do trabalho apresenta as principais atividades lúdicas realizadas na semana de intervenção e vivência da docência na Educação Infantil.

O tapete de lateralidade - O tapete foi confeccionado com cartolinas, contendo “pés” em distintas posições e afixado ao chão com fita adesiva. As crianças organizadas de forma a que todos pudessem participar e enquanto os colegas realizavam o percurso as demais ficavam torcendo e encorajando as demais.

A proposta de se trabalhar com o tapete de lateralidade parte da necessidade de desenvolver uma orientação espacial, explorando a direção frente e lados direito e esquerdo. Para algumas crianças a atividade foi de fácil execução, pois a desenvolveram com facilidade. Já outras, não tiveram a mesma desenvoltura, tendo em vista que

movimentos relacionados ao posicionamento da figura dos pés no sentido de frente e dos lados, não foram realizados com clareza e precisão, demonstrando-se assim certa confusão espacial, entretanto com o estímulo das docentes e dos colegas todas as crianças participaram efetivamente da proposta.

Algumas crianças por serem bastantes tímidas demonstraram um pouco de resistência em se envolver na atividade, mas com muito incentivo, acabaram interagindo de forma expressiva. Ao final da brincadeira todas elas tinham executado a tarefa de forma prazerosa e os objetivos propostos foram alcançados quase em sua totalidade, contemplando assim, o campo de experiência: corpo, gestos e movimentos previstos na BNCC; tendo em vista que a atividade proporcionou às crianças o deslocamento de seu corpo no espaço, orientando-se por noções como frente, atrás, no alto, embaixo, do lado, do outro, dentro, fora (BRASIL, 2017).

A contação de histórias - A contação de histórias foi idealizada com o objetivo de levar as crianças a ouvirem, compreenderem, contarem, recontarem e criarem narrativas através de sua imaginação; proporcionando-lhes uma viagem em um universo imaginário de forma prazerosa e informativa. A cada história contada um recurso diferente era utilizado para tornar a atividade atrativa e envolvente. A história de Chapeuzinho Vermelho foi contada por meio do uso do avental pedagógico e a cada acontecimento da história eram colocadas no avental figuras relacionadas ao que foi lido.

O uso do recurso chamou muito a atenção das crianças, e por ser uma historinha já conhecida pela maioria da turma, eles sempre iam se antecipando para falar e relatar os acontecimentos correspondentes à figura seria colocada no cenário montado no avental. A participação das crianças foi unânime e ao final da história todos interagiram na roda de conversa expondo o que mais e menos tinham gostado na história e tais argumentos direcionavam a discussão e novos questionamentos.

Outra história trabalhada foi a dos três porquinhos, sendo que essa se deu através de tapete ilustrativo e réalias. Nessa proposta, as crianças puderam identificar no tapete cada elemento que compunha as cenas da história, bem como participaram da montagem do cenário utilizando réalias que foram disponibilizadas para tal fim. Foi um momento de muita interação, pois cada criança queria participar ativamente da construção, percebendo-se assim o engajamento de todos e a visível satisfação em ter participado da atividade.

Para encerrar o ciclo de atividades de contação de histórias quem entrou em cena foi “O gato xadrez” apresentado utilizando uma televisão confeccionada com material reciclado em que as imagens iam passando conforme a história ia sendo lida. As crianças

ficaram muito concentradas, não perderem nenhuma cena exposta e demonstraram-se maravilhadas com a ludicidade em destaque no momento.

Após a exposição da história, no momento de socialização da atividade eles interagiram significativamente expressando o entendimento das cores trabalhadas, dos objetos, qualidades e estados de humor mencionados na narrativa. Além de responderem ao convite feito ao final pelo Gato Xadrez de contar outra vez a história, visto que a recontagem da história ocorreu com muita empatia e participação das crianças.

Observamos assim por meio da contação de histórias a expressão da linguagem individual de cada criança, a articulação do pensamento delas aos responderem aos questionamentos, além da compreensão da sequência dos fatos. Percebemos na interação proposta que a estagiária contribuiu muito para o enriquecimento do momento de aprendizagem e que as crianças ao serem estimuladas a dialogar seja entre elas mesmas e também com a participação do professor tendem a corresponder gradativamente ao que é proposto.

Esse bloco de atividades contemplou o campo de experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação da BNCC em que as crianças são levadas a criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos (BRASIL, 2017).

O tapete com figuras geométricas e cores - essa proposta de atividade foi objetivada com o intuito de desenvolver na criança a capacidade de discriminar os diferentes tipos de figuras geométricas, assim como as cores que as compunham. O material utilizado foi um dado, confeccionado com caixa de papelão que em cada face apresentava uma figura geométrica, tais como o quadrado, o círculo, o triângulo e o retângulo e um tapete confeccionado de TNT e EVA contendo quatro trilhas de figuras geométricas.

Para o início do jogo selecionamos quatro crianças, sendo que cada uma deveria escolher uma figura geométrica no tapete, como ponto de partida. Sendo o dado lançado em cada jogada para o avanço das casas e este só poderia ser realizado pelos jogadores que tivessem a figura para o seu próximo passo na trilha. A atividade só se concluía quando todas alcançassem o topo do tapete.

Ao iniciar a execução da tarefa percebemos que a maioria das crianças já detinha um conhecimento prévio das formas geométricas que foram expostas, assim como também já conseguiram identificar as cores de cada figura. Não houve muita complicação em aplicar essa atividade tendo em vista o grau de complexidade ser compatível ao nível de desenvolvimento da turma. Não houveram recusas em participar da atividade proposta

e vale destacar que a psicomotricidade foi bastante trabalhada, além da empolgação de todos os participantes em terminar o percurso e vencer o jogo.

Esta ação contemplou o campo de experiência: corpo, gestos e movimentos. Com a atividade foi possível explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações, como recomenda a BNCC (BRASIL, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do presente trabalho permitiu-nos compreender a riqueza e complexidade do trabalho na Instituição de Educação Infantil. Este, para ser realizado com eficiência é preciso a unidade escolar ter boa estrutura física, bons recursos físicos, didáticos, espaços adequados e suficientes, uma boa equipe de trabalho e um grupo docente capacitado capaz de possibilitar de forma adequada o desenvolvimento e a aprendizagem infantil. Percebemos ainda que é necessária a compreensão do significado do brincar, do cuidar e do educar na EI por parte de toda a equipe a fim de que possam orientar e direcionar o planejar de vários tipos de atividades. Abrindo mais oportunidade para que mesmo as coisas mais cotidianas as quais passam despercebidas possam ser pedagogicamente trabalhadas e assim se atinja o objetivo educacional desta tão importante etapa da educação, a articulação entre brincar, cuidar e educar.

Assim, o estudo das orientações oficiais para o trabalho na Educação Infantil precisa fazer parte da agenda pedagógica de todos os profissionais da creche, não apenas ao quadro docente. A gestão fica esta tarefa de envolver a comunidade escolar com vistas a promover o conhecimento de seus principais princípios para que se desenvolva um trabalho coletivo e consciente de suas capacidades, sem desconsiderar as limitações que cada realidade impõe.

A realização da intervenção, a vivência da docência propriamente dita permitiu a realização de atividades explorando a socialização, a percepção, a psicomotricidade, a fala, a escuta, o brincar, a expressão, a interação, articulando todas essas situações aos direitos de aprendizagem e campos de experiência propostos pela BNCC, seguindo-se ainda as orientações teóricas e didáticas dos RCNEI. Destacamos que em face das situações de aprendizagem propostas envolvendo situações lúdicas estas geraram nas crianças mais motivação e prazer em estar na sala de aula, levando-as a terem vontade de participar e realizar as atividades mesmo com suas dificuldades aparentes. Em geral,

percebemos o entusiasmo e a alegria das crianças em desenvolver diversas atividades explorando o lúdico, articulando, principalmente o brincar e o educar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. R. L. et. al. **Brinquedos e brincadeiras: O lúdico como um caminho alternativo para o aprendizado.** Disponível em:

https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA9_ID2978_10092017235350.pdf. Acesso em: 02 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC.** Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Vol. 01 Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394/96.

RASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 2010.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão.** São Paulo: Moderna, 2012.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente.** Brasília: Líber Livro, 2012. 172 p. (Coleção Magister).

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2013. 255 p.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011. 296 p. (Coleção docência em formação. Série Saberes Pedagógicos).

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos; OLIVEIRA E SILVA, Isabel de. Crianças na educação infantil: a escola como lugar de experiência social. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 131-150, Mar. 2016.

CAPÍTULO 11

O BRINCAR NA PRÁTICA DO PSICOPEDAGOGO INSTITUCIONAL: CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS

*Maria José Santana Silva
Lucas Novais Barros
Virna Freitas Benévolo
Manassés dos Santos Silva*

RESUMO

O presente artigo teve como objetivo compreender os benefícios do brincar na prática da psicopedagogia na escola. Para abarcar tal objetivo, foi feita uma revisão bibliográfica após cruzamento de descritores nas bases de dados *SciELO* e *LILACS*, sendo selecionados 12 artigos para a revisão final. Os resultados da busca indicaram que a prática do psicopedagogo é dividida em clínica e institucional. A prática institucional, a qual sustenta a atuação deste profissional na escola, possibilita a esse uma visão ampliada das dificuldades de aprendizagem. Isso implica em uma atuação preventiva, por meio principalmente de instrumentos metodológicos como a avaliação psicopedagógica e os relatórios e do trabalho entre família-aluno-escola. O brincar foi encontrado nos artigos como uma atividade lúdica que possibilita à criança a expressão de seus conteúdos externos. No brincar, a criança desenvolve-se, à medida que os jogos e brincadeiras expressam elementos culturais na qual aquela criança está inserida. Com os resultados encontrados, foi possível concluir que o brincar oferece ao psicopedagogo a realização de uma escuta e uma prática diferenciada. Por promover o contato do mundo interior com o mundo exterior, a criança expressa-se de forma única e genuína. Assim, permite que o psicopedagogo compreenda quais elementos encontrados na sua avaliação influencia ou não nas dificuldades de aprendizagem da criança na escola.

Palavras-chave: Aprendizagem. Brincar. Psicopedagogia.

INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia se apresenta como um campo de atuação que sustenta o seu fazer em áreas como a Psicologia e a Pedagogia. Com isso, adquire saberes que a possibilitam promover práticas que atuem na prevenção e tratamento de transtornos de aprendizagem. Partindo desse pressuposto, práticas que facilitam o trabalho do psicopedagogo e que sejam menos incisivas aos alunos são necessárias.

O brincar articula-se, em diversas teorias, em especial a psicanálise e os estudos de Maria Montessori, Lev Vygotsky e Friedrich Froebel, como uma atividade lúdica que, para além do prazer ofertado, pode trazer diversos benefícios. Enquanto dimensão que potencializa a subjetividade, pode se apresentar também como possível ferramenta que

proporcione ao psicopedagogo novas formas de se conectar ao mundo interno da criança. Além disso, este pode servir como um possível estímulo e contato ao mundo infantil, aumentando a possibilidade do aluno se expressar e expor seus sentimentos e inquietações.

A questão das possibilidades do brincar enquanto atividade que promove a prática do psicopedagogo na escola é uma discussão necessária. Com um levantamento adequado de informações, pode-se conseguir maneiras diferentes de conexão com esse universo tão rico e cheio de possibilidades. Ademais, compreender os benefícios da brincadeira no contexto psicopedagógico pode expandir as formas de atuação deste profissional, ampliando seu arcabouço metodológico.

A escolha pelo tema perpassa a necessidade de promoção de um novo cuidado no fazer psicopedagógico, que, possivelmente pode ser impulsionado pelo brincar e suas implicações no desenvolvimento da criança. Inquietados pela “adultização” dos fazeres da psicopedagogia e no ambiente pré-escolar e escolar, veio aos autores a seguinte pergunta de pesquisa: quais os benefícios podem ser ofertados pelo brincar quando inserido na atuação psicopedagógica na escola?

Com isso, o presente trabalho visa compreender, através de uma revisão integrativa da literatura, os benefícios do brincar na prática da psicopedagogia na escola. Para alcançá-lo, foram elencados objetivos específicos para analisar a psicopedagogia no contexto escolar e as especificidades do Brincar, relacionando este com a prática da psicopedagogia na escola.

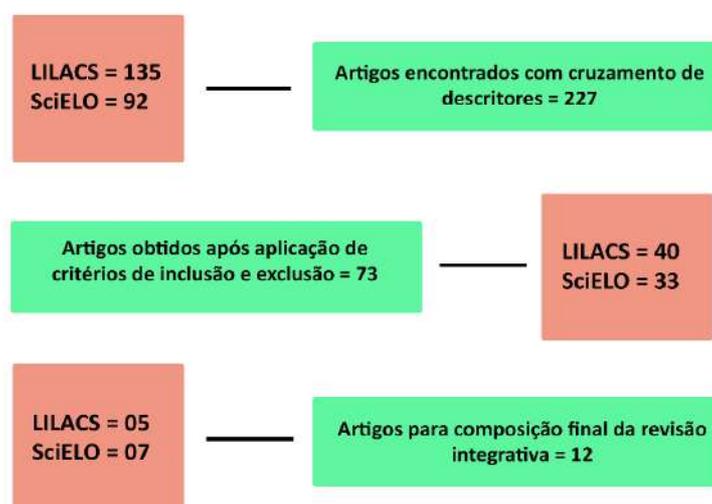
METODOLOGIA

O presente estudo teórico trata-se de uma revisão integrativa, que sintetiza os principais resultados investigativos para ampliação de evidências em compreender os benefícios do Brincar na prática da psicopedagogia na escola.

A natureza metodológica da investigação realizada caracterizou-se na seleção de dados nas bases *SciELO (Scientific Eletronic Library Online)* e *LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde)* no período de 2005 a 2020. Foram feitos 11 cruzamentos de descritores nas bases, sendo selecionados 12 artigos para compor a revisão. Os descritores foram: *psicopedagogia, pedagogia, brincar, aprendizagem, brincadeira e lúdico.*

Para seleção e análise, foram definidos como critérios de inclusão: 1) artigos que tenham os descritores no resumo/abstract; 2) artigos que tenham os descritores no título; 3) artigos em português, inglês e espanhol; e 4) artigos e periódicos disponíveis na íntegra para acesso. Foram excluídos: 1) artigos que não se relacionam com o tema da pesquisa; 2) repetidos; e 3) que não estivessem no período de ano de publicação supracitado. A Figura 1 descreve o fluxograma da busca nas bases de dados com as respectivas quantidades de artigos encontrados para a realização da revisão integrativa.

Figura 1. Fluxograma com as etapas para seleção de artigos localizados nas bases de dados



Após a seleção dos artigos seguindo os critérios de inclusão e exclusão, os mesmos (Tabela 1) foram analisados a partir do método de análise qualitativa proposta por Braun e Clarke (2006), a Análise Temática (AT). Tal método possibilita a codificação dos resultados da pesquisa, combinando-os em categorias de análise em comum, dando ao pesquisador a possibilidade de “identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos” (SOUZA, 2019, p. 52).

Tabela 1. Características gerais dos artigos selecionados para a revisão integrativa.

Ano	Autores	Título	Tipo
2020	Barrera, S.	“O uso de jogos no contexto psicopedagógico”	Artigo de revisão.
2020	Campagnolo, C.; Marquezan, F. F.	“A atuação do psicopedagogo na escola: um estudo do tipo estado do conhecimento”	Análise documental e pesquisa empírica.
2019	Colla, R. A.	“O brincar e o cuidado nos espaços da educação infantil: desenvolvendo os animais que somos.”	Artigo de revisão.

2019	Mineiro, M.; D'avila, C.	"Ludicidade: compreensões conceituais de pós-graduandos em educação"	Artigo de revisão.
2019	Marques, C. M.; Fernandes, S.	"O brincar nos discursos de estudantes de Pedagogia: certezas em suspenso"	Pesquisa empírica.
2018	Calado, V. A.; Campos, H. R.	"A formação inicial do pedagogo e o enfrentamento da medicalização na educação"	Pesquisa empírica.
2017	Rubinstein, E.	"Psicopedagogia, psicopedagogo e a construção de sua identidade."	Ensaio teórico.
2016	Freitas, C. do N. de; Curso, H. V. A	"A psicopedagogia na educação infantil: o papel das brincadeiras na prevenção das dificuldades de aprendizagem"	Análise documental
2015	Moschini, R.; Caireão, I.	"O brincar na clínica psicopedagógica"	Artigo de revisão.
2014	Pottker, C. A.; Leonardo, N. S. T.	"Professor-psicopedagogo: o que este profissional faz na escola."	Análise documental e pesquisa empírica.
2008	Pokorski, M. M. W. F.	"A Psicopedagogia Institucional e a Educação Infantil"	Pesquisa empírica.
2007	Cordazzo, S. T. D.; Vieira, M. L.	"A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento."	Artigo de revisão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Seguindo os pressupostos de Souza (2019) acerca da análise temática, os resultados da pesquisa minuciosamente analisados e dispostos a partir de três temas, que são compostos pela união de artigos que apresentam familiaridades em seu conteúdo. Os estudos realizados por Rolim, Guerra e Tassigny (2008), Cruvinel (2014) e Prado e Anselmo (2020) foram adicionados à discussão dos resultados, a partir do acervo dos autores do presente artigo.

Os temas foram apresentados categoricamente seguindo uma lógica gradual, sendo estruturados a partir de subtemas no corpo do texto. Os artigos expostos no primeiro tema, "A Psicopedagogia e o Ambiente Escolar", apresentam um histórico da psicopedagogia e suas relações com o ambiente escolar (POKORSKI, 2008; POTTKER; LEONARDO, 2014; FREITAS; CORSO, 2016; RUBINSTEIN, 2017; CAMPAGNOLO; MARQUEZAN, 2019).

A segunda categoria temática, "Brincar e Aprendizagem", evidencia os artigos que definem e discutem o brincar e sua articulação com a aprendizagem da criança (CORDAZZO; VIEIRA, 2007; POKORSKI, 2008, MOSCHINI; CAIERÃO, 2015; FREITAS; CORSO, 2016; COLLA, 2019; MINEIRO; D'ÁVILA, 2019; MARQUES; FERNANDES; SILVA, 2019;

BARRERA, 2020). “As possibilidades do Brincar dentro da Prática Psicopedagógica”, terceiro e último tema expõe os artigos que discutem a relação psicopedagogia x brincar, atreladas com atravessamentos e discussões dos autores. Tal categoria apresenta artigos presentes nos temas anteriores, com acréscimo do trabalho de Calado e Campos (2017).

A Psicopedagogia e o Ambiente Escolar

A Psicopedagogia se construiu em meados dos anos 60 a partir da crescente demanda de alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem e que geraram insucesso na instituição (BOSSA, 2007; POTTKER; LEONARDO, 2014). Este campo de atuação se articulou no Brasil a partir das contribuições de Sara Paín, Jorge Visca e Alícia Fernández e, consoante Pokorski (2008), foi dividida em três momentos históricos.

Tais momentos correspondem como primeira instância a um processo de encaminhamento da criança com dificuldades de aprendizagem para “um trabalho de reeducação” (POKORSKI, 2008, p. 310). O segundo momento traz aos estudos do campo da Psicopedagogia uma compreensão interdisciplinar do processo de aprendizagem. Por conseguinte, o terceiro momento diz respeito à compreensão da pluridimensionalidade da pessoa inserida no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, o termo Psicopedagogia representa segundo Rubinstein a *práxis* desta área, que outra já foi denominada de “Pedagogia Terapêutica; Reeducação; Reeducação Psicodagógica” (RUBINSTEIN, 2017, p. 314). A composição dessa *práxis* representa segundo a autora a transdisciplinaridade que constitui a Psicopedagogia vigente.

Baseada nos pressupostos apresentados por Pokorski (2008) e Freitas e Corso (2016), a Psicopedagogia compreende uma prática considerando o diagnóstico de dificuldades de aprendizagem, tendo em vista o contexto familiar e social da criança e a intervenção psicopedagógica. “As dificuldades de aprendizagem podem ser entendidas como um sintoma, uma inibição cognitiva, sendo manifestações inconscientes, ou como um problema de aprendizagem reativo” (POKORSKI, 2008, p. 311).

A Psicopedagogia é dividida em suas áreas de atuação em clínica e institucional. A clínica psicopedagógica é um campo onde se prioriza o trabalho individual, contribuindo através de diagnósticos e atividades a resolução de problemas específicos identificados no indivíduo, pautando a prática em intervenções e estratégias resolutivas (CAMPAGNOLO; MARQUEZAN, 2019). Ademais, contribui não só para identificar os motivos que dificultam

a aprendizagem da pessoa, mas também para identificar quais suas limitações e como este pode aprender (BOSSA, 2007; CRUVINEL, 2014).

Campagnolo e Marquezan (2019) definem a Psicopedagogia Institucional como aquela que se encontra no ambiente escolar, estando o psicopedagogo responsável pela mediação na relação entre aluno, família e professor. A atuação deste seria voltada para a prevenção e resolução de dificuldades na aprendizagem, indo de encontro a metodologias que abarquem práticas efetivas para responder às demandas dos alunos, da escola, pais e professores.

Diante de impasses dentro da sua prática e da falta de uma legislação vigente, é necessário sistematizar algumas possibilidades de atuação do psicopedagogo na escola. Bossa (2007) salienta que a atuação do psicopedagogo escolar deve se direcionar ao caminho da prevenção. Em consonância, Campagnolo e Marquezan trazem que “o trabalho do psicopedagogo, na pesquisa no ambiente escolar, vem para auxiliar e apresentar um parâmetro de questões relevantes e necessárias para a educação” (2019, p. 348).

Essas práticas preventivas se sustentam a partir dos problemas de aprendizagem, compreendendo os trâmites institucionais e caminhos metodológicos envolvidos no desenvolvimento do ensino-aprendizagem. O exercício da atividade psicopedagógica deve ser direcionado a um objetivo que compreenda as aprendizagens do conteúdo escolar e as aprendizagens sociais. Para isso, se faz necessário que sejam pensadas questões biológicas, cognitivas e sociais, através de uma relação intrínseca. (POKORSKI, 2008; CAMPAGNOLO; MARQUEZAN, 2019).

Para que seja atingido esse objetivo, pode-se usar os três níveis de atuação propostos por Bossa (2007): 1) A diminuição da frequência das dificuldades no processo de ensino-aprendizagem corresponde ao primeiro nível; 2) o tratamento e diminuição dos problemas vigentes na instituição com o uso de planos diagnósticos e de intervenção; e 3) eliminação de transtornos instalados na instituição.

Ademais, Pottker e Leonardo (2014) afirmam que o psicopedagogo direciona sua assistência ao aluno a partir de um olhar biopsicossocial, que considere os aspectos familiares da criança em sua avaliação. A presença desse profissional na escola seria justificada pela necessidade de um profissional que tenha um olhar específico para as dificuldades de aprendizagem.

As práticas psicopedagógicas supracitadas são sustentadas através de um sistema, onde são utilizadas estratégias para conseguir atender os estudantes,

compreendendo suas dificuldades dentro e fora do ambiente escolar. Para isso, se dispõem de técnicas para que os objetivos levantados sejam cumpridos. Diante disso, Bossa elenca algumas dessas técnicas, sendo elas:

[...] organização prévia da tarefa; graduação nas dificuldades das tarefas; auto avaliação de cada tarefa a partir de determinada finalidade; historicidade do processo, de forma que o paciente possa reconhecer sua trajetória no tratamento; informações a serem oferecidas ao sujeito pelo psicopedagogo, num nível em que possa integrá-las ao seu repertório intelectual e construir o mundo que habita [...]. (BOSSA, 2007, p. 106)

Essas técnicas são sustentadas pela maior ferramenta do psicopedagogo na escola: a avaliação psicopedagógica. Tal ferramenta consiste no processo que possibilita a identificação das dificuldades de aprendizagem a partir dos desvios encontrados nos processos de aprendizagem da criança no modelo de educação (POTTKER; LEONARDO, 2014).

Diante disso, o profissional especialista pode desenvolver investigações que consideram o levantamento de hipóteses a partir dessa observação diferenciada (POTTKER; LEONARDO, 2014). A avaliação deve se articular como guia que direciona o psicopedagogo para a intervenção, devendo ser uma etapa. Os resultados que emergem a partir dessa avaliação são provisórios e devem ser considerados como tal, sendo na continuidade da intervenção que serão exploradas as questões referentes à aprendizagem (RUBINSTEIN, 2017).

Os relatórios seriam uma das ferramentas metodológicas da avaliação psicopedagógica que dependem da boa relação desses profissionais para que apresente uma fidedignidade em seu conteúdo. Ao psicopedagogo compete a função de oferecer informações através de uma prática e posteriormente de relatório completo que elenquem as dificuldades de aprendizagem dos discentes, articulando estas para que haja uma comunicação efetiva que efetivem uma boa orientação aos professores (CAMPAGNOLO; MARQUEZAN, 2019).

Brincar e Aprendizagem

O brincar é ferramenta necessária no contexto escolar, em especial para a educação infantil. É uma atividade voluntária, que carrega liberdade e uma necessidade de satisfação. Os jogos e as brincadeiras foram inseridos nos contextos pedagógicos infantis

através das contribuições de Froebel e Montessori, utilizando elementos como a liberdade e a espontaneidade, que caracterizam o brincar nesse contexto (BARRERA, 2020; PRADO; ANSELMO, 2020). Montessori foi precursora no uso de materiais lúdicos diversos, criado por alunos para exploração, análise e como um meio para “facilitar a aprendizagem” (BARRERA, 2020, p. 66).

Enquanto algo que produz, aliado ao processo da constituição psíquica atrelado a criatividade e imaginação, envolve-se além da materialidade, pois, em sua essência (assim como os jogos) evoca da criança conteúdos internos além do que esta encontra em seu entorno para exercer a atividade material. Seu espaço subjetivo é convocado para fazer parte desse processo (MOSCHINI; CAIERÃO, 2015).

Além disso, é lúdico, educativo e terapêutico, se relacionando de forma intrínseca à ludicidade, elemento fundamental nessa atividade. A dimensão lúdica se manifesta em dialéticas como objetividade/subjetividade e individualidade/coletividade. O que transforma as atividades, em especial as brincadeiras e jogos, é a vivência de cada um. Esta, no que lhe concerne, é importante para a autoestima, para o fortalecimento do indivíduo e de sua identidade, além de possibilitar a abertura a novas experiências (MOSCHINI; CAIERÃO, 2015; MINEIRO; D'ÁVILA, 2019).

Além disso, o lúdico se constitui como peça-chave na Psicopedagogia, visto que possibilita o encontro entre a criança e o psicopedagogo em um território além da rigidez requerida por modelos tradicionais de educação. Existe através deste uma possibilidade de confiança, potencialidade e aprendizado de uma forma emancipatória. Acerca do brincar, jogos e o lúdico, Moschini e Caierão apontam que:

A capacidade de jogar, reordenar, tomando, separando, com ideias, com informações, é fundamental no processo de aprendizagem, pois a criança que não realiza tais ações em território lúdico terá, possivelmente, dificuldade em fazê-lo em espaço escolar (MOSCHINI; CAIERÃO, 2015, p. 363).

O lúdico se divide em três características básicas, sendo elas o exercício, o símbolo e a regra (COLLA, 2019; BARRERA, 2020). A primeira característica consiste na realização da prática pelo prazer proporcionado, e o símbolo envolve aspectos representativos de um objeto que não existe, um objeto ausente que retrata o mundo da imaginação, o “fazer de conta”.

O caráter simbólico presente nos brinquedos e brincadeiras se conecta com diversos âmbitos no que tange às fantasias e vivências das crianças. A interação social

compõe a ludicidade, os jogos e as brincadeiras voltados para regras, já que evoca dos participantes uma comunicação mútua das regras presentes para que possa haver uma atividade prazerosa e benéfica (COLLA, 2019; BARRERA, 2020).

Pode-se identificar que corpos que brincam compartilham na cultura a ludicidade e promovem as potencialidades e os benefícios oferecidos pelo universo lúdico (MINEIRO; D'ÁVILA, 2019; PRADO; ANSELMO, 2020). Além disso, seguindo as teorias de D'Ávila e Leal, a ludicidade compõe-se em três dimensões, sendo elas: cultural, psicológica e pedagógica (2012, *apud* MINEIRO; D'ÁVILA, 2019).

A dimensão pedagógica, importante aspecto para o presente artigo, propõe um “princípio formativo e estruturante do processo de ensinar e aprender significativamente sem dicotomias entre pensar e sentir” (MINEIRO; D'ÁVILA, 2019, p. 9). Em outros termos, a ludicidade pedagógica implica-se num procedimento que relaciona o pensar e o sentir para uma lógica diferenciada.

O lúdico enquanto dimensão do brincar constitui-se então como algo que carrega individualidade/coletividade, correspondendo à expressão da subjetividade de cada um. Logo, o brincar oferece à criança possibilidades de ser e estar no mundo, compartilhando com si e com o ambiente seu mundo interno e desenvolvendo atividades prazerosas e que implicam seu lugar na cultura (MINEIRO; D'ÁVILA, 2019; COLLA, 2019).

Antes de trazer definições teóricas acerca do brincar, é necessário, entretanto trazer as diferenças encontradas entre, jogo e a brincadeira. Fortuna (2014, *apud* COLLA, 2019) indica que o jogo e o brincar se associam no âmbito da ludicidade, ainda que se diferenciem a partir ou não de regras explícitas de condução. Colla afirma que “a brincadeira se envolve no desejo da criança em se divertir, e se articula como uma linguagem e não meramente um momento de recreação” (2019, p. 114).

O jogo apresenta um conjunto de regras preexistentes e que possui alguma finalidade. Ele implica numa “experiência de sucesso ou fracasso, que pode ser vivenciada de diferentes formas pelo participante” (BARRERA, 2020, p. 65). O brinquedo auxilia, através da substituição de objetos reais, na constituição de cenas que reproduzem a vida das crianças. A brincadeira se diferencia destes últimos porque esta é tida como uma ação que se desempenha por meio da ludicidade, permitindo a criança a brincar com um brinquedo ou com um jogo (CORDAZO; VIEIRA, 2007; COLLA, 2019; BARRERA, 2020).

Rolim, Guerra e Tassigny (2008) apontam o brincar e o brinquedo como ferramentas para o desenvolvimento cognitivo e motor da criança, assim como a maturação num sentido geral, já que a brincadeira evoca constantemente os esquemas

mentais e vivências que aquela criança elaborou e viveu durante a vida. Como o aprendizado implica numa construção de valores e habilidades, quando a criança brinca, ela se desenvolve e ganha um espaço através do imaginário de expor suas individualidades e subjetividades muitas vezes reprimidas pelos adultos.

Smith (2006, *apud* MARQUES; FERNANDES; SILVA, 2019) apresentam formas diferentes de brincar, que são inseridas em momentos e contextos diferentes, mas nunca em detrimento de outro. Elas podem ser espontâneas, com participação de adultos e orientadas pelos adultos, sendo o papel do currículo garantir que as crianças vivenciem essas diferentes experiências do brincar. Isso porque, “sem dúvida, as brincadeiras são importantes vias de trocas culturais, pois se concretizam como processos de relações entre pessoas e, portanto, de cultura” (p. 7).

A realidade expressada pela criança é expandida no brincar, e com o brinquedo, esta se envolve com o processo da brincadeira, elaborando e reelaborando através do manuseio do objeto, estimulando às necessidades presentes no seu desenvolvimento (ROLIM; GUERRA; TASSIGNY, 2008). As autoras sugerem que:

[...] é imprescindível a utilização de brincadeiras no meio pedagógico. Como coloca Ferreira, Misse e Bonadio (2004), “o brincar deve ser um dos eixos da organização escolar: a sala de aula fica mais enriquecida de desenvolvimento motor, intelectual e criativo da criança.” (ROLIM, GUERRA; TASSIGNY, 2008, p. 179).

Como via de expressividade, o brincar também apresenta suas potencialidades, em especial quando se usa as perspectivas psicanalíticas, que compreendem a brincadeira como uma forma de expressar dos conteúdos interiores da criança. Ele é importante devido à corporeidade encontrada no ego primário. Em seguida, esse ego se torna narcísico, dividindo-se primário e secundário, trazendo, respectivamente, numa necessidade de um registro imaginário seguido de uma necessidade de reconhecimento pelo outro (POKORSKI, 2008; MARQUES; FERNANDES; SILVA, 2019).

Rolim, Guerra e Tassigny (2008), ao se apropriarem das discussões de Vygotsky, apontam para a importância do brinquedo no desenvolvimento, colocando que esse diferencia a ação do significado. O lúdico associado com esse brinquedo permite à criança a expressar suas realidades, usando também do mundo imaginário para satisfazer suas frustrações e desejos (CORDAZZO; VIEIRA, 2007; ROLIM, GUERRA; TASSIGNY, 2008). O processo de aprendizagem se articula com a cultura e é através do contato do indivíduo

com esse ambiente cultural que é “possibilitada o acontecer dos processos psicológicos internos” (ROLIM, GUERRA; TASSIGNY, 2008, p. 179).

Ainda que o brincar seja reconhecido teoricamente enquanto elemento constitutivo na constituição psíquica, a realidade nas escolas não contempla essa necessidade. Enfatizam a aprendizagem com atividades de escrita e leitura, sem considerar enquanto as atividades que são fundamentais para o desenvolvimento da criança (CORDAZZO; VIEIRA, 2007; FREITAS; CORSO, 2016).

Ou seja, é comum em escolas que a brincadeira seja vista como diversão, para distração ou desvinculada da atividade educacional. Nota-se também que “o professor reconhece a importância da brincadeira, mas tem dificuldades em utilizá-la” (CORDAZZO; VIEIRA, 2007, p. 96).

As possibilidades do Brincar dentro da Prática Psicopedagógica

O exercício da prática psicopedagógica através do lúdico e do brincar exige do psicopedagogo uma análise das emoções, atitudes e dos interstícios entre o processo da brincadeira e as demais informações sobre a vida da criança (BARRERA, 2020). As brincadeiras e os jogos entram nesse contexto combinados com outras atividades ou como elementos principais da intervenção, possibilitando uma ampliação das possibilidades desse profissional.

A intervenção psicopedagógica relaciona aspectos psicológicos com saberes pedagógicos para trazer alicerces que vão além do trabalho na escola (BARRERA, 2020). Com isso, o brincar no contexto das dificuldades de aprendizagem é uma via privilegiada para que sejam aprendidos “conhecimentos, estratégias e atitudes”, indo de encontro a um processo de ensino-aprendizagem que valoriza o lúdico (BARRERA, 2020, p. 68).

Com isso, Freitas e Corso (2016), trazem diversas brincadeiras para processos de aprendizagem. As brincadeiras “Ciranda Cirandinha” e “O sapo não lava o pé”, populares no Brasil, são atividades que auxiliam no desenvolvimento da escrita e leitura. Enquanto brincadeiras como a “Amarelinha” podem ter influência na aquisição de habilidades matemáticas.

Tem-se como possibilidade de atuação psicopedagógica a Hora do Jogo, onde há uma “aproximação inteligência-desejo-corporeidade” (MOSCHINI; CAIERÃO, 2015, p. 364), com o objetivo de identificar relações entre a forma de brincar da criança com suas

dificuldades de aprendizagem, já que o brincar e o processo/espaço de aprendizagem são inerentes entre si.

Exerce também a função de representação de diversas dimensões histórico-culturais (PRADO & ANSELMO, 2020). Cabe ao psicopedagogo valorizar as expressões das crianças, sejam elas verbalizadas ou não, compreendendo toda a estrutura que envolve a criança. Diante disso, o brincar exige que os profissionais se desloquem de uma lógica adultocêntrica e (re)aprenda a brincar para reconstruir sua “dimensão brincalhona” (PRADO; ANSELMO, 2020, p. 7).

Além disso, deve observar como essa manipula os objetos ao seu redor e os vincula dentro da sua experiência do brincar, pois, a forma do objeto, do brinquedo não determina o que a criança vai brincar. (MARQUES; FERNANDES; SILVA, 2019). Atendendo a uma prática preventiva, o psicopedagogo pode utilizar das atividades lúdicas para abarcar os diversos âmbitos da vida da criança.

Conforme já explorado, a criança precisa ser contemplada como indivíduo biopsicossocial, por isso o brincar deve ser entendido como expressão desta (POKORSKI, 2008; CAMPAGNOLO; MARQUEZAN, 2019). Seguindo as contribuições de Rolim, Guerra e Tassigny (2008), os esquemas mentais e vivências da criança, fatores que compõe o processo de aprendizagem, devem ser considerados, e o brincar potencializa a expressão destes na avaliação psicopedagógica.

Como potencializador da expressão subjetiva da criança, os brinquedos e os jogos podem ser utilizados tanto na Psicopedagogia clínica quanto na institucional, constituindo cenas que compõem o imaginário dos alunos e possibilitando um maior acesso a esses conteúdos que influenciam nas dificuldades de aprendizagem (COLLA, 2019; BARRERA, 2020).

Ainda que apresente inúmeros benefícios para o psicopedagogo, o brincar também pode ser usado com objetivos que se contradizem com seu real propósito. Ele pode ser usado como uma padronização, à medida que a escola se preocupa mais com o risco de as crianças não aprenderem o que é esperado do que com os alunos de fato.

E com isso, Marques, Fernandes e Silva (2019) trazem que o brincar pode ser colocado unicamente “a serviço do ‘fazer aprender’” (p. 11), tirando deste a ludicidade. Acerca disso, os autores afirmam que “ao se inventar o ‘brinquedo pedagógico’, colocou-se em risco o prazer de brincar; afinal, as crianças brincam não para aprender conteúdos escolares, mas porque nas brincadeiras vivem a infância na sua plenitude” (MARQUES; FERNANDES; SILVA, 2019, p. 14).

Mineiro e D'Ávila (2019) compreenderam, após análise de dados da pesquisa exposta no artigo, que, ainda que a ludicidade fosse vista enquanto caminho para se chegar ao processo de aprendizagem, os profissionais entrevistados não exemplificavam ações materializadas do uso desta no contexto educativo. Isso corrobora com os achados de Cordazzo e Vieira (2007) acerca da percepção de professores sobre o brincar na educação infantil, reforçando a presença de uma defasagem no ensino do professor e dos educadores, que, embora reconheça a importância do lúdico, não sabem como utilizá-lo em suas práticas.

Por isso, é importante a adoção de “caminhos que potencializam as formas de aprender” (CALADO; CAMPOS, 2017, p. 436), compreendendo as complexidades que envolvem o processo do aprender e entendendo as fronteiras entre as relações sociais e o contexto na qual aquele indivíduo está inserido (RUBINSTEIN, 2017). A subjetividade precisa então ser um aspecto que supere a ideia estrutural que considera apenas o corpo, os organismos, o desejo e a cognição.

Uma prática que desconstrói essa visão construtivista e individualista considera a adoção de metodologias ativas que valorizem a singularidades e potencialidades criativas de cada aluno. São nessas práticas que emergem necessidades que são “muitas vezes contrárias àquelas definidas previamente pelos planos de curso e conteúdos programáticos” (PEREIRA, 1998, *apud* RUBINSTEIN, 2017, p. 318). Desse modo, o brincar pode ser um instrumento que possibilite, através da expressão, o rompimento com tais lógicas hegemônicas e a construção de novos saberes no âmbito educacional (CALADO; CAMPOS, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Psicopedagogia é uma área importante no ambiente escolar. Como visto no desenvolvimento deste trabalho, ela apresenta inúmeras formas de atuações que possibilitam ao psicopedagogo promover uma prática preventiva, com foco nas dificuldades de aprendizagem e no aluno e que considerem os múltiplos fatores que constituem a criança enquanto sujeito de direitos. Com base nos achados sobre o brincar, a aprendizagem e a intersecção entre brincar e psicopedagogia, conclui-se que essa atividade é uma potência no que tange a prática psicopedagógica na escola.

Com um olhar para a ludicidade enquanto elemento fundante nas vivências da criança seja em qual espaço ele esteja inserido, o psicopedagogo pode encontrar no brincar uma maneira de se conectar com o universo infantil.

Ao brincar, a criança expressa genuinamente seus conteúdos. O olhar psicopedagógico pode se orientar nessas atividades, compreendendo os elementos que emergem dessa prática e que podem ou não influenciar nas dificuldades de aprendizagem que dificultam o aprendizado da criança no contexto escolar. Esse olhar deve estar atento às formas como esse brincar é visto na avaliação e intervenção psicopedagógica, evitando corroborar com práticas individualistas que pode-se colocar em risco o prazer de brincar.

Toda e qualquer prática precisa ser problematizada e questionada, entendendo o protagonismo daquele indivíduo dentro da sua prática. Para isso, o brincar articula-se como essa via que dá à criança o protagonismo na intervenção psicopedagógica, pois reconhece a ludicidade como elemento que contribui para seu desenvolvimento.

É essencial a compreensão da criança como um ser biopsicossocial, que está inserido num contexto histórico e que detêm direitos. Só assim o psicopedagogo pode desenvolver estratégias que valorizem os saberes produzidos pelos próprios alunos, contribuindo assim para uma prática consciente e humanizada.

REFERÊNCIAS

BARRERA, S. O uso de jogos no contexto psicopedagógico. **Rev. psicopedag.**, São Paulo , v. 37, n. 112, p. 64-73, Abr. 2020. Doi: <http://dx.doi.org/10.5935/0103-8486.20200004>. Acesso em: jul. 2020.

BOSSA, N. A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRAUN, V., & CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Doi: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: fev. 2021

CALADO, V. A.; CAMPOS, H. R. A formação inicial do pedagogo e o enfrentamento da medicalização na educação. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. 2, p. 435-438, Aug. 2018. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018023222>. Acesso em: jul. 2020.

CAMPAGNOLO, C.; MARQUEZAN, F. F. A atuação do psicopedagogo na escola: um estudo do tipo estado do conhecimento. **Rev. psicopedag.**, São Paulo , v. 36, n. 111, p. 341-351, dez. 2019. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862019000400009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: jul. 2020.

COLLA, R. A. O brincar e o cuidado nos espaços da educação infantil: desenvolvendo os animais que somos. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília , v. 100, n. 254, p. 111-126, Abr. 2019. Doi: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i254.3956>. Acesso em: jul. 2020.

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro , v. 7, n. 1, jun. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812007000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: fev. 2021.

CRUVINEL, A. C. R. A Necessidade de um Psicopedagogo na Escola. **Cadernos da Fucamp**, v.13, n.19, p. 95-105, 2014. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/393>. Acesso em: jul. 2020.

FREITAS, C. do N. de; CORSO, H. V. A psicopedagogia na educação infantil: o papel das brincadeiras na prevenção das dificuldades de aprendizagem. **Rev. psicopedag.**, São Paulo , v. 33, n. 101, p. 206-216, 2016 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000200010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: fev. 2021.

MARQUES, C. M.; FERNANDES, S. B.; SILVA, E. T. da. O brincar nos discursos de estudantes de Pedagogia: certezas em suspenso. **Pro-Posições**, Campinas , v. 30, e20160136, 2019. Doi: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0136>. Acesso em: jul. 2020.

MINEIRO, M.; D'AVILA, C. Ludicidade: compreensões conceituais de pós-graduandos em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 45, e208494, 2019. Doi: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945208494>. Acesso em: jul. 2020.

MOSCHINI, R.; CAIERAO, I. O brincar na clínica psicopedagógica. **Rev. psicopedag.**, São Paulo , v. 32, n. 99, p. 361-365, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000300009&lng=es&nrm=iso. Acesso em fev. 2021.

POKORSKI, M. M. W. F. A Psicopedagogia Institucional e a Educação Infantil. **Ciênc. let.**, Porto Alegre, n. 43, p. 309-327, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.fapa.com.br/cienciasletras>. Acesso em: jul. 2020.

POTTKER, C. A.; LEONARDO, N. S. T. Professor-psicopedagogo: o que este profissional faz na escola. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 18, n. 2, p. 219-227, 2014. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182735>. Acesso em: jul. 2020.

PRADO, P. D.; ANSELMO, V. S. “A brincadeira é o que salva”: dimensão brincalhona e resistência das creches/pré-escolas da USP. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 46, e214189, 2020. Doi: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046214189>. Acesso em: jul. 2020.

ROLIM, A. A. M., GUERRA, S. S. F., TASSIGNY, M. M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul./dez. 2008. Doi: <https://doi.org/10.5020/23180714.2008.23.2.%25p>. Acesso em: jul. 2020.

RUBINSTEIN, E. Psicopedagogia, psicopedagogo e a construção de sua identidade. **Rev. psicopedag.**, São Paulo , v. 34, n. 105, p. 310-319, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: jul. 2020.

SOUZA, L. K. de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005&lng=pt&nrm=iso. Doi: <http://dx.doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP2019v71i2p.51-67>. Acesso em: fev. 2021.

CAPÍTULO 12

AS FOREST/NATURE KINDERGARTEN COMO MODELOS INSPIRADORES DE CONTEXTOS EXTERIORES DE APRENDIZAGEM, NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Raquel Ramos
Aida Figueiredo
Ana Coelho

RESUMO

O presente estudo enquadra-se na mudança que se tem assistido nos currículos internacionais, direcionada para as práticas educativas no exterior e associada à expansão, um pouco por todo o Mundo, das *Forest/Nature Kindergarten*. A revisão sistemática da literatura permitiu aprofundar o enquadramento teórico da tese de investigação em curso, tendo como objetivos: i) Identificar e caracterizar as principais teorias e princípios pedagógicos subjacentes às *Forest/Nature Kindergarten*; ii) e compreender e relacionar os conceitos *affordances* e *risky play* com a promoção de contextos exteriores de aprendizagem. Partiu-se da questão de investigação: “Quais os contributos das principais abordagens teóricas e conceitos subjacentes às *Forest Kindergarten*, para o desenvolvimento de práticas educativas em contextos natureza?” e através dos termos de pesquisa definidos e de critérios de inclusão e exclusão, definiu-se o corpus de análise, que se caracteriza por estudos recentes, desenvolvidos em diferentes contextos, desde a Europa, América e Oceânia. A técnica de análise de conteúdo temática permitiu identificar princípios pedagógicos, relacionados com o papel da natureza, dos atores educativos e da cultura, no processo de aprendizagem da criança e com a importância das *affordances* e do *risky play* para o desenvolvimento da criança, corroborando com autores clássicos que defendem a sua interação com o meio e o brincar livre. O estudo poderá contribuir para a valorização das *Forest/Nature Kindergarten* como modelos de inspiração e, conseqüentemente, fomentar a reflexão e questionamento por parte dos educadores, no que respeita à sua responsabilidade social e ética de criar oportunidades e experiências à criança, felizes e significativas.

Palavras-chave: *Affordances*. Natureza. *Risky play*.

INTRODUÇÃO

A presente revisão sistemática de literatura apresenta como tema as *Forest/Nature Kindergarten* e os conceitos que lhes estão subjacentes, designadamente *affordances* e *risky play*. O estudo incide no contexto da educação de infância e tem como finalidade, por um lado, aprofundar o enquadramento teórico da tese de investigação em curso: “Articulação de práticas educativas em contextos exterior e interior na educação pré-escolar: inovar e formar”, permitindo situar a investigação no seu quadro conceptual. E, por

outro lado, refletir e questionar criticamente as abordagens teóricas e conceitos analisados, tendo em vista a sua discussão e (re)construção de conhecimentos e práticas atuais na educação pré-escolar.

Importa ainda salientar que a escolha do objeto de estudo supramencionado está ligada à intenção do autor em participar no programa de mobilidade internacional, destinado aos investigadores integrados não doutorados do CIDTFF – 2020-2023, com a finalidade de conhecer estes modelos de contextos exteriores de aprendizagem - *Forest/Nature Kindergarten* - nos países onde têm a sua origem e onde são internacionalmente reconhecidos, como a Dinamarca e Noruega, fomentando assim a qualidade do seu percurso formativo e investigativo.

A problemática que fundamenta a pertinência desta revisão, prende-se com os obstáculos ao desenvolvimento de práticas em contexto natureza, em particular, a forma como é perspectivado o currículo, em Portugal, sustentado em documentos que orientam a ação pedagógica dos educadores de infância, essencialmente, para o interior das salas de jardim-de-infância (Assembleia da República, 1997; Ministério da Educação, 2016). Não obstante, estas limitações prendem-se ainda com a necessidade de (re)conceptualizar as perceções dos educadores de infância e famílias, relativamente às potencialidades do espaço exterior, bem como a necessidade de valorizar o tempo da criança, o brincar livre, as *affordances* (oportunidades de ação) e o *risk play* (brincar arriscado), como meios essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem ativa da criança (Figueiredo, 2015).

De facto, a escassez de produção e divulgação de conhecimento científico na área e a necessidade de articulação de eixos investigativos, formativos e interventivos a nível nacional, podem afigurar-se como hipóteses para as limitações evidenciadas no desenvolvimento de práticas educativas direcionadas para o exterior, em particular na natureza.

Logo, reconhece-se a imperatividade de investigar sobre esta temática, daí a relevância e contributo da presente revisão de literatura, que tem como questão e objetivos de investigação:

Q1: Quais os contributos das principais abordagens teóricas e conceitos subjacentes às *Forest/Nature Kindergarten*, para o desenvolvimento de práticas educativas em contextos natureza?

O1: Identificar e caracterizar as principais teorias e princípios pedagógicos subjacentes às *Forest/Nature Kindergarten*.

O2: Compreender e relacionar os conceitos affordances e risky play com a promoção de contextos exteriores de aprendizagem.

Portanto, espera-se com este estudo reconhecer as *Forest/Nature Kindergarten* como modelos de inspiração, na educação pré-escolar em Portugal, para o desenvolvimento de práticas educativas e experiências inovadoras e de qualidade, que integrem os espaços natureza no currículo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Atualmente, o contacto da criança com a natureza tem sido negligenciado, quer pelas famílias, quer pelas políticas e práticas educativas atuais, sobretudo em Portugal (Bento & Costa, 2018; Bilton, Bento, & Dias, 2017; Figueiredo, 2015) a favor do tempo permanecido em contextos estruturados interiores, tendencialmente, direcionados para as competências académicas e ambientes educativos escolarizados (Coelho et al., 2015).

Os estudos empíricos da área (Bento, 2015; Bento & Portugal, 2016; Coelho et al., 2015; Figueiredo, 2015) têm apontado para alguns fatores que caracterizam o contexto sociocultural atual e que podem estar relacionados com a ausência de oportunidades de ação da criança na natureza, nomeadamente: o aumento de horas laborais; as preocupações das famílias e profissionais com as exigências dos programas escolares; o desenvolvimento tecnológico; o crescimento urbano; a escassez de espaços verdes; o aumento do tráfego e a cultura do medo e protecionismo, associado à mediatização de casos de criminalidade.

As implicações que resultam do paradigma supramencionado têm-se sentido particularmente em Portugal, quer ao nível da qualidade e diversidade das ofertas educativas na educação pré-escolar, relacionadas com o escasso tempo de permanência da criança no exterior, cerca de 10,8% do tempo total passado no jardim-de-infância (Figueiredo, 2015), quer ao nível da saúde da criança, associada ao sedentarismo e inatividade física (Figueiredo, 2015), especialmente no que respeita à obesidade infantil.

Por conseguinte, a conjuntura atual e os dados preocupantes a ela associados têm motivado a emergência de novas abordagens pedagógicas inspiradas nas transformações patentes nos currículos internacionais, originalmente nos países Escandinavos (Dinamarca, Suécia e Noruega), direcionada para a natureza e associada à expansão das *Forest/Nature Kindergarten*. Na verdade, estes modelos foram influenciados por uma

filosofia de vida, fruto de uma herança cultural, designada por *Friluftsliv*, que representa um estilo “*free air life*”, de contacto direto e regular com a natureza (Gelter, 2000).

Efetivamente, as investigações atuais reconhecem o espaço natureza como um “laboratório natural” (Coe, 2017; García González & Schenetti, 2019; Schneider et al., 2018) e um “terceiro professor” (Michek et al., 2015), que privilegia o desenvolvimento de habilidades motoras, a educação ambiental, o conhecimento da ciência, a iniciação ao método científico (García González & Schenetti, 2019) e o *risky play*, este último considerado por Coe (2017) e Sandsetter, Kleppe e Sando (2020) como essencial para o desenvolvimento global da criança.

Portanto, os dados disseminados pelos estudos e projetos de investigação na área, quer a nível nacional (Bento, 2015; Bento & Costa, 2018; Bento & Dias, 2017; Bento & Portugal, 2016; Bento, Portugal, Dias, & Oliveira, 2019; Bilton, Bento, & Dias, 2017; Coelho et al., 2015; Figueiredo, 2015) quer a nível internacional (Coates & Pimlott-Wilson, 2019; Coe, 2017; Elliott & Chancellor, 2014; García González & Schenetti, 2019; Michek, Nováková, & Menclová, 2015; Schneider et al., 2018; Waite, 2011; Waller, Sandseter, Wyver, Årlemalm-Hagsér, & Maynard, 2010; Waters & Maynard, 2010), têm evidenciado os benefícios do contexto natureza para a saúde, desenvolvimento e consciência ambiental da criança.

MATERIAIS E MÉTODOS

No sentido de responder à questão de investigação, optou-se por um estudo que se enquadra no paradigma interpretativo (Bryman, 2012), na medida que se pretende conhecer, analisar e interpretar um determinado fenómeno, neste caso, as *Forest/Nature Kindergarten*, associadas aos conceitos *affordances* e *risky play*. O estudo é de natureza qualitativa (Bryman, 2012), uma vez em que procura compreender holisticamente o fenómeno investigado, num determinado contexto, não no sentido de efetuar generalizações, mas no sentido de possibilitar a transferibilidade dos resultados descobertos a outros contextos.

A revisão sistemática de literatura foi considerada o tipo de revisão mais adequada para a realização deste trabalho, no sentido em que se procura, sistematicamente, encontrar evidências, sintetizando, analisando e interpretando, de forma crítica, o conhecimento produzido, através dos estudos empíricos atuais selecionados (Cardoso, Alarcão, & Celorico, 2010, 2013; Grant & Booth, 2009). Importa ainda referir que a

transparência e rigor característicos do presente estudo, pela questão e objetivos explicitamente formulados e pelos métodos e procedimentos claramente apresentados, conferem-lhe a possibilidade de ser replicado por outros investigadores (Cardoso et al., 2010; Ramos, M. Faria, & Faria, 2014).

A secção dos métodos e procedimentos utilizados na presente revisão sistemática da literatura organiza-se em duas partes, a seleção das fontes e as técnicas de análise de dados. A seleção das fontes corresponde à primeira fase de revisão da literatura (Bandara, Furtmueller, Gorbacheva, Miskon, & Beekhuyzen, 2015), através da qual se procedeu à extração da literatura relevante e se delimitou o campo de pesquisa (Cardoso et al., 2010), com o objetivo de se identificar e selecionar uma amostra de trabalhos – o corpus de análise - para a presente revisão, à luz da questão de investigação e dos objetivos supramencionados.

Nesta fase foram realizadas três etapas essenciais: i) definição dos termos de pesquisa/descriptores, que permitiram “mapear” os estudos relevantes nas bases de dados, combinados através de operadores booleanos *AND* e *OR*, designadamente: t1: “*forest kindergarten*” *OR* “*nature kindergarten*”; t2: “*forest kindergarten*” *AND* *affordances*; t3: “*forest kindergarten*” *AND* “*risky play*”; t4: *affordances* *AND* “*early childhood education*”; t5: *affordances* *AND* “*outdoor learning*” *OR* “*outdoor play*”; t6: “*risky play*” *AND* “*early childhood education*”; t7: “*risky play*” *AND* “*outdoor learning*” *OR* “*outdoor play*”; ii) seleção dos motores de pesquisa utilizados: o agregador de informação b-on, bem como as bases de dados ERIC, Scopus, Science Direct e Springer; iii) definição dos critérios de seleção/inclusão e exclusão: efetivamente, o volume de produção de dados disponibilizados pelos motores de busca selecionados e a necessidade de delimitar o campo de pesquisa avançada, conduziu à definição de critérios que permitiram direcionar e afunilar a análise, tendo em conta a pertinência, significado e relevância dos estudos para a presente revisão. Critérios estes que foram utilizados para definir a equação/protocolo de pesquisa, através da aplicação de filtros nas diferentes bases de dados.

Portanto, os critérios de seleção/inclusão foram os seguintes: i) quantidade de artigos científicos para a análise: entre 15 a 20 artigos, por razões de exequibilidade do trabalho; ii) espectro temporal: os últimos 5 anos (2015-2020); iii) tipos de estudos: artigos científicos publicados em revistas conceituadas, revistos por pares e, preferencialmente, estudos empíricos; iv) aproximação à questão de investigação: através da leitura flutuante do título, resumo e/ou resultados dos artigos e da identificação das palavras-chave.

Quanto aos critérios de exclusão definiu-se que não seriam considerados os estudos que não incidissem no contexto da educação de infância, o equivalente a preschool e early childhood education.

Efetivamente, da aplicação dos termos de pesquisa nos motores de pesquisa supramencionados obteve-se como resultados 252 artigos. Nesse sentido, o Apêndice A apresenta a relação entre os termos de pesquisa e as bases de dados selecionadas, permitindo compreender os resultados de pesquisa numa fase inicial. A leitura flutuante/exploratória dos títulos e/ou palavras-chave permitiu identificar 48 artigos potencialmente relevantes que foram exportados para o Mendeley, 5 dos quais eram duplicados. A leitura flutuante/exploratória dos resumos e resultados, permitiu excluir mais 18 artigos por não se aproximarem à questão de investigação, reduzindo assim os estudos significativos para 25. Seguidamente, procedeu-se a uma leitura de reconhecimento (Cardoso et al., 2010) que possibilitou definir o corpus de análise, selecionando-se os 15 artigos que mais se aproximavam da questão e objetivos de investigação orientadores da pesquisa.

No sentido de clarificar e esquematizar este processo de triagem e seleção, encontra-se representada no Apêndice B a respetiva matriz enquadradora. A partir deste processo e seguindo rigorosamente o protocolo de pesquisa definido e os critérios de seleção/inclusão e exclusão, constitui-se o corpus de análise, que se encontra, sinteticamente, identificada no Apêndice C.

Após a constituição da amostra de trabalhos, selecionou-se as técnicas de análise mais adequadas, com o objetivo de organizar os dados e preparar o processo de síntese e discussão dos mesmos, através de uma leitura interpretativa e crítica (Cardoso et al., 2010). De facto, considerou-se a técnica de análise de conteúdo temática (Bardin, 2011) como a mais profícua para a realização deste estudo de revisão sistemática de literatura, por permitir organizar, categorizar e reduzir os dados, respeitando a sua qualidade (Cohen, Manion, & Morrison, 2007; Coutinho, 2013), por possibilitar a sua descrição, compreensão e interpretação e, conseqüentemente, por viabilizar a descoberta de regularidades nos dados e produzir inferências sobre os mesmos (Bardin, 2011; Coutinho, 2013).

Nesta fase foram realizadas quatro etapas essenciais, logicamente relacionadas entre si: i) utilização de ferramentas de armazenamento e organização dos dados, nomeadamente o Mendeley; ii) utilização de ferramentas de análise e síntese da literatura, tendo como objetivo identificar, compreender e relacionar autores, conceitos, teorias e padrões: ficha de leitura, que segue no Apêndice D e o instrumento de análise temática

apresentada no Apêndices E; iii) e finalmente, utilização de ferramentas de escrita colaborativa: o google docs, cujo procedimento de partilha da análise dos dados com um “critical friend”, permitiu conferir maior consistência e confiabilidade aos resultados (Coutinho, 2013; Ramos et al., 2014).

Na fase de análise de dados procedeu-se à categorização, (Bandara et al., 2015), em que os temas foram definidos, por um lado, antes da análise (a priori) – temáticas dedutivas (Gläser-Zikuda, Hagenauer, & Stephan, 2020) - ou pré-definidas (Coutinho, 2013), com base no enquadramento teórico e na questão e objetivos de investigação. Nesse sentido estabeleceram-se 3 temas dominantes: i) *forest/nature kindergarten*; ii) *affordances* e iii) *risky play*. E, por outro lado, os respetivos subtemas emergiram no decorrer da análise - temáticas emergentes - de carácter exploratório (Coutinho, 2013).

O apêndice E apresenta de forma sintética, o instrumento de análise temática utilizado, estabelecendo-se uma relação entre o corpus de análise e os temas e subtemas categorizados.

RESULTADOS

Forest/Nature Kindergarten

O tema “*forest/nature kindergarten*” foi explorado de acordo com os seguintes subtemas: i) diferentes terminologias; ii) princípios pedagógicos e iii) abordagens teóricas.

Diferentes terminologias

Do corpus de análise emergem outros termos associadas a este modelo *outdoor*, que aparece associado aos conceitos “*outdoor learning*” (MacQuarrie, Nugent, & Warden, 2015) e “*outdoor play*”(Lysklett & Berger, 2017), cuja tradição na educação de infância nos países nórdicos, particularmente na Noruega, remonta aos anos 60, em que se defendia que as crianças não deviam brincar no espaço interior mais do que 2h por dia (Lysklett & Berger, 2017).

De facto, a literatura aponta que a primeira escola na natureza surgiu nos anos 50, na Dinamarca, designada por “*Mr. Flatau walking preschool*” (Lysklett & Berger, 2017, p.96). Nos anos 70 estes modelos foram emergindo, caracterizando-se por passeios nos bosques e nas florestas e nos anos 80, já sob a influência da herança cultural “*Friluftsliv*”

que defende a importância do contacto livre e regular com a natureza, surge a primeira “*Nature Preschool*” na Noruega, sendo evidente ao nível das políticas educativas uma ligação entre os jardins-de-infância e a natureza. A partir daí este modelo foi-se expandido, associado a outras terminologias, nomeadamente: “*Forest Preschool*” (Lysklett & Berger, 2017), “*Outdoor Preschool*” (Lysklett & Berger, 2017), “*Nature Kindergarten*” (MacQuarrie et al., 2015) e “*Forest Kindergarten*” (Larimore, 2016).

Importa referir que, apesar da variedade de designações, estes modelos caracterizam-se essencialmente pelo tempo passado no espaço exterior (entre 70% a 100%) (Larimore, 2016; MacQuarrie et al., 2015), constituindo a natureza o elemento chave para a aprendizagem que reconfigura a relação da criança com o meio e com o adulto. Portanto, as atividades não são estruturadas, pelo que as planificações e intencionalidade educativa emergem do que vai acontecendo, imprevisivelmente, na natureza (Brown & Kaye, 2017; Elliot & Krusekopf, 2017; Larimore, 2016; MacQuarrie et al., 2015).

Por seu turno, também em alguns países da Europa central e do sul, este modelo foi-se expandido com outras designações: “*Outdoor Nurseries*” (MacQuarrie et al., 2015) no Reino Unido e “*Waldkindergartens*”, “*Wood Kindergarten*”, “*Beach Kindergarten*” e “*Bush Kindergarten*” (Christiansen, Hannan, Anderson, Coxon, & Fargher, 2018; Larimore, 2016), na Alemanha. De notar que, enquanto que as terminologias utilizadas nos países nórdicos são mais inclusivas, uma vez que abrangem todos os tipos de espaço exterior, estas últimas são mais específicas, pelo que os seus prefixos remetem para um contexto natural particular.

Os estudos apontam ainda para uma expansão destes modelos na Austrália, Nova Zelândia e Canadá, cuja terminologia se assemelha à dos países nórdicos: “*Nature/Forest Kindergarten*” (Brussoni, Ishikawa, Brunelle, & Herrington, 2017; Christiansen et al., 2018; Coe, 2016; Elliot & Krusekopf, 2017; MacQuarrie et al., 2015; Masters & Grogan, 2018) Por outro lado, nos EUA este modelo outdoor integra-se na “*Early Childhood Environmental Education*” (ECEE) (Larimore, 2016), que faz uma distinção entre as “*Nature-Based Preschool*” e as “*Forest/Nature Kindergarten*”, que convergem na defesa da frequência regular da criança no ambiente natureza, como indicador de qualidade na educação (Larimore, 2016) e diferem em termos de licenciamento e faixa etária abrangente.

Efetivamente, outros conceitos alocados aos diferentes países, emergem da análise dos dados, nomeadamente: *Nature-Based Early Childhood Education*, *Nature-Based Preshcool* e *Early Childhood Environmental Education* (Larimore, 2016; MacQuarrie et al.,

2015; Sandseter & Sando, 2016), muito embora Nugent (2018) alerte para a distinção entre o modelo *Forest/Nature Kindergarten* e os Jardins-de-infância que usam a natureza ao seu redor, sustentadas por uma abordagem focada nas “*nature-based pedagogies*” e na abordagem “*nature-based learning*”, conceitos utilizados frequentemente no contexto dos EUA.

A Figura 1 permite compreender as terminologias utilizadas nos diferentes países:



Fig. 1 Terminologia utilizada nos diferentes contextos de estudo analisados

Princípios Pedagógicos

Dos estudos analisados emergem princípios pedagógicos que se categorizou do seguinte modo: i) papel da natureza; ii) o brincar; iii) papel da criança; iv) papel do educador; v) papel das famílias; vi) pedagogia; vii) e papel da cultura.

Papel da Natureza

No que respeita ao papel da natureza, os autores Brown e Kaye (2017) apontam para um gap na literatura sobre a definição de natureza associada a estes modelos outdoor. Dos estudos analisados, a natureza é entendida como o mundo natural que engloba os fenômenos (tempo atmosférico), os elementos inerentes ao espaço físico (geologia da terra, matéria e energia) e os ecossistemas e vida terrestre (fauna e flora)

(MacQuarrie, Nugent, & Warden, 2015), excluindo assim os objetos construídos pelo ser humano (MacQuarrie et al., 2015).

Nesse sentido, a natureza é entendida como um recurso e como “o educador” ou “terceiro educador”, que promove experiências de aprendizagem à criança (Brussoni, Ishikawa, Brunelle, & Herrington, 2017; Elliot & Krusekopf, 2017; MacQuarrie et al., 2015). Também os conceitos de espaço e “*sense of place*” são problematizados em alguns estudos (Brown & Kaye, 2017; Brussoni et al., 2017; Masters & Grogan, 2018), entendidos como o espaço “das” e não “para” as crianças, onde as mesmas estabelecem uma conexão afetiva com a natureza, percebem as suas próprias affordances (oportunidades de ação) e atribuem-lhes significado.

Além disso, para os autores Brussoni et al. (2017), é considerado espaço de qualidade aquele que: se adapta às necessidades e interesses da criança; que é sensível ao clima, e que portanto, vai sofrendo alterações de acordo com o mesmo, oferecendo diversas affordances associadas às condições meteorológicas; que inclui materiais vivos e elementos que a criança possa manipular; que promove brincadeiras individuais, em pequenos e grandes grupos e que no fundo vai ao encontro dos “Seven Cs” (Brussoni et al., 2017), ou seja, que apresenta as sete seguintes características – “*character*”; “*context*”; “*connectivity*”; “*change*”; “*chance*”; “*clarity*” e “*challenge*”. No fundo, o espaço em si torna-se agente do currículo (Elliot & Krusekopf, 2017, p.386).

De facto, o valor que é conferido à natureza na vida da criança, aparece no corpus de análise, associado aos seus contributos no desenvolvimento e aprendizagem da criança, bem como aos seus benefícios ao nível da sua saúde física e mental. Destaca-se, particularmente, no estudo de MacQuarrie et al. (2015) o contributo do contexto natureza para a promoção da relação intergeracional, em que as práticas na natureza podem ser partilhadas com os adultos. Adicionalmente, Elliot e Krusekopf (2017) salientam os seus efeitos na concentração da criança, na sua capacidade de resolver problemas concretos e na complexificação do brincar, ou seja, a criança torna-se propensa a desenvolver brincadeiras mais criativas e imaginativas.

Por sua vez, o estudo de Brussoni et al. (2017) enfatiza o decréscimo da depressão, do stress e de comportamentos antissociais na criança, com o contacto frequente e regular com o meio natural. Finalmente, uma outra dimensão que se evidencia de forma convergente em alguns dos estudos analisados (Brown & Kaye, 2017; Brussoni et al., 2017; Christiansen, Hannan, Anderson, Coxon, & Fargher, 2018; Elliot & Krusekopf, 2017; Lysklett & Berger, 2017) prende-se com a importância da conexão da criança com a

natureza para a promoção da sua consciência ambiental ou “identidade ecológica”(Elliot & Krusekopf, 2017), e conseqüentemente, para a formação de cidadãos mais responsáveis pela sustentabilidade do planeta e conscientes sobre a sua ação de cuidar e preservar

O Brincar

No que concerne ao conceito brincar - “*play*” ou “*free play*” , grande parte dos estudos (Brussoni et al., 2017; Christiansen et al., 2018; Kleppe, Melhuish, & Sandseter, 2017; Masters & Grogan, 2018; Sando & Sandseter, 2020; Sandseter, Cordovil, Hagen, & Lopes, 2020) destacam-no como central para a aprendizagem da criança, interligando e tornando indissociáveis estes dois conceitos em educação de infância.

Portanto, o brincar é definido nos estudos (Sando & Sandseter, 2020; Sandseter, Cordovil, et al., 2020) como uma atividade ou experiência voluntária, intensamente ativa, divertida, espontânea, de livre iniciativa e prazerosa para a criança, cujo valor lhe é intrínseco, isto é, a atividade em si é mais importante do que os resultados que dela possam advir. Os autores Masters e Grogan (2018) destacam algumas categorias associadas ao brincar na natureza, designadamente: a exploração, a construção, a ação, a imaginação e a investigação.

Efetivamente, os estudos analisados apontam de forma convergente para a importância do brincar, quer ao nível da saúde e bem-estar, quer ao nível da aquisição de competências em todas as áreas de desenvolvimento da criança. Inclusivamente, o estudo de Sandseter et al. (2020) assevera que o brincar promove a adaptação à vida escolar, promove a redução de problemas de comportamento e a qualidade de vida. De notar, que os resultados das investigações analisadas apontam para os efeitos positivos do brincar na criança, não só ao nível imediato, mas também a longo prazo, na introdução de hábitos saudáveis e felizes.

Papel da Criança

Quanto ao papel da criança, é particularmente evidente nos estudos de Brown e Kaye (2017), Masters e Grogan (2018) e de Sando e Sandseter (2020), o encorajamento que é dado à criança para observar, interagir e refletir sobre o meio envolvente, assim como para tomar decisões, ter iniciativa, fazer as suas próprias escolhas, planificar de forma colaborativa e desenvolver o seu pensamento crítico, sobre o que a rodeia e sobre

os sentimentos, emoções e sensações que as experiências na natureza lhe desperta. Deste modo, a criança assume o papel central no seu processo de aprendizagem, perspectivada com um ser ativo e competente, sendo-lhe por isso conferida autonomia, através da confiança que os educadores nela depositam e com quem partilham responsabilidades.

Papel do Educador

Relativamente ao papel do educador neste modelo *outdoor*, alguns dos estudos analisados (Christiansen et al., 2018; Coe, 2016; Elliot & Krusekopf, 2017; MacQuarrie et al., 2015) destacam a importância de uma relação simbiótica entre educador, criança e natureza, em que o adulto está com a criança na natureza. Nesse sentido, são evidenciadas algumas características na forma como o educador se posiciona no processo de aprendizagem da criança, designadamente: a evicção das suas intervenções (permitindo que a criança tome iniciativa e lidere); uma relação com a criança baseada na conversa, no diálogo, na discussão e na negociação; a preocupação que assume em se focar nos interesses e necessidades da criança, colocando-lhe questões, dando feedback e sendo responsivo, fomentando assim o seu pensamento crítico e complexificando as competências e conceitos que emergem do brincar; e ainda a sua intervenção baseada na observação da criança, no seu acompanhamento e orientação, funções estas associadas à ideia de “*scaffolded*” – andaime (Christiansen et al., 2018; Coe, 2016).

Papel das Famílias

O papel das famílias e a importância do seu envolvimento, bem como as suas crenças, valores, conceções e expectativas afiguram-se em alguns estudos (Lysklett & Berger, 2017; MacQuarrie et al., 2015; Obee, Sandseter, Gerlach, & Harper, 2020; Sandseter, Cordovil, et al., 2020) como determinantes nas opções educativas, pelo que o alinhamento de pontos de vista entre os pais e os profissionais se revela fundamental, quer para o reconhecimento e valorização do trabalho do educador, quer para a sensibilização dos mesmos para a importância do brincar na natureza e do *risky play*, de forma a evitar medos e inseguranças.

Pedagogia

Em termos de metodologias utilizadas, nestes modelos *outdoor* emerge a pedagogia de situação ou emergente (Lysklett & Berger, 2017), também designada por Elliot e Krusekopf (2017) como currículo emergente ou pedagogia de lugar (MacQuarrie et al., 2015), na medida em que os planos e planificações vão sendo construídos no dia-a-dia com a criança, de acordo com o que está a acontecer na natureza e do que a mesma oferece em termos de condições meteorológicas e geológicas, elementos naturais, seres vivos e affordances (MacQuarrie et al., 2015).

Logo, a ideia de flexibilidade, imprevisibilidade e incerteza estão muito presentes na forma como as práticas educativas são desenvolvidas nas Forest/Nature Kindergarten. Por outro lado, importa salientar que este tipo de pedagogia se fundamenta, quer nas abordagens ecológicas, designadamente “*nature-based learning*” e educação sustentável (Larimore, 2016; Masters & Grogan, 2018), quer no princípio pedagógico do aprender fazendo (Obee et al., 2020), que inclusivamente sustenta a importância do *risky play* (Sandseter, Cordovil, et al., 2020).

No fundo, este tipo de pedagogia participativa defende que a integração da natureza no currículo permite que a criança, ator central e participante na construção da sua aprendizagem (Coe, 2016), adquira as competências necessárias ao seu desenvolvimento, por caminhos alternativos às pedagogias transmissivas e tradicionais, centradas no educador (Elliot & Krusekopf, 2017).

Adicionalmente, os autores Christiansen et al. (2018) e Masters e Grogan (2018) aprofundam este tipo de pedagogia apresentando o conceito de “*naked pedagogie*”, que remete para o brincar na natureza sem brinquedos, sem instrumentos, artefactos plásticos ou suportes artísticos. De facto, nestes contextos analisados os referidos elementos apresentam-se como limitadores à interação e utilização da matéria natural por parte da criança e o que se pretende é, precisamente, a interação da criança com a natureza e não a natureza como um cenário para brincar.

De uma forma geral, a pedagogia de situação ou emergente, caracteriza-se pela flexibilidade na organização das rotinas diárias, pelo desenvolvimento de atividades menos estruturadas e pela definição e construção de regras com as crianças. Relativamente a este último ponto, num dos estudos analisados (Lysklett & Berger, 2017) a existência de “limites invisíveis” e de “áreas de espera” são características particulares deste modelo *outdoor* e deste tipo de pedagogia.

Papel da Cultura

Finalmente, importa destacar o papel da cultura como fator de impacto na promoção de práticas direcionadas para a natureza, na medida em que muitos dos estudos (Lysklett & Berger, 2017; MacQuarrie et al., 2015; Masters & Grogan, 2018; Sandseter & Sando, 2016) apontam para a sua influência: na valorização e reconhecimento da natureza para a qualidade de vida da criança; na forma como é perspectivado o *risky play*, de modo mais ou menos positivo ou com maior ou menor permissividade; nas concepções e valoração dada ao brincar; e ainda na forma como a educação de infância é perspectivada, quer pelas famílias, quer pelos profissionais.

Abordagens Teóricas

Dos estudos analisados emergem abordagens teóricas, muitas delas associadas a referências a autores clássicos, que sustentam a concepção e implementação das Forest/Nature Kindergarten, designadamente: a pedagogia de Reggio Emilia (Brown & Kaye, 2017; Christiansen et al., 2018; Elliot & Krusekopf, 2017; Masters & Grogan, 2018; Obee et al., 2020) que vai ao encontro dos princípios pedagógicos supramencionados referentes ao papel da criança na aprendizagem; a pedagogia de Froebel, Montessori e Vygotsky (Brown & Kaye, 2017; Christiansen et al., 2018; Elliot & Krusekopf, 2017; Masters & Grogan, 2018; Obee et al., 2020) que sustentam os princípios pedagógicos supramencionados relativamente ao papel do brincar e do educador na aprendizagem da criança; e finalmente a teoria ecológica de Gibson, frequentemente mencionada nos estudos (Brussoni et al., 2017; Christiansen et al., 2018; Lysklett & Berger, 2017; Nugent, 2018; Sando & Sandseter, 2020) que defende a importância do meio ambiente na promoção de diversas oportunidades, experiências, ações e comportamentos na criança.

Affordances

O tema “affordances” foi explorado de acordo com os seguintes subtemas: i) definição do conceito e ii) relação com o espaço natureza.

Definição do conceito

Dos estudos analisados emerge o conceito *affordances*, associado à Teoria Ecológica de Gibson (1979), que pode ser definido como um conjunto de oportunidades de ação percebidas pela criança, através da sua interação ativa, autónoma e direta com o meio natural (MacQuarrie et al., 2015; Sando & Sandseter, 2020; Sandseter, Cordovil, et al., 2020). De facto, esta capacidade percetiva da criança, que lhe permite atribuir significado às *affordances* (*affordances* percebidas), para seguidamente as utilizar (*affordances* utilizadas), está associada, não só às suas características individuais (interesses, necessidades, capacidades, sentidos), como também às características contextuais do meio (recursos, fatores histórico-culturais e sociais) (Brussoni et al., 2017; Nugent, 2018).

Importa ainda referir que, de acordo com a teoria de Gibson (1978) as *affordances* não se remetem apenas a uma dimensão física (objetos, recursos, equipamentos), mas também a uma dimensão social (interação com os outros, com os animais). Deste modo, as *affordances* são consideradas únicas e relativas a cada criança, na medida em que dependem da sua forma de interação com o meio, das suas intenções, das suas experiências prévias e do contexto (Sando & Sandseter, 2020).

Relação com o espaço natureza

Efetivamente, os estudos analisados (Lysklett & Berger, 2017; Sando & Sandseter, 2020; Sandseter, Cordovil, et al., 2020) estabelecem uma relação indissociável entre *affordances* e natureza, na medida em que este contexto, segundo os autores, promove experiências mais intensas, estimulantes, desafiantes e diversificadas à criança, comparativamente aos parques exteriores estandardizados (Lysklett & Berger, 2017). De facto, o espaço pode influenciar os comportamentos, ações e tipos de brincar da criança (Sando & Sandseter, 2020).

Risky Play

Finalmente, para o tema “risky play” definiram-se três subcategorias: i) definição do conceito ii) benefícios e iii) relação com o espaço natureza.

Definição do conceito

Nos estudos analisados o *risky play* aparece frequentemente definido de acordo com a perspectiva de Sandseter (2016; 2010; 2009 e 2007), como uma atividade, ação ou tarefa que envolve, por um lado, excitação e desafio, e por outro, um certo risco de lesão física (Coe, 2016; Kleppe et al., 2017), ou com a probabilidade de resultados indesejáveis (Kleppe et al., 2017), através das quais a criança desafia os seus limites físicos e cognitivos (Sandseter & Sando, 2016). Efetivamente, a criança aprende por tentativa-erro, daí que o *risky play* lhe proporcione simultaneamente sensações de excitação e medo (Kleppe et al., 2017).

No sentido de compreender este conceito, os estudos (Brussoni et al., 2017; Coe, 2016; Lysklett & Berger, 2017) destacam as seis categorias de *risky play* definidas por Ellen Sandseter: i) brincar com grandes alturas (trepar, saltar, balançar); ii) brincar a alta velocidade (correr, deslizar); iii) brincar com instrumentos “perigosos”; iv) brincar perto de elementos perigosos; v) brincadeiras de contacto, que envolvem a possibilidade das crianças se poderem magoar umas às outras e finalmente vi) brincar onde as crianças se podem perder.

Além disso, os estudos (Coe, 2016; Kleppe et al., 2017) destacam os dois tipos de risco, conceptualizados por Ellen Sandseter: o risco objetivo, isto é, aquele que pode ser observado pelas características extrínsecas do ambiente e o risco subjetivo, que pode ser observado enquanto características intrínsecas e individuais na criança, através da sua linguagem verbal, corporal e facial. Portanto, este último está relacionado com a forma como a criança se implica no risco e lida com ele.

Benefícios

Do corpus de análise emergem inúmeros benefícios associados ao *risky play* para a saúde, bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem da criança, designadamente: promove a autoestima, a confiança, a criatividade e a resiliência (Brussoni et al., 2017; Coe, 2016; Sandseter & Sando, 2016); facilita a resolução de problemas e a forma como a criança percebe, avalia e lida com o risco (Coe, 2016; Sandseter & Sando, 2016); atenua fobias e medos (Sandseter & Sando, 2016); promove o desenvolvimento e coordenação motores (Coe, 2016); reduz a ansiedade (Coe, 2016); promove o desenvolvimento cognitivo, o trabalho em equipa, a motivação, a concentração e a perseverança (Coe, 2016, p.4)

Relação com o espaço natureza

De facto, esta indissociabilidade entre contexto natureza e *risky play* está presente nos estudos (Brown & Kaye, 2017; Coe, 2016; Kleppe et al., 2017; Lysklett & Berger, 2017), que consideram este espaço como catalisador para experiências de risco e de desafio, impostos pelas características e recursos que possibilita. De notar que as categorias de *risky play* supramencionadas aplicam-se em ambientes natureza.

DISCUSSÃO

Após a organização e apresentação dos dados, procedeu-se à síntese e discussão dos resultados, através da sua análise crítica e reflexiva, que permitiram ir ao encontro dos objetivos de investigação deste trabalho. Por um lado, e tendo presente o objetivo de investigação 1, foram identificadas e caracterizadas as principais teorias e princípios pedagógicos subjacentes a este modelo de outdoor experiences and learning.

No que concerne aos princípios pedagógicos, evidenciados nos diferentes estudos, destaca-se o papel da natureza no desenvolvimento e aprendizagem da criança, perspectivada não como um cenário ou pano de fundo, mas como um terceiro educador (Brussoni et al., 2017; Larimore, 2016; Lysklett & Berger, 2017; MacQuarrie et al., 2015). Evidentemente que o valor, interpretações e significados que lhe são atribuídos nos diferentes países, dependem dos seus próprios contextos históricos, culturais e sociais, bem como do impacto que o currículo e as políticas educativas destes países têm na promoção de abordagens baseadas na natureza. De notar que, este princípio assume particular importância na sociedade contemporânea, na medida em que literatura tem apontado para um decréscimo do brincar da criança nas ruas e em espaços verdes, sobretudo nas zonas urbanas (Bento, 2015; Bento, Costa, & Costa, 2018; Figueiredo, 2015), bem como para a problemática associada ao desenvolvimento tecnológico, indicada como um dos fatores que tem promovido a desconexão da criança com a natureza (Bento, 2015; Bento et al., 2018; Bento & Dias, 2017).

Adicionalmente, o brincar apresenta-se como um conceito também definido culturalmente e o valor e tempo que lhe são conferidos na educação pré-escolar, estão também relacionados com o “espaço” que o mesmo ocupa no currículo e nas políticas educativas. De igual modo, as perceções dos profissionais e famílias e a sua

consciencialização para a importância do brincar no bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento global da criança, afiguram-se como fatores determinantes.

Paralelamente, a forma como a criança é perspectivada e posicionada no contexto de aprendizagem, corrobora com os princípios pedagógicos preconizados pela pedagogia de participação, em que a criança é assumida como um ser ativo na construção das suas ideias e conhecimentos, de si e do meio, (Brown & Kaye, 2017; Elliot & Krusekopf, 2017) e ainda um ser competente para avaliar os riscos (Kleppe et al., 2017; Lysklett & Berger, 2017; Sandseter & Sando, 2016).

De facto, esta liberdade e autonomia conferidas à criança, assentes na confiança que lhes é depositada e na crença das suas capacidades, associa-se, por um lado, à promoção da responsabilidade da criança, não só por si, mas também pelo outro e pelo meio ambiente. E por outro lado, à sua capacidade de se autorregular e estabelecer os seus próprios limites, não só no que respeita aos limites físicos (visíveis ou não), inerentes ao espaço onde se encontra e no qual vigoram regras de segurança, mas também aos seus próprios limites físicos e mentais e capacidade para gerir os desafios que vão surgindo.

Por conseguinte, os estudos (Coe, 2016; Elliot & Krusekopf, 2017; MacQuarrie et al., 2015) enfatizam o papel do educador como “andaime”, que orienta a criança e não que lhe “ensina”, aquilo que a mesma pode aprender a brincar, através de uma pedagogia emergente ou de situação, sem deixar de a ouvir, de confiar e de partilhar com ela responsabilidades, dando-lhe assim a oportunidade de explorar, livremente e com autonomia, as affordances que ela própria percebe e com o risky play que lhes está inerente (Obee et al., 2020; Sando & Sandseter, 2020; Sandseter, Cordovil, et al., 2020).

Decorrente do exposto e atendendo à importância e posicionamento conferidos aos atores sociais supramencionados, importa salientar que apesar de nesta pedagogia de situação ou emergente, as atividades não serem estruturados pelo educador, os mesmos continuam a ter intencionalidade educativa nas oportunidades e experiências que proporcionam à criança.

Deste modo, os educadores observam o brincar, as descobertas e explorações da criança, permitindo-lhes identificar os momentos de aprendizagem e situar essas mesmas experiências nos objetivos do currículo. De realçar, neste aspeto, a importância de se documentar as oportunidades de ação da criança, através de diferentes formas de registo (vídeo, fotos, registos escritos), também defendido pelos autores Masters e Grogan (2018), que reconhecem o valor de se dar voz à criança, para que esta represente as suas ideias,

sentimentos e emoções, que aquele espaço natureza lhe desperta, o que permite inferir sobre as memórias futuras que o mesmo lhe pode suscitar.

Efetivamente, os princípios destacados enquadram-se no quadro teórico de autores clássicos, designadamente: a teoria de Gibson (1979), presente nos estudos analisados; a teoria ecológica e sistémica de Bronfenbrenner (1977), evidente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) em Portugal, embora não tenha sido mencionada nos estudos selecionados; e a perspetiva construtivista (Oliveira-Formosinho et al., 2007) na qual se enquadram Froebel, Montessori, Freinet, Vygotsky, Bruner e Malaguzzi, que defendem que a criança aprende através da sua interação ativa com o meio e com os outros (Elias & Sanches, 2007; Goulart de Faria, 2007; Kishimoto & Pinazza, 2007), através do brincar (Angotti, 2007; Kishimoto, 2007; Kishimoto & Pinazza, 2007; Machado de Araújo & Araújo, 2007) e desafiando os seus limites (Pimentel, 2007). De notar que, em Portugal, na formação inicial de educadores de infância a teoria de Gibson (1979) não é muito explorada, nem se encontra evidenciada no currículo, pelo que a ausência de sensibilização e valorização das *affordances* na natureza, pode estar associada a esta problemática.

No que respeita ao objetivo de investigação 2, os dados analisados permitem compreender e relacionar os conceitos *affordances* e *risky play* com a promoção de contextos exteriores de aprendizagem. Nesse sentido, os autores dos estudos analisados (Brown & Kaye, 2017; Coe, 2016; Kleppe et al., 2017; Obee et al., 2020; Sandseter, Cordovil, et al., 2020) asseveram que os espaços natureza são contextos privilegiados de *affordances* e *risky play*, o que permite inferir que os educadores ao reconhecerem e valorizarem a importância destes conceitos para o desenvolvimento global da criança, conseqüentemente, podem compreender a imperatividade de promover práticas educativas integradas em modelos ou programas outdoor.

Para além da Teoria de Gibson (1979), mencionada nos estudos analisado e sobre o qual o conceito *affordances* é definido, de acordo com a literatura, também *Hetf* (1988) e *Kytta* (2002) contribuíram para o entendimento deste conceito, definindo categorias de *affordances* possibilitadas pelo espaço natureza, designadamente: i) ações em superfícies planas; ii) ações em declives; iii) ações com manipulação de objetos/materiais; iv) ações com objetos fixos; v) ações com objetos fixos não rígidos; vi) ações em superfícies escaláveis; vii) esconderijos/abrigos/refúgios; viii) ações com material moldável (terra, neve, areia); ix) ações com água e x) ações de jogo social (Figueiredo, 2015). Decorrente do exposto, compreende-se que o espaço natureza, mais do que o espaço interior, pelos

recursos, elementos, diversidade e alterações (meteorológicas e geológicas) constantes que oferece, possibilita o desenvolvimento das ações supramencionadas, pela criança.

Importa ainda salientar que a literatura aponta para a problemática relacionada com a evitação do risco, não raras vezes, associada à cultura do medo e do protecionismo, característicos da sociedade contemporânea e evidenciada sobretudo nos países do sul da Europa, comparativamente aos países nórdicos. Na verdade, este aspeto assume, segundo a literatura (Sandseter, 2009; Waller et al., 2010), um impacto negativo no crescimento e desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e saudável da criança.

Nesse sentido, a literatura assevera também a necessidade de se distinguir, claramente, a noção de risco e de perigo, para que o primeiro seja desmistificado. De facto, num dos estudos analisados evidencia-se a importância do risco não ser evitado, uma vez que faz parte da vida e do mundo que nos rodeia, pelo que a criança que não experiêcia o risco, está mais suscetível a sofrer acidentes, precisamente por não saber lidar com ele, nem avaliá-lo (Coe, 2016).

No sentido de responder à questão de investigação 1: “Quais os contributos das principais abordagens teóricas e conceitos subjacentes às Forest/Nature Kindergarten, para o desenvolvimento de práticas educativas em contextos natureza?”: os estudos analisados permitem-nos compreender este modelo *outdoor*, integrado e adaptado em diferentes partes do Mundo, sendo que a importância da natureza, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de alta qualidade, consideradas como imprescindíveis na infância (Larimore, 2016; MacQuarrie et al., 2015), se afigura como elemento chave e central, enraizado na cultura, no currículo e políticas educativas destes contextos. Por conseguinte, quer as famílias, quer os profissionais, quer os investigadores, evidenciam grande sensibilização e consciencialização para esta problemática. Concomitantemente, o ambiente natureza disponível, incluindo as características do espaço envolvente, os recursos naturais existentes e as condições climatéricas que lhe são inerentes, influenciam o tipo de experiências e interações desenvolvidas nestes modelos ou programas *outdoor*.

Decorrente do exposto, infere-se sobre a influência, quer do currículo, quer da cultura, na integração e adequação deste modelo *outdoor* e, conseqüentemente, na forma como é perspectivado o papel da natureza na aprendizagem, o risco, o brincar e, num sentido mais amplo, a educação de infância.

Deste modo, depreende-se que quando as práticas educativas desenvolvidas nestes modelos *outdoor* não se encontram alinhadas com o que é exigido no currículo e nas políticas educativas dos contextos onde são implementados, esta situação poderá

limitar a confiança dos profissionais nas suas crenças e competências. Por seu turno, a pressão no cumprimento de objetivos de um currículo que não integra a natureza, poderá limitar a disponibilidade dos educadores em criar oportunidades de aprendizagem no exterior.

Logo, infere-se sobre a relevância do presente estudo, que aprofunda o conhecimento sobre este modelo *outdoor*, integrado e adaptado em diferentes comunidades, especificamente no que concerne às suas teorias, conceitos e princípios pedagógicos emergentes, no sentido de sensibilizar, consciencializar e mobilizar os educadores de infância e investigadores em Portugal, a introduzir mudanças inspiradoras e inovadoras no seu próprio contexto, direcionadas para o espaço natureza.

Todavia, não se pretende comparar a nossa realidade à dos outros países ou contextos, porque, de facto, a cultura, a forma como a educação de infância é perspetivada e o valor conferido à natureza, influenciam a forma como este modelo é compreendido e adaptado ao contexto social e à comunidade onde pretende ser implementado. Concomitantemente, as investigações efetuadas nos diferentes países devem assumir uma perspetiva situacional, isto é, indissociáveis do seu contexto histórico, cultural, social e político.

Por outro lado, importa salientar que nos posicionamos numa perspetiva transversal, integradora e articulada, considerando a importância dos espaços natureza serem integrados na intencionalidade educativa e pedagógica do educador e, conseqüentemente, articulados com as práticas desenvolvidas nas salas de Jardins-de-infância. Conseqüentemente, esta perspetiva contínua entre os espaços exterior e o interior, não só afasta a ideia de segregação ou desvalorização das práticas desenvolvidas maioritariamente em apenas um dos contextos, tornando as crianças “reféns” ou do espaço exterior ou do espaço interior, como também nos parece ser enriquecedora e inclusiva. Enriquecedora, por usufruir das potencialidades de cada contexto de aprendizagem (exterior e interior), de forma coerente, apesar das características e particularidades de cada um. E inclusiva, por permitir respeitar as necessidades, interesses e predisposição da própria criança, na medida em que aspiramos, acima de tudo, respeitar a sua vontade, o seu conforto, o seu bem-estar e a forma como ela se relaciona, interage, se movimenta e percebe os diferentes espaços, daí a importância desta continuidade, flexibilidade e liberdade entre o exterior e o interior. Partindo do pressuposto que a própria logística assim o permite, aspeto este também a considerar na própria arquitetura, estruturação e localização dos Jardins-de-infância.

Finalmente, os resultados das investigações analisadas permitem inferir que o facto da educação pré-escolar em Portugal se encontrar ainda muito direcionada para os contextos interiores, pode estar relacionada com a cultura, associada à preocupação dos educadores e das famílias com o desenvolvimento de competências académicas (matemática, linguagem e abordagem à escrita), em detrimento das competências motoras, pessoais e socio-emocionais. Preocupações estas que podem estar relacionadas com a exigência dos programas dos níveis de ensino posteriores, pelo que a necessidade de “preparação” para um ambiente educativo escolarizado, pode estar ligada à ausência de *affordances* e do *risky play* na natureza e à desvalorização da importância e contributos dos mesmos para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de mais, importa reforçar a relevância da escolha desta metodologia, métodos, procedimentos e técnicas como os mais profícuos para dar resposta à questão de investigação e objetivos desta revisão sistemática da literatura, que permitiu aprofundar conhecimentos sobre a temática selecionada.

No que respeita aos limites deste estudo, estes passam pelo reduzido volume de estudos empíricos analisados para a construção de conhecimento científico.

Na verdade, espera-se com este trabalho não só responder à questão e objetivos de investigação, mas também: i) fomentar a introdução de mudanças e inovar as práticas educativas dos educadores, numa perspetiva articulada e coerente; ii) suscitar a reflexão-ação sistemática das práticas dos educadores, no sentido de transformar e melhorar a sua atuação; iii) sensibilizar os mesmos para esta problemática, facilitando o desenvolvimento de ações proativas, conscientes e eficazes, na medida em que a própria perceção e conhecimento que os educadores têm sobre o espaço natureza e a valoração que lhe conferem, podem afigurar-se como determinantes para as suas escolhas e tomadas de decisão a nível pedagógico. De notar que a formação dos educadores, os seus valores, crenças e perceções sobre aquilo que consideram significativo no currículo, podem estar intimamente relacionados com o tipo de experiências que proporcionam à criança; e ainda iv) favorecer a partilha de conhecimentos e estratégias, bem como o levantamento de questões sobre o que está a ser feito internacionalmente e com que fundamento, promovendo assim a discussão e reflexão, essenciais para a qualidade na educação.

Importa salientar que, as evidências e resultados que emergiram do corpus de análise encontram-se, evidentemente, circunscritas aos contextos em que surgiram, pelo que se torna inviável a generalização das mesmas, apenas permite a transferibilidade dos resultados e a replicabilidade do método/metodologia. Todavia, os contextos e modelos internacionais podem fomentar a introdução de mudanças ao nível pedagógico, melhorando assim a qualidade da oferta educativa em Portugal, desde que devidamente adequadas ao nosso contexto social e cultural, bem como às características e necessidades de cada grupo de crianças.

Finalmente, reconhece-se a importância de realizar investigações futuras nesta área, investir na formação, mudança nos currículos e investir em projetos interventivos em Portugal. Deste modo, a presente revisão sistemática da literatura permite dar pistas para investigações futuras, sobretudo no que respeita à articulação exterior e interior, onde se verifica a escassez de estudos científicos na área. Na verdade, o processo de pesquisa e a amostra dos estudos, permite identificar lacunas nesta área de investigação em alguns países, entre os quais Portugal, evidenciando a escassez de projetos interventivos e investigativos que integram o contexto natureza. De notar que os próprios conceitos *affordances* e *risky play*, não são muito explorados, quer na formação inicial de educadores de infância, quer nas políticas educativas e investigações, pelo que a falta de conhecimento e valoração dos mesmos, pode constituir um fator limitador à promoção de práticas educativas que integram a natureza.

Conclui-se assim que as *Forest/Nature Kindergarten* poderão constituir um modelo de inspiração, que mais do que para uma mudança ao nível da investigação, formação e intervenção educativa, poderão fomentar a reflexão e questionamento por parte dos educadores, no que respeita à sua responsabilidade social e ética de criar oportunidades e experiências significativas, através das quais a criança possa ser, sentir, criar e pensar e tendo-se como objetivo principal, promover infâncias e memórias felizes.

REFERÊNCIAS

Angotti, M. (2007). Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 95–114). Porto Alegre: Artmed.

Assembleia da República. (1997). Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro: Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. *Diário Da República*, 34, 670–673.

- Bandara, W., Furtmueller, E., Gorbacheva, E., Miskon, S., & Beekhuyzen, J. (2015). Achieving rigor in literature reviews: Insights from qualitative data analysis and tool-support. *Communications of the Association for Information Systems*, 34(Paper 8), 154–204.
- Bardin, L. (2011). *Análise De Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores-perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar Em Educação*, 4, 127–140.
- Bento, G., & Costa, J. A. (2018). Outdoor play as a mean to achieve educational goals - a case study in a Portuguese day-care group. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(4), 289–302. <https://doi.org/10.1080>
- Bento, G., Costa, J. A., & Costa, J. A. (2018). Outdoor play as a mean to achieve educational goals - a case study in a Portuguese day-care group study in a Portuguese day-care group. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(4), 289–302. <https://doi.org/10.1080/14729679.2018.1443483>
- Bento, G., & Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto Biomedical Journal*, 2(5), 157–160. <https://doi.org/10.1016/j.pbj.2017.03.003>
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85–104.
- Bento, G., Portugal, G., Dias, G., & Oliveira, P. (2019). *Ser(eia) no Jardim*. Aveiro: UA Editora.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: Oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1977). *Toward an experimental ecology of human development*. *American Psychologist*.
- Brown, J. M., & Kaye, C. (2017). Where do the children play?: An investigation of the intersection of nature, early childhood education and play. *Early Child Development and Care*, 187(5–6), 1028–1041.
- Brussoni, M., Ishikawa, T., Brunelle, S., & Herrington, S. (2017). Landscapes for play: Effects of an intervention to promote nature-based risky play in early childhood centres. *Journal of Environmental Psychology*, 54, 139–150.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Cardoso, T., Alarcão, I., & Celorico, J. A. (2010). *Revisão da Literatura e Sistematização do Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, T., Alarcão, I., & Celorico, J. A. (2013). MAECC®: um caminho para mapear investigação. *Indagatio Didactica*, 5(2), 289–299.

- Christiansen, A., Hannan, S., Anderson, K., Coxon, L., & Fargher, D. (2018). Place-based nature kindergarten in Victoria, Australia: No tools, no toys, no art supplies. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21(1), 61–75.
- Coates, J. K., & Pimlott-Wilson, H. (2019). Learning while playing: Children's forest school experiences in the UK. *British Educational Research Journal*, 45(1), 21–40.
- Coe, H. A. (2016). Embracing risk in the Canadian woodlands: Four children's risky play and risk-taking experiences in a Canadian Forest Kindergarten. *Journal of Early Childhood Research*, 15(4), 374–388.
- Coe, H. A. (2017). Embracing risk in the Canadian woodlands: four children's risky play and risk-taking experiences in a Canadian forest kindergarten. *Journal of Early Childhood Research*, 15(4), 374–388.
- Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Figueiredo-Ferreira, A., Duque, I., & Pinho, L. (2015). /Oferta educativa outdoor como complemento da Educação Pré-Escolar: Os benefícios do contacto com a natureza. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, (10).
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Oxon: Routledge.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas - Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Elias, M. D. C., & Sanches, E. C. (2007). Freinet e a pedagogia - uma velha ideia muito atual. In *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 145–170). Porto Alegre: Artmed.
- Elliot, E., & Krusekopf, F. (2017). Thinking Outside the Four Walls of the Classroom: A Canadian Nature Kindergarten. *International Journal of Early Childhood*, 49(3), 375–389.
- Elliott, S., & Chancellor, B. (2014). From forest preschool to bush kinder: An inspirational approach to preschool provision in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(4), 45–53.
- Figueiredo, A. (2015). *Interação criança-espço exterior em jardim-de-infância*. Universidade de Aveiro.
- García González, E., & Schenetti, M. (2019). Las escuelas al aire libre como contexto para el aprendizaje de las ciencias en infantil. El caso de la Scuola nel BoscoVilla Ghigi. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias*, 16(2), 1–15.
- Gelter, H. (2000). Friluftsliv : the Scandinavian philosophy of Outdoor recreation. *Canadian Journal of Environmental Education*, 5(October), 77–92.
- Gläser-Zikuda, M., Hagenauer, G., & Stephan, M. (2020). The potential of Qualitative Content Analysis for Empirical Educational Research. *Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung*, 21(1).

Goulart de Faria, A. L. (2007). Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 277–289). Porto Alegre: Artmed.

Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91–108.

Kishimoto, T. M. (2007). Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 249–275). Porto Alegre: Artmed.

Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 37–63). Porto Alegre: Artmed.

Kleppe, R., Melhuish, E., & Sandseter, E. B. H. (2017). Identifying and characterizing risky play in the age one-to-three years. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(3), 370–385.

Larimore, R. (2016). Defining Nature-Based Preschools. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 32–36.

Lysklett, O. B., & Berger, H. W. (2017). What are the characteristics of nature preschools in Norway, and how do they organize their daily activities? *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 17(2), 95–107.

Machado de Araújo, J., & Araújo, A. F. (2007). Maria Montessori: infância, educação e paz. In *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 115–144). Porto Alegre: Artmed.

MacQuarrie, S., Nugent, C., & Warden, C. (2015). Learning with nature and learning from others: nature as setting and resource for early childhood education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(1), 1–23.

Masters, J., & Grogan, L. (2018). A comparative analysis of nature kindergarten programmes in Australia and New Zealand. *International Journal of Early Years Education*, 26(3), 233–248.

Michek, S., Nováková, Z., & Menclová, L. (2015). Advantages and disadvantages of forest kindergarten in Czech Republic. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 738–744.

Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Nugent, C. L. (2018). Sensory-ethnographic observations at three nature kindergartens. *International Journal of Research and Method in Education*, 41(4), 468–479.

Obee, P., Sandseter, E. B. H., Gerlach, A., & Harper, N. J. (2020). Lessons Learned from Norway on Risky Play in Early Childhood Education and Care (ECEC). *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01044-6>

Oliveira-Formosinho, J., Morchida, T., & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia(s) da infância: dialogando como passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.

Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 219–248). Porto Alegre: Artmed.

Ramos, A., M. Faria, P., & Faria, Á. (2014). Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. *Revista Diálogo Educacional*, 14(41), 17–36.

Sando, O. J., & Sandseter, E. B. H. (2020). Affordances for physical activity and well-being in the ECEC outdoor environment. *Journal of Environmental Psychology*, 69(January). <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101430>

Sandseter, E. B. H. (2009). Affordances for risky play in preschool: The importance of features in the play environment. *Early Childhood Education Journal*, 36(5), 439–446. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0307-2>

Sandseter, E. B. H., Cordovil, R., Hagen, T. L., & Lopes, F. (2020). Barriers for Outdoor Play in Early Childhood Education and Care (ECEC) Institutions: Perception of Risk in Children's Play among European Parents and ECEC Practitioners. *Child Care in Practice*, 26(2), 111–129.

Sandseter, E. B. H., Kleppe, R., & Sando, O. J. (2020). The Prevalence of Risky Play in Young Children's Indoor and Outdoor Free Play. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01074-0>

Sandseter, E. B. H., & Sando, O. J. (2016). "We Don't Allow Children to Climb Trees": How a Focus on Safety Affects Norwegian Children's Play in Early-Childhood Education and Care Settings. *American Journal of Play*, 8(2), 178–200.

Schneider, J., Peres, P. M. S., Klein, C., Silvestrin, D., Felipe, M. L., Schütz, N. T., ... Kuhnen, A. (2018). Projeto natureza nossa: um relato de experiência. *Extensio: Revista Eletrônica de Extensão*, 15(31), 94–105.

Shea, B. J., Grimshaw, J. M., Wells, G. A., Boers, M., Andersson, N., Hamel, C., ... Bouter, L. M. (2007). Development of AMSTAR: A measurement tool to assess the methodological quality of systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 7, 1–7.

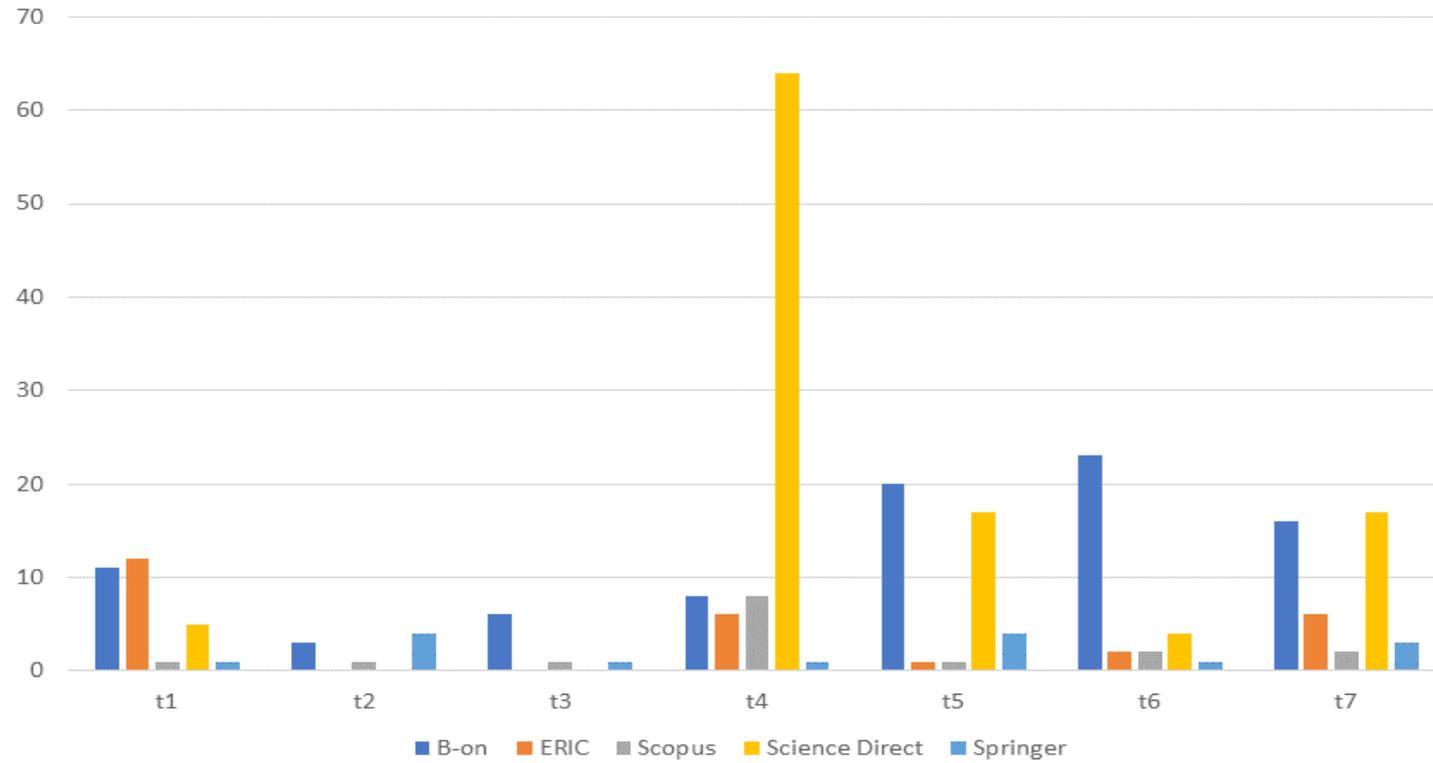
Waite, S. (2011). Teaching and learning outside the classroom: Personal values, alternative pedagogies and standards. *Education 3-13*, 39(1), 65–82.

Waller, T., Sandseter, E. B. H., Wyver, S., Ärlemalm-Hagsér, E., & Maynard, T. (2010). The dynamics of early childhood spaces: opportunities for outdoor play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 437–443.

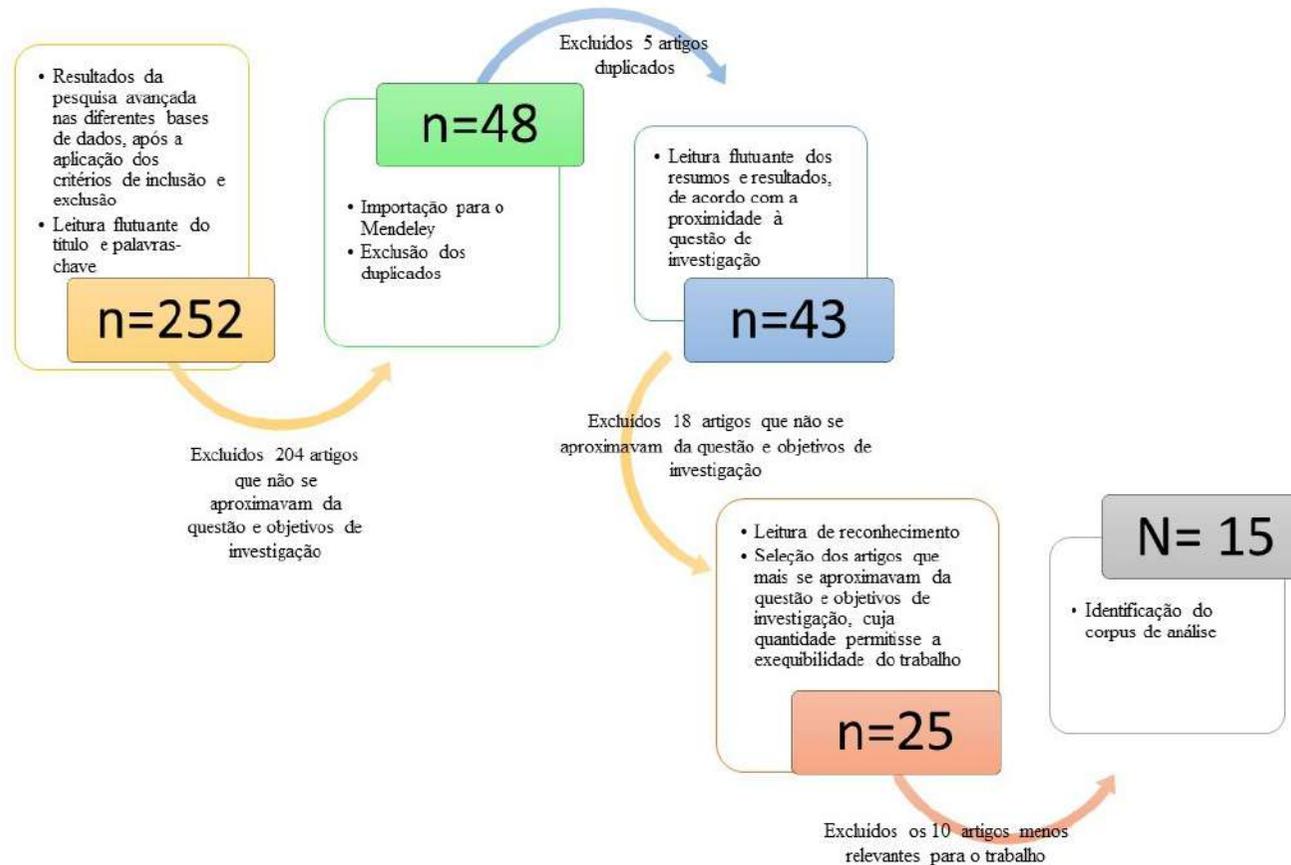
Waters, J., & Maynard, T. (2010). What's so interesting outside? A study of child-initiated interaction with teachers in the natural outdoor environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 473–483.

Apêndices

Apêndice A - Relação entre os termos de pesquisa e as bases de dados selecionadas



Apêndice B – Matriz Enquadradora do Processo de Triagem e Seleção do Corpus de Análise



Apêndice C - Identificação do Corpus de Análise

Corpus de Análise	Ano	Autores	Título	Contexto	Revista	Motores de Pesquisa
Artigo 1	2015	MacQuarrie, Nugent e Warden	Learning with nature and learning from others: nature as setting and resource for early childhood education	Reino Unido Dinamarca Austrália	<i>Journal of Adventure Education and Outdoor Learning</i>	B-on (Taylor&Francis Group)
Artigo 2	2016	Larimore	Defining Nature-Based Preschools	EUA	<i>International Journal of Early Childhood Environmental Education</i>	ERIC
Artigo 3	2016	Sandseter e Sando	“We Don’t Allow Children to Climb Trees”: How a Focus on Safety Affects Norwegian Children’s Play in Early-Childhood Education and Care Settings	Noruega	<i>American Journal of Play</i>	ERIC
Artigo 4	2016	Coe	Embracing risk in the Canadian woodlands: Four children’s risky play and risk-taking experiences in a Canadian Forest Kindergarten	Canadá	<i>Journal of Early Childhood Research</i>	ERIC
Artigo 5	2017	Brown e Kaye	Where do the children play? An investigation of the intersection of nature, early childhood education and play	EUA México	<i>Early Child Development and Care</i>	B-on (Taylor&Francis Group)
Artigo 6	2017	Elliot e Krusekopf	Thinking Outside the Four Walls of the Classroom: A Canadian Nature Kindergarten	Canadá	<i>International Journal of Early Childhood</i>	Scopus
Artigo 7	2017	Kleppe, Melhuish e Sandseter	Identifying and characterizing risky play in the age one-to-three years	Noruega	<i>European Early Childhood Education Research Journal</i>	B-on (Taylor&Francis Group)
Artigo 8	2017	Lysklett e Berge	What are the characteristics of nature preschools in Norway, and how do they organize their daily activities?	Noruega	<i>Journal of Adventure Education and Outdoor Learning</i>	B-on (Taylor&Francis Group)
Artigo 9	2017	Brussoni, Ishikawa, Brunelle e Herrington	Landscapes for play: Effects of an intervention to promote nature-based risky play in early childhood centres	Canadá	<i>Journal of Environmental Psychology</i>	Science Direct
Artigo 10	2018	Masters e Grogan	A comparative analysis of nature kindergarten programmes in Australia and New Zealand	Austrália Nova Zelândia	<i>International Journal of Early Years Education</i>	B-on (Taylor&Francis Group)
Artigo 11	2018	Christiansen, Hannan,	Place-based nature kindergarten in Victoria,	Austrália	<i>Journal of Outdoor</i>	Springer

		Anderson, Coxon e Fargher	Australia: No tools, no toys, no art supplies		<i>and Environmental Education</i>	
Artigo 12	2018	Nugent	Sensory-ethnographic observations at three nature kindergartens	Dinamarca Finlândia Escócia	<i>International Journal of Research and Method in Education</i>	Scopus
Artigo 13	2020	Sando e Sandseter	Affordances for physical activity and well-being in the ECEC outdoor environment	Noruega	<i>Journal of Environmental Psychology</i>	Science Direct
Artigo 14	2020	Sandseter, Cordovil, Hagen, e Lopes	Barriers for Outdoor Play in Early Childhood Education and Care (ECEC) Institutions: Perception of Risk in Children's Play among European Parents and ECEC Practitioners	Croácia Estónia Grécia Noruega Portugal	<i>Child Care in Practice</i>	B-on (Taylor&Francis Group)
Artigo 15	2020	Obee, Sandseter, Gerlach e Harper	Lessons Learned from Norway on Risky Play in Early Childhood Education and Care (ECEC)	Noruega	<i>Early Childhood Education Journal</i>	Springer

Apêndice D – Ficha de Leitura

Instrumento para Revisão de Literatura

Ficha de Leitura

Título do Artigo e Autores

Referência Completa (APA6)

Fonte/Base de Dados

Palavras-Chave, Conceitos-chave

Objeto de estudo, Questão de investigação e Objetivos

Paradigma/Enquadramento Epistemológico, Natureza do Estudo, Tipo de estudo

Destaque de citações relevantes

Síntese das ideias principais

Análise crítica

Apêndice E – Matriz/Instrumento de Análise Temática – Relação entre o corpus de análise e os temas e subtemas respetivos

Temas Dominantes e Subtemas									
Corpus de Análise	<u>Forest/Nature Kindergarten</u>								
	i) Diferentes Terminologias	ii) Princípios Pedagógicos							iii) Abordagens Teóricas
		i) Papel da natureza	ii) O brincar	iii) Papel da criança	iv) Papel do educador	v) Papel das famílias	vi) Pedagogia	vii) Papel da cultura	
A1	“outdoor learning”; “nature kindergarten”; outdoor nurseries”; “nature-based learning”	Conceito de natureza; importância da natureza para a aprendizagem			Importância da relação adulto-criança e natureza	Importância do envolvimento da família		O seu impacto no desenvolvimento de práticas <i>outdoor</i>	
A2	“forest kindergarten”; “waldkindergartens”; “nature-based early childhood education”; “nature-based preschool”; “nature preschool”; “early childhood	Importância da natureza para a aprendizagem							

	environmental education”								
A3	“early childhood education and care”							O seu impacto na promoção do risky play	
A4					Importância da relação adulto-criança e natureza				
A5	“nature kindergarten”	Conceito de espaço e de natureza; importância da natureza para a aprendizagem		Criança como ser ativo e competente					Reggio Emília; Froebel
A6	“wood kindergartens”; “beach kindergartens”; “bush kindergartens”	Natureza como terceiro educador			Educador como “andaime”, orientador				
A7			Conceito de brincar						
A8	“outdoor play”; “nature preschool”					Importância do envolvimento	Pedagogia de situação ou	O seu impacto no desenvolvimento	Teoria Ecológica de

						nto da Família	emergente	nto de práticas outdoor	Gibson
A9		Benefícios da natureza para a criança; conceito de espaço de qualidade	Importância do brincar						
A10	"nature preschool"	"sense of place"	Importância do brincar	Autonomia, Responsabilidade e confiança dada à criança			Flexibilidade na organização das atividades; currículo emergente; limitações na utilização de outros objetos que não os elementos naturais	O seu impacto na promoção do brincar e do risky play	Montessori e Reggio Emilia
A11	"wood kindergartens"; "beach kindergartens"; "bush kindergartens"		Importância do brincar		Educador como "andaime", orientador		"naked pedagogy"; pedagogia participativa	O seu impacto no desenvolvimento de práticas outdoor	Froebel e Reggio Emilia
A12									

A13			Importância do brincar; tipos de brincar	Criança como ser ativo e competente					
A14			Conceito de brincar						
A15							Aprender-fazendo		Vygotsky, Froebel, Reggio Emilia e Gibson

Corpus de Análise	Temas Dominantes e Subtemas				
	Affordances		Risky Play		
	Definição do conceito	Relação com o espaço natureza	Definição do conceito	Benefícios	Relação com o espaço natureza
A1		Natureza como contexto privilegiado de affordances			
A2					
A3		Natureza como contexto privilegiado de affordances	Perspetiva de Sandseter	Sentimentos positivos na criança; decréscimo de medos e fobias; capacidade de gerir o risco	
A4			Perspetiva de Sandseter	Desenvolvimento e coordenação motores; capacidade de gerir o risco;	Natureza como contexto privilegiado do risky play

				evitar acidentes; Sentimentos positivos na criança; decréscimo de medos e fobias	
A5					Natureza como contexto privilegiado do risky play
A6					
A7			Perspetiva de Sandseter	Desenvolvimento global	Natureza como contexto privilegiado do risky play
A8		Natureza como contexto privilegiado de affordances	Perspetiva de Sandseter		Natureza como contexto privilegiado do risky play
A9	Perspetiva de Gibson		Perspetiva de Sandseter		
A10					
A11		Natureza como contexto privilegiado de affordances			
A12	Perspetiva de Gibson				
A13	Perspetiva de Gibson; Perspetiva de Heft	Natureza como contexto privilegiado de affordances			Natureza como contexto privilegiado do risky play
A14					Natureza como contexto privilegiado do risky play

A15		Natureza como contexto privilegiado de affordances	Perspetiva de Sandseter	Desenvolvimento global; Sentimentos positivos na criança; decréscimo de medos e fobias; capacidade de gerir o risco	Natureza como contexto privilegiado do risky play
------------	--	--	-------------------------	---	---

CAPÍTULO 13

IDENTIFICAÇÃO E RECONHECIMENTO DE EMOÇÕES E DAS SITUAÇÕES QUE AS SUSCITAM: A VOZ DAS CRIANÇAS

Vera do Vale

RESUMO

Para compreender as suas emoções ou as de outros, a criança tem que se familiarizar e reconhecer as situações comuns que suscitam emoções básicas. Esta compreensão progride durante o período pré-escolar, embora a identificação de expressões de alegria e tristeza seja mais fácil de interpretar pelas crianças que outras emoções negativas que, não as discriminando, as consideram também como tristeza ou, simplesmente não as conseguem classificar. Foi assim, propósito deste estudo, avaliar a capacidade das crianças em idade pré-escolar de identificarem (nomeando) e de reconhecer (apontando) as 4 expressões emocionais básicas, alegria, tristeza, raiva e medo e, também, perceber se as crianças conseguem identificar as situações que lhes despoletam situações emocionais associadas a estas quatro emoções. Para isso recorreu-se à utilização de materiais construídos para o efeito (2 bonecos) e também a entrevistas individuais com uma amostra de 58 crianças dos 3 aos 5 anos de idade. Os dados permitem-nos concluir que a capacidade para reconhecer as expressões emocionais, apontando, é maior do que a capacidade para as identificar, nomeando. As crianças identificaram, através da nomeação, mais facilmente as emoções negativas (tristeza e raiva). Constatou-se também que as crianças inquiridas conseguiram relacionar os seus estados emocionais com acontecimentos por elas vivenciados, apresentando causas coerentes.

Palavras-chave: Desenvolvimento socioemocional. Pré-escolar. Rotulação emocional.

INTRODUÇÃO

Os estudos empíricos sugerem que as fontes de informação, quer expressivas quer situacionais, são importantes para o julgamento emocional, mesmo nas crianças mais novas (BRETHERTON, FRITZ, ZAHN-WAXLER & RIDGEWAY, 1986; BULLOCK & RUSSELL, 1986; GNEPP & CHILAMKURTI, 1988). Estas duas fontes de informação andam lado a lado, pois uma criança necessita ser proficiente na identificação de expressões emocionais antes, de com segurança, associá-las com certas situações.

Ridgeway, Waters e Kuczaj (1985, citados por DENHAM, 1986) confirmaram que entre 60% a 90% das crianças com 2 anos reconhecem os termos referentes às

quatro emoções básicas, enquanto que 83% a 97% das crianças de 3 anos usam-nos nos seus discursos. Estas duas modalidades de resposta variam com a idade. Constatou-se, também, que existe uma diferença entre o reconhecimento dos termos emocionais e a sua utilização. É provável que as crianças em idade pré-escolar sejam mais capazes de identificar as expressões emocionais apontando do que nomeando. Esta discrepância pode ficar a dever-se, no entanto, a dois fatores: ao desenvolvimento das capacidades da linguagem e à facilidade de ativação do reconhecimento versus a sensibilidade da memória emocional.

Pretendemos com este estudo avaliar a capacidade das crianças em idade pré-escolar de identificar, nomeando, e de reconhecer, apontando, as quatro expressões emocionais básicas (“Alegria”, “Tristeza”, “Raiva”, “Medo”) e também perceber se as crianças conseguem identificar as situações que lhes despoletam estas quatro emoções. Formulamos algumas hipóteses: as crianças mais velhas identificam (nomeando) as expressões emocionais melhor que as mais novas; o nomear a expressão de “Alegria” excede o nomear as expressões de “Raiva” e “Medo”; que a habilidade para reconhecer (apontando) a expressão positiva de “Alegria” é maior do que para as expressões negativas (“Medo”, “Raiva” e “Tristeza”) e que a capacidade para reconhecer (apontando) as expressões emocionais é maior do que a capacidade para as identificar (nomeando), sendo esta diferença mais acentuada com as expressões emocionais negativas (“Medo” e “Raiva”) do que com a positiva (“Alegria”).

Traçamos como objetivos avaliar a capacidade das crianças em idade pré-escolar em identificar, através da nomeação, e de reconhecerem, através do apontar as quatro expressões emocionais básicas: “Alegria”, “Tristeza”, “Raiva”, “Medo”. Avaliar também, a dificuldade que as crianças apresentam em interpretar as emoções e, perceber se as crianças identificam as situações que suscitam as suas emoções.

REFERENCIAL TEÓRICO

A fim de demonstrar que percebem as emoções e o elenco cultural a elas associadas, as crianças em primeiro lugar têm que distinguir e nomear expressões comuns associadas à experiência emocional. As crianças no pré-escolar já conhecem os rótulos emocionais e, é ainda neste período, que este conhecimento se solidifica mais (VALE, 2019).

A situação emocional e a expressão facial correspondente podem ser aprendidas em conjunto, Bullock e Russell (1986, citados por DENHAM, 1998) afirmam que a primeira distinção aprendida pela criança é entre o estar alegre e não alegre ou sentir-se bem versus mal. Assim, a compreensão da raiva ou do medo emergem da categoria não feliz ou triste. Denham (2007) acrescenta que as crianças confundem muitas vezes as emoções negativas, pois as categorias emocionais das crianças são mais amplas que as dos adultos. Embora adultos e crianças partilhem as características básicas definidas para cada emoção, o que difere é que as categorias das crianças incluem conceitos mais periféricos.

Os estudos que se debruçaram mais a fundo sobre as concepções acerca das emoções nas crianças, (DENHAM, 1986; FABER, EISENBERG, MACCORMICK & WILSON, 1988; STRAYER, 1986) referem que ocorrem mudanças desde a primeira infância até à idade pré-escolar. Estas alterações são notórias em nove áreas. A primeira diz respeito à rotulação emocional das expressões verbais e não verbais; seguem-se a identificação de situações que suscitam emoções e a identificação das causas das situações, bem como da consequência de respostas emocionais específicas; depois, aparece a utilização de linguagem emocional para descrever a própria experiência emocional e clarificar as dos outros; em seguida, há o reconhecimento de que as experiências emocionais dos outros podem ser diferentes das próprias e começa também a aquisição de estratégias de regulação emocional; dá-se o início do desenvolvimento da noção de que existem regras para expressar as emoções e a noção de que podem ser sentidas mais do que uma emoção simultaneamente, mesmo quando são conflituosas ou ambivalentes; por fim, dá-se início à compreensão da complexidade emocional como, por exemplo, o aparecimento da culpa. Mas, para compreender as suas emoções ou as de outros, a criança tem que se familiarizar e reconhecer as situações comuns que suscitam emoções básicas. Esta compreensão progride durante o período pré-escolar, embora a identificação de expressões de alegria e tristeza seja mais fácil de interpretar pelas crianças que outras emoções negativas que, não as discriminado, as consideram também como tristeza ou, simplesmente não as conseguem classificar.

A etapa seguinte é a distinção do sentimento de zangado. Este passa a desagregar-se da mega categoria de triste e a ser reconhecido pelas crianças como uma situação específica. Denham e Couchoud (1999) relatam, no seu estudo, que

muitas crianças, ao início, tendem a usar as faces de tristeza para todas as situações negativas, quer sejam de rejeição por um par que não as deixou entrar numa brincadeira, quer por terem que comer um alimento de que não gostam, quer ainda por verem alguma das suas construções destruídas. Mas, gradualmente, as crianças começam a separar as situações de raiva, das situações de tristeza.

As situações de medo, são no entanto, as mais difíceis de precisar pelas crianças, pois podem ser despoletadas por várias causas. Algumas das razões estão subjacentes à complexidade dos movimentos faciais que englobam as sobrancelhas, os olhos e a boca, aos quais as crianças são pouco frequentemente expostas (DEHAM & ZOLLER, 1991). Embora, quando questionadas sobre situações que lhes provocam medo, as crianças falem eloquentemente de bruxas, do escuro, monstros, entre outras, é pouco frequente versarem situações mais comuns e baseadas em experiências reais, como por exemplo ter medo de andar de bicicleta. Estas situações são incluídas na tristeza, dando a entender que elas sabem que o receio que provocou a situação é negativo, no entanto são incapazes de perceber o potencial dano envolvido.

Paulatinamente, a criança vai percebendo mais e mais acerca das situações comuns que despoletam emoções básicas; a tendência é para compreender situações de alegria, seguidas de situações de tristeza, raiva e medo. A compreensão destas emoções básicas torna-se um componente vital para a compreensão na generalidade, além de funcionar como factor de adaptabilidade das crianças à sua vida pré-escolar, pois durante o dia a criança experiencia muitas emoções.

COMPREENSÃO DAS CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DAS EMOÇÕES

Comparando crianças do pré-escolar com as da creche na compreensão da causa das emoções, nota-se uma impressionante evolução. As crianças no pré-escolar conseguem já formar categorias razoavelmente coerentes e internamente consistentes de situações e ligações emocionais, descrevendo a sua vida, a dos pares e também a dos pais. Embora nas crianças mais novas, 3 anos, apareçam muitas vezes razões idiossincráticas para as emoções (“Eu estava zangado porque fico zangado”; “Eu fiquei triste durante o lanche”), por vezes se estas situações forem analisadas mais em pormenor somos capazes de encontrar um sentido

fenomenológico (no caso da criança que ficou triste durante o lanche pode, porventura, não gostar da comida que foi servida nesse dia (DENHAM & ZOLLER, 1991).

As crianças fazem uso das informações obtidas a partir das suas experiências para deslindar como é que a alegria, tristeza, raiva e medo ocorrem. Por vezes, as causas por elas apresentadas não diferem muito das dos adultos (STRAYER, 1986) e quando as situações envolvem temas interpessoais, ou ambientais, as explicações são exactas, por exemplo: “ quando me batem, fico zangada” ou “quando vou passear, fico alegre”. Começam também a compreender que as causas das emoções podem variar dependendo de quem as está a experienciar e que o seu potencial de “detonação” tem efeitos únicos e individuais. Uma criança pode ficar triste quando a mãe a deixa de manhã no jardim de infância, enquanto que outra fica triste quando não a deixam tomar parte numa brincadeira. Para umas, os vegetais podem constituir uma fonte de alegria; para outras, constituir um desgosto.

Para além de compreenderem as causas das emoções, são também capazes de falar sobre o que as faz ficar alegres, com medo ou tristes. Conseguem também explicar a causa das emoções dos seus pares e dos seus pais. Referem causas internas, sociais e não sociais para o aparecimento da alegria, tristeza e raiva. Assim, um dia de sol, um brinquedo que se parte ou ver as notícias na televisão são causas não sociais apontadas para a alegria, tristeza e raiva respectivamente. As razões sociais apontadas para as mesmas emoções incluem: brincar com os amigos, o pai bater-lhe e alguém não fazer o que ele(a) quer. Mas as crianças, à semelhança dos adultos, são também sensíveis às causas internas das emoções dos outros. Quando uma emoção intensa é despoletada, as crianças focalizam-se nos fatores internos associados aos objetivos que pretendem atingir (STEIN & TRABASSO, 1989, citados por DENHAM, 1998). Mais importante ainda, é a focalização que as crianças fazem nos diferentes estados internos para as diferentes emoções dos seus pares. As crianças, muitas vezes fornecem razões sociais para a raiva, tristeza, aflição ou medo. As interações, com outras pessoas, mais notadas são as físicas ou materiais (ser agredido ou ser-lhe retirado um brinquedo). De facto, a raiva ou a aflição produzem consequências mais ameaçadoras e adversas que implicam que as crianças estejam mais atentas, até como carácter adaptativo às emoções e às suas causas (VALE, 2019).

As crianças de 4 e 5 anos demonstram também coerência na compreensão das diferentes causas das emoções de alegria, tristeza e raiva dos seus pais, embora as emoções dos pais sejam diferentes das dos pares e das deles próprios, de forma significativa. Os pais são por excelência parceiros sociais especiais. Primeiro, porque detêm uma posição de autoridade e as crianças estando expostas às suas manifestações emocionais tentam agradar-lhes. Segundo, porque os pais tendem a ser claros e empáticos nas suas mostras emocionais à frente dos filhos, por questões estratégicas e didáticas (DENHAM, 1998). Mas a explicação pelas crianças para as causas das emoções é mais adequada quando se referem a elas próprias do que quando se referem às causas nos seus pares ou até nos seus pais (VALE, 2019).

MATÉRIAS E MÉTODOS

Para este estudo recorreu-se à utilização de materiais construídos para o efeito e também a entrevistas individuais com as crianças. Foram usados dois tipos de materiais: dois bonecos (feminino, masculino), feitos de pano, com 4 faces amovíveis (“Alegria”, “Tristeza”, “Raiva”, “Medo”) e 4 desenhos de caras representando protótipos das 4 emoções básicas (feminino e masculino). Estes bonecos foram concebidos a partir do descrito na investigação levada a cabo por Denham e Couchoud (1999) de avaliação do reconhecimento das expressões emocionais em crianças dos 2 aos 5 anos.

As crianças iam, uma de cada vez, com a investigadora para uma sala. Era-lhes apresentada uma boneca, no caso das crianças do sexo feminino, ou um boneco, no caso das crianças de sexo masculino. Em seguida era colocada uma das faces amovíveis e perguntado à criança “Como achas que a boneca se está a sentir?” a tarefa era repetida para cada uma das quatro expressões emocionais.

A seguir pedia-se às crianças que apontassem nos quatro desenhos de faces cada uma das expressões respondendo à pergunta “onde está a cara triste?”, procedimento repetido para as restantes emoções. As quatro faces estavam colocadas aleatoriamente em cima da mesa. Assim, a primeira tarefa implicava a produção de vocabulário inerente às emoções, e a segunda a compreensão não verbal do seu significado. Por fim, as crianças eram ainda questionadas sobre as situações que as faziam ficar alegres, tristes, zangadas e com medo. Estas entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas.

Os dados obtidos foram tratados através do programa *estatístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versão 20 para Windows*, e foi feita também uma análise qualitativa das entrevistas feitas às crianças sobre as causas das emoções.

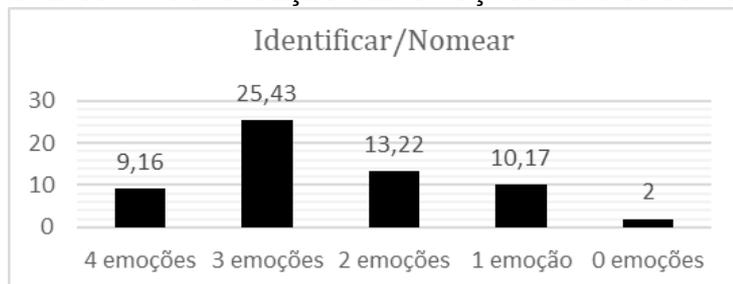
A amostra foi colhida em sete jardins de infância do concelho de Coimbra, Portugal. Em cada uma das salas foram escolhidas aleatoriamente, através da lista de presenças, e por sorteio, 5 crianças. Reuniu-se assim, um total de 58 crianças dos 3 aos 5 anos distribuídas da seguinte forma: 62% (36) das crianças tinham 5 anos, 27,5% (16) tinham 4 anos e 10,3% (6) tinham 3 anos. A média de idades situava-se nos 4,5 anos, a moda nos 5 anos e o desvio padrão era de 0,70. Quando ao sexo, 51,7% (30) das crianças eram do sexo feminino e 48,2% (28) do masculino.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Identificação das emoções

Quanto ao primeiro objetivo do estudo, identificação das emoções através da nomeação da expressão apresentada pelos bonecos, podemos constatar (cf. Gráfico 1) que 25,4% das crianças conseguem identificar e nomear 3 emoções, 13,2% identificam e nomeiam duas emoções e 10,1% identificam e nomeiam somente uma emoção. Apenas 9,16% das crianças identificam e nomeiam as 4 emoções básicas. Uma criança não conseguiu identificar nem nomear nenhuma das emoções representadas.

Gráfico 1- Identificação das emoções através da nomeação

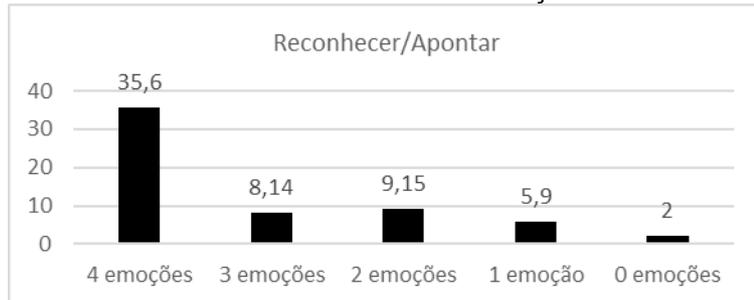


No que diz respeito ao segundo objectivo do estudo, avaliar a capacidade das crianças reconhecerem, através do apontar, as 4 expressões emocionais básicas, podemos verificar, pelos resultados pelo Gráfico 2, que 35,6% das crianças reconheceram as 4 emoções, 8,1% reconheceram apenas 3 emoções, 9,15%

conseguiram reconhecer 2 emoções e 5,9% apenas reconheceram uma das emoções. Um dos sujeitos não reconheceu nenhuma das emoções.

Podemos constatar, comparando estes resultados com os anteriores (identificar/nomear), que as crianças, na generalidade, reconhecem mais emoções apontando do que nomeando.

Gráfico 2- Reconhecimento das emoções através o apontar

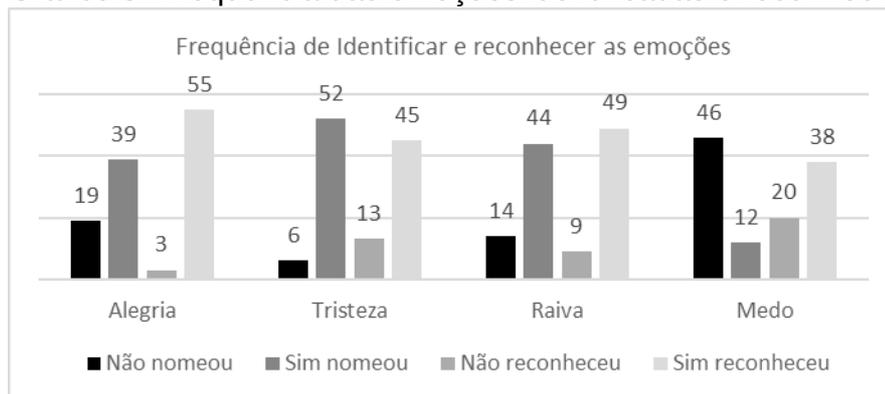


Emoções identificadas/nomeadas e reconhecidas/apontadas

Passamos agora a analisar a frequência, em termos comparativos (*cf.* Gráfico 3), das emoções identificadas através de nomeação e reconhecidas através do apontar. Verificamos que a “Tristeza” foi a emoção nomeada pela quase totalidade das crianças, 52 (89,6%) seguida da “Raiva”, nomeada por 44 (75,8%). A “Alegria” foi nomeada por 39 crianças (67,2%) e a emoção menos nomeada e menos reconhecida foi o “Medo”. Apenas 12 crianças (20,6%) verbalizaram esta emoção e 38 (66%) reconheceram-na apontando.

Em termos de reconhecimento, através do apontar, foi a emoção “Alegria” a mais reconhecida, com 94,8% (55 crianças). Apenas duas crianças não conseguiram reconhecê-la. Seguiu-se o reconhecimento da “Raiva” com 84,4% (49 crianças) e a “Tristeza” com 77,5% (45 crianças). Analisando os dados totais, no que se refere à nomeação e ao reconhecimento, verificamos que a percentagem de reconhecimentos é maior (80,5%) que a nomeação (63,3%).

Gráfico 3- Frequência das emoções identificadas e reconhecidas



Usando o teste de *MacNemer* para comparar duas variáveis ou o de *Cochran* para mais que duas, verificámos que há uma diferença na proporção de nomeação da “Tristeza” ($p=0,006$) e no seu reconhecimento ($p=0,007$), essencialmente por ter um comportamento inverso ao das restantes, ou seja, é mais nomeada que reconhecida. Relativamente à proporção de reconhecimento e nomeação do “Medo”, a diferença é bastante significativa ($p\leq 0,001$), ou seja, é menos nomeada.

Identificação e Reconhecimento por idades e género

Foram realizados testes do Qui-quadrado com as variáveis número de nomeações e número de reconhecimentos e as variáveis género e idade, para verificarmos se existe associação entre algumas delas. Verificamos que apenas há associação entre a idade e o número de nomeações.

Analisámos também a relação da idade com o reconhecimento e nomeação das emoções. Devido à baixa frequência para algumas idades foi usado o teste exato de Fisher. Verificámos que a idade está associada de forma significativa à nomeação da “Alegria” ($p=0,004$), da “Tristeza” ($p=0,013$) e da “Raiva” ($p=0,016$). Os dados apresentados no Quadro 1 permitem-nos afirmar que a nomeação correcta da “Alegria” aumenta com a idade, assim como a da “Raiva”. Os resultados com a “Tristeza” são menos claros.

Quadro 1- Percentagem de emoções nomeadas e reconhecidas por idade

Nomeação	3 anos	4 anos	5 anos
“Alegria”	16,7%	50,0%	83,3%
“Tristeza”	83,3%	100,0%	88,6%
“Raiva”	33,3%	81,3%	82,9%

No que diz respeito ao sexo, quer na tarefa de nomeação, quer na de reconhecimento, não encontramos dados significativos; apenas poderemos registar uma tendência marginal dos rapazes em nomearem mais o “Medo”

Analisando o léxico emocional utilizado pelas crianças na nomeação, verificamos que a maioria empregou palavras como “rir” e “sorrir” para a expressão emocional de “Alegria” e “chorar” no caso da “Tristeza”, o que indicia que fizeram a leitura facial dos bonecos apresentados. Foram também empregues, embora em menor número, alguns vocábulos inerentes à classificação dos estados emocionais como o estar “feliz” e estar “triste”. Para a emoção “Raiva” o vocabulário foi mais alargado e foram empregues palavras de caracterização do estado em si: “zangado”, “chateado”, “nervoso” “bravo” e até o advérbio de modo “mau”. Para o “Medo”, e uma vez que esta emoção foi a menos identificada e nomeada, o vocabulário restringiu-se a dois vocábulos: “aflita” e “impressionada” .

Confirma-se assim, que as crianças mais velhas apresentam maior facilidade em nomear e reconhecer as emoções do que as mais novas. Embora apenas se tenham encontrado diferenças significativas em termos de nomeação e não de reconhecimento. Este facto é resultante, por um lado, do maior domínio linguístico das crianças mais velhas, e também, da sua melhor discriminação emocional. No caso da emoção “Tristeza”, as crianças de 4 anos apresentam uma percentagem superior em termos de identificação e reconhecimento, às de 5 anos. Uma hipótese explicativa é a de por vezes, nesta idade, a discriminação entre as emoções positivas (“Alegria”) e as negativas (“Raiva”, “Tristeza” e “Medo”) ser ainda feita através da aglutinação destas últimas numa única categoria “o estar triste”.

Os dados sustentam a hipótese de que os sujeitos mais velhos identificam e nomeiam as expressões emocionais melhor que os sujeitos mais novos. Esta mesma constatação pode ser encontrada nos estudos de Denham (1986) em que, numa amostra de 45 crianças de pré-escolar, com idades entre os 26 meses e os 54 meses, verificou que a idade era um factor significativo, quer para a nomeação quer para o reconhecimento das emoções. Um estudo posterior (DENHAM & COUCHOUD, 1990) vem confirmar os mesmos dados: a habilidade de etiquetar, verbal ou gestualmente, emoções através de jogos com bonecos aumenta a partir dos 2 anos de idade até aos 4,5 anos. No entanto, a variável sexo não revelou ser significativa neste estudo, apenas os rapazes mostraram uma tendência mais elevada de nomeação da “Raiva”. Os resultados por nós obtidos vão no mesmo

sentido, embora na nossa amostra a tendência dos rapazes tenha sido mais evidente em termos de nomeação da emoção “Medo”, comparativamente às raparigas.

Outro dos dados a referenciar prende-se com a nomeação da “Alegria”. Partimos do pressuposto que nomear a expressão de “Alegria” excede as das expressões de “Raiva” e “Tristeza”. Os estudos analisados indicavam-nos esta tendência: as crianças são mais precoces a etiquetar emoções positivas do que negativas, o reconhecimento da “Alegria” é maior do que o reconhecimento da “Tristeza” e da “Raiva” e a identificação/nomeação da “Alegria” e da “Tristeza” excede a da “Raiva” e do “Medo” (CAMARAS & ALLISON, 1985; STIFTER & FOX, 1987; DENHAM, 1986; DENHAM & COUCHOUD 1990). Os resultados obtidos a partir da nossa amostra vieram contrariar esta tendência. As crianças identificaram, através da nomeação, mais facilmente as emoções negativas: “Tristeza” e “Raiva” seguidas da “Alegria”, o que refuta assim a hipótese de partida.

A predisposição emocional das crianças é condicionada por um determinado tipo de temperamento e também moldada pelo seu envolvimento social, o qual lhe vai proporcionando diferentes tipos de experiências e de modelos possíveis, quer de identificação de situações que despoletam as emoções, quer de respostas e reforços a essas situações (VALE, 2012). Daqui se infere que as emoções se emolduram num quadro familiar e cultural, entendendo aqui a cultura como um conjunto de práticas sociais estabilizadas onde existe um sentimento de pertença e de partilha. De facto, cada macrossistema potencia determinadas emoções, em detrimento de outras, de acordo com o que se considera relevante para cada época. É referenciado, desde há muito, que os povos latinos são mais profícuos a expressar as suas emoções que os anglo-saxónicos (SOMERS, 1984, citado por BARRIO, 2002). Outra questão a referenciar diz respeito aos padrões expressivos das diferentes vivências emocionais, que poderão também ter uma diversidade transcultural. Assim, a interacção estabelecida entre a criança e o ambiente configura o seu desenvolvimento socioemocional e aqui encontramos talvez possíveis explicações para os dados obtidos (maior identificação de emoções negativas que positivas).

Acontece que os adultos verbalizam mais as situações de “Tristeza” e “Raiva”, do que situações de “Alegria”, pois estas últimas são consideradas como estado de normalidade, mas que por sua vez se esquecem de elogiar. Acresce ainda

o facto de que tanto as emoções de “Tristeza” com de “Raiva” terem características expressivas, motoras e vocais, que chamam mais a atenção, quer dos adultos, quer das crianças. Aqui poderemos encontrar outras hipóteses explicativas para os nossos dados (mais nomeações das emoções negativas).

Na atividade de reconhecimento através do apontar, foi mais facilmente reconhecida a “Alegria” seguida da “Raiva”, o que dá fundamento à nossa hipótese de que a habilidade para reconhecer a expressão positiva de “Alegria” é maior do que para as expressões negativas, “Medo”, “Raiva” e “Tristeza”. No caso da emoção “Medo” registou-se mesmo uma diferença estatística significativa, quer em termos de nomeação quer de reconhecimento ($p=0,001$), embora o reconhecimento exceda a nomeação, à semelhança dos estudos de Camaras e Allison (1985) e do efectuado por Denham (1986), que obteve o mesmo resultado. O reconhecimento não verbal do “Medo” é superado pela identificação verbal. Este facto, na realidade, contraria o descrito quanto ao entendimento receptivo e expressivo, mas poder-se-á encontrar explicação na circunstância de que as crianças pequenas são pouco expostas a situações visuais de “Medo”, embora se fale com elas sobre isso.

As habilidades de reconhecer e nomear as expressões de “Tristeza” excederam as habilidades correspondentes para as expressões de “Raiva” ou “Medo”, registando-se uma diferença na proporção de nomeação ($p=0,006$) e de reconhecimento ($p=0,007$) da “Tristeza”. Estes dados permitem-nos confirmar a hipótese de que as habilidades de reconhecer e nomear as expressões de “Tristeza” excedem as habilidades correspondentes para as expressões de “Raiva” ou “Medo”). Os dados permitem-nos, ainda, concluir que a capacidade para reconhecer as expressões emocionais, apontando, é maior do que a capacidade para as identificar, nomeando. As crianças da nossa amostra obtiveram uma percentagem de reconhecimento de 80,5% e de nomeação de 63,3%, confirmando assim a hipótese que a capacidade para reconhecer as expressões emocionais é maior do que a capacidade para as nomear, especificamente as expressões negativas (“Medo” e “Raiva”) e encaixando estes dados nos descritos nos estudos anteriormente citados.

Identificação das situações que suscitam as emoções

Quando questionadas sobre o que as fazia sentirem-se alegres, tristes, zangadas ou com “Medo” as crianças deram respostas consistentes e

iminentemente relacionadas com as suas vivências emocionais nos diferentes contextos, descrevendo a sua vida, a da família e a dos pares. As causas apresentadas variam desde situações sociais, a situações mais ligadas ao fantástico, o que nos levou a criar categorias para as respostas, à semelhança do descrito por Denham e Zoller (1991). As categorias que criámos são: Causas não-sociais, associadas a situações com objectos ou em que não intervêm pessoas; causas sociais, associadas a pessoas ou acontecimentos; causas sociais verbais, englobando situações em que a emoção é despoletada por verbalizações; causas no domínio da fantasia e causas físicas, verbais e não-verbais, que englobam situações em que é um contacto físico, quer positivo quer negativo, que está na origem da emoção.

Quadro 2 -Causas das emoções nas próprias crianças

Causas	Emoções			
	“Alegria”	“Tristeza”	“Raiva”	“Medo”
Não Sociais	“brinco com os meus brinquedos” “o sol está contente e vou para o quintal” “vejo uma borboleta” “joguei playstation”		“o meu irmão fuma” “a minha mãe come o meu chocolate” “quando chove” “tenho comichão numa perna”	“animais” “cães” “morcegos” “escuro” “sempre que está escuro” “do vento à noite” “engolir uma espinha”
Sociais	“brinco com a minha mãe” “estou com a minha mãe” “estou com o meu pai” “estou com a minha tia” “vejo pessoas no meu limoeiro” “vou passear” “vou à praia” “vou à piscina da casa dos meus avós” “vir à escola” “gosto do Bernardo” “tenho amigos” “estou quase a fazer anos” “gosto muito da Constança” “gosto de trabalhar”	“um amigo não me deixa brincar com ele” “a minha cabra afogou-se” “a minha mãe zangou-se comigo” “a Matilde não veio hoje à escola”	“os meus amigos não me emprestam os brinquedos” “a minha mãe não me deixa brincar no parque” “a minha mãe zanga-se comigo” “quando os meninos não me deixam jogar à bola” “sempre que a Adriana me bate” “quando me mandam fazer um trabalho”	“sempre que estou sozinho”

Socials verbais		“a minha mãe ralha comigo”	“a minha mãe ralha comigo” “a minha mãe fala quando eu estou a ver televisão”	“quando as pessoas falam alto”
	Fantasia	“o meu cão diz que tem fome”		“fantasmas” “bruxas e fantasmas” “monstros” “dragões que deitam fogo” “dragões” “chocolates voadores”
e não verbais	Socials físicas	“os pais dão beijinhos” “o Zeca(irmão) faz piadas” “faço cócegas”	“a minha mãe me bate” “caí e magoei-me” “tenho dói-dói no joelho” “a minha mãe dá-me umas palmadas” “dói-me o estômago”	

Analisando as respostas dadas pelas crianças relativas às situações que lhes provocam as emoções, tal como se encontram explanadas no Quadro 2, verificamos que a grande maioria se engloba na categoria “causas sociais”, sobretudo para as emoções “Alegria”, “Tristeza” e “Raiva”. Todas as situações reportadas descrevem acontecimentos da vida diária das crianças: “vir à escola”; “gosto de trabalhar”; “vou à piscina”, como causas de “Alegria”; no caso da situação de estar triste as respostas foram: “um amigo não me deixa brincar com ele”; “a Matilde hoje não veio à escola”; as causas citadas para o despoletar da “Raiva” foram: “quando os meninos não me deixam brincar à bola”; “sempre que a Adriana me bate”.

As razões “sociais verbais” estão mais relacionadas com as interacções directas estabelecidas com as pessoas que rodeiam as crianças, por exemplo: “a minha mãe ralha comigo”. As causas “sociais físicas”, verbais e não verbais, são mais apontadas para as emoções de “Alegria” e “Tristeza”. A “Raiva” está mais associada a situações em que acontecem impedimentos da criança em concretizar um objectivo (“os meus amigos não me emprestam os brinquedos”; “a minha mãe

não me deixa brincar no parque”). A explicação para o “Medo” aparece mais ligada ao “fantástico”, “tenho medo de: “fantasmas”, “dragões”, “chocolates voadores”, comparativamente às outras emoções, assim como a causas “não-sociais”.

As crianças precisam ser proficientes na interpretação das emoções antes de conseguirem com segurança associá-las a determinadas situações (BULLOCK & RUSSELL, 1986, citados por DENHAM, 1986). Daqui decorre o nosso objetivo de avaliar o grau de dificuldade que as crianças apresentam em interpretar as emoções.

Alguns autores dão relevo ao carácter universal das emoções (EKMAN, 1972, citado por BARRIO, 2002; CAMPOS et al. 2004) defendendo que o seu processo de implementação segue fases maturativas de carácter universal. Outros, por sua vez, evidenciam o papel do contexto social no desenvolvimento dos processos emocionais (SAARNI, 1999), outros ainda apresentam a perspectiva de que as emoções dependem fundamentalmente do desenvolvimento cognitivo da criança (HARTER, 1986). Um desafio, no entanto, colocou-se à investigação: como é que as crianças percebem as suas emoções, como inferem as causas que as despoletam? Reconhecer uma emoção e etiquetá-la correctamente é diferente de poder estabelecer uma sequência causal entre o estado emocional e o seu desencadeante, daí o nosso interesse em avaliar se as crianças identificam as situações que suscitam as suas emoções. Da literatura consultada recolhemos resultados que nos indicam que as crianças entre os 24 e os 32 meses começam a falar profusamente, com os seus familiares, sobre as suas emoções, tanto positivas como negativas (DUNN et al. 1998). Em idade pré-escolar conseguem dar respostas adequadas para as causas das suas emoções (FABES & EISENBERG, 1992).

Os dados por nós obtidos indicam-nos que as crianças inquiridas conseguiram relacionar os seus estados emocionais com acontecimentos por elas vivenciados, apresentando causas coerentes, mesmo no caso das crianças de 3 anos, que por vezes apresentam ainda razões idiossincráticas para as suas emoções (“estou zangado porque sim”). As causas atribuídas à “Alegria” estão relacionadas com a satisfação de desejos sociais (brincar com alguém, passear, ir à escola, ter amigos) ao passo que a “Raiva” está relacionada com impedimentos de atingir determinados objetivos ou agressão. A “Tristeza” aparecem ligadas causas de perda e dor física. Aqui, no entanto, podemos detetar alguma compreensão da ambivalência das situações, pois os mesmos temas e pessoas são citados para as

causas de “Raiva” e “Tristeza” (“a minha mãe zanga-se comigo fico triste; fico zangado”; “um amigo não me deixa brincar com ele, fico triste; “os meus amigos não me emprestam os brinquedos; fico zangado;”). O que começa por ser uma incapacidade de atingir um objetivo, no caso da “Tristeza”, leva depois ao despoletar da “Raiva” em que já há uma obstrução por parte de outrem. Para o “Medo” ficam reservadas causas ligadas a personagens do fantástico, animais ou situações perigosas.

O conceito da estrutura da situação e a situação em si mesma são importantes aspetos para a compreensão das emoções das crianças (STEIN & TRABASSOS, 1992). Se nos reportarmos aos modelos explicativos da compreensão das emoções, verificamos que as crianças da nossa amostra explicam as suas emoções à luz de um modelo de Abordagem Protótipo (*prototype approach*). Harter e Whitesell (1998), descrevem tipos de situações que estão geralmente correlacionadas com emoções específicas, contendo elementos padrão de emoções dos adultos. As causas apontadas para a “Alegria” têm a ver com o obter algo ou fazer alguma coisa que lhes dá prazer. Na “Tristeza” as causas estão ligadas a situações indesejáveis de dor ou perda. A “Raiva” prende-se mais com a não transposição de certos obstáculos. As causas do “Medo” são mais ligadas ao foro do desconhecido ou pouco familiar. Este modelo caracteriza a cognição social das emoções através de um referencial de exemplos que comungam o mesmo significado e temas.

No entanto, podemos também encontrar um enfoque nos passos do processamento da informação que são efetuados para chegar a uma experiência emocional (modelo de abordagem estrutural). Esta informação capta o processo que as crianças empregam para determinar as causas e as consequências das emoções, reconhecendo metas internas, como querer manter um brinquedo, e resultados externos, perder o brinquedo.

Há aqui presente uma antecipação do estado emocional que determina as possibilidades emocionais (“estou quase a fazer anos”, causa da “Alegria”); (“os meus amigos não me emprestam os brinquedos, causa de “Raiva”); (“engolir uma espinha”, causa de “Medo”).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a entrada no pré-escolar a criança é colocada numa arena onde, a uma velocidade incrível, as situações emocionais se produzem e se cruzam, tomando várias formas e intensidades. As crianças enfrentam conflitos, reclamam por direitos que no seu ambiente familiar são exclusivamente seus e, aqui, também por direitos, mas de cooperação, partilha e interrelação passam a ser de muitos, o que provoca frustração por não realização dos seus intentos. Um dos sinais de autopreção da própria emoção é, sem dúvida, o poder usar adequadamente palavras que rotulem essa emoção. Quando uma criança consegue fazer demonstra que chegou a um ponto ótimo de reconhecimento das suas emoções e do seu desenvolvimento socioemocional. Jones, Gebelt e Stapley (1999) apelidaram esta fase de desenvolvimento de “refinamento nos sistemas de manifestação e descodificação das emoções”. Durante os primeiros anos, as crianças necessitam de ajuda para identificar as suas emoções. Uma forma de estimular o desenvolvimento emocional é através da comunicação verbal, ajudando as crianças a perceber o significado das emoções em determinados contextos. Todavia na educação pré-escolar, e não só, encontramos-nos, ainda, muito focalizados na preparação académica das crianças para a sua entrada na educação formal, pressionados por metas de aprendizagem, fórmulas exactas de avaliação de professores e estatísticas internacionais. Por outro lado, a violência, a agressão e a indisciplina são fenómenos que têm vindo a atrair cada vez mais a atenção da nossa sociedade em geral, professores e investigadores/estudiosos do comportamento em particular. A linguagem emocional mune as crianças de uma poderosa ferramenta para se tornar um membro social bem sucedido. Muitos dos elementos da aprendizagem estão relacionados, ou baseados em relações, com competências sociais e emocionais que se tornam essenciais para o sucesso da aprendizagem de actividades que eram, tradicionalmente, consideradas como cognitivas. Abre-se assim, uma nova missão para a escola, talvez a peça que faltava para resgatar o sucesso e o bem-estar das crianças: A aprendizagem socioemocional.

REFERÊNCIAS

BARRIO, Maria Vitória. **Emociones infantiles**: Evolución, evaluación y prevención. Madrid. Pirámide Ediciones, (2002).

BRETHERTON, Inge, et al. Learning talk about emotions: A functionalist perspective. **Child Development**, 56, 529-548, (1986).

CAMARAS, Linda; ALLISON, Kevin. Children's understanding of emotional facial expressions and verbal labels. **Journal of Nonverbal Behavior**, 9, 84-94, (1985).

CAMPOS, Joseph., FRANKEL, Carl; CAMRAS, Linda. On the nature of emotion regulation. **Child Development**, 75, 2, 377-394, (2004).

CAMRAS, Linda.; RIBORDY, Sheila.; HILL, Jean. Recognition and posing of emotional expression by abused children and their mothers. **Developmental Psychology**, 24, 776-781, (1988).

DENHAM, Susanne. Dealing with feelings: how children negotiate the worlds of emotions and social relationships. **Cognition, Brain, Behaviour**, 11, 1-48, (2007).

DENHAM, Susanne. **Emotional development in young children**. New York, (1998).

DENHAM, Susanne.; COUCHOUD, Elizabeth. Young preschoolers' understanding of emotion. **Child Study Journal**, 20, 171-192, (1999).

DENHAM, Susanne.; ZOLLER, Daniel. "When my hamster died, I cried": Preschoolers's understanding of emotion. **Developmental Psychology**, 30, 928-936, (1991).

DUNN, Jude; HUGHES, Claire. Young children's understanding of emotions within close relationships. **Cognition and Emotion**, 62, 1352-1366, (1998).

FABER, Ronald.; et al. Preschoolers's attributions of the situational determinants of others' naturally occurring emotions. **Developmental Psychology**, 24, 376-385, (1988).

FABES, Ronald; EISENBERG, Nancy. Young children's *coping* with interpersonal anger. **Child Development**, 63, 116-128. (1992).

GNEPP, Jakie; CHILAMKURTI, Chinni. Children' use of personality attributions to predict other people's emotional and behavioural reactions. **Child Development**, 59, 743-754, (1988).

HARTER, Susan; WHITESELL, Nancy. **Developmental changes in children's understanding of single, multiple and blended emotion concepts**. In P. Harris & C. Saarni (Eds), *Children understanding emotion* (pp 81-116). Cambridge, England. Cambridge University Press, (1998).

HARTER, Susan. Cognitive development processes in the integration of concepts about the emotions and the self. **Social Cognition**, 4, 119-151, (1986).

JONES, Jeannette., GEBELT, Janet; STAPLEY, Janice. **As questões do desenvolvimento da emoção**. In Salovey & Sluter (Eds.), *A inteligência emocional da criança. Aplicações na educação e no dia-a-dia* (pp. 289-311). Rio de Janeiro. Editora Campus., (1999).

SAARNI, Carolyn. **The development of emotional competence**. New York. The Guilford Press, (1999).

STEIN Nancy; TRABASSOS, Tom. The organization of emotional experience: creating links among emotion, thinking, language and intentional action. **Cognition and Emotion** V6 p.225-244, (1992).

STIFTER, Cynthia; FOX, Nathan. Preschoolers's ability to identify and label emotions. **Journal of Nonverbal Behavior**, 10,255-266, (1987).

STRAYER, Janet. Children attributions regarding the situational determinants of emotion in self and others. **Developmental Psychology**, 22, 649-654, (1986).

VALE, Vera. **Competência Socioemocional na Infância**. In Ferreira; Mota (Coord.). Caminhos da Educação da Infância em Portugal: políticas e perspectivas contemporâneas. (pp 183-209). Santo Tirso: De Facto Editores, (2019).

VALE, Vera. **Tecer para não ter que remendar**: O desenvolvimento socioemocional em idade pre-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância. (2012). Tese (doutoramento em Ciências da Educação). Universidade de Coimbra. Coimbra, 2012.

CAPÍTULO 14

O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO COM AUTISMO E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA DOCENTE: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA DE PICOS – PI

*Mary Lange Sousa Silva
Fabrícia Gomes da Silva Diniz*

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar a efetivação do processo de inclusão do aluno com TEA, considerando as dificuldades encontradas pelos docentes em sala de aula comum. Tratou-se de uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, de natureza exploratória, apoiando-se na revisão bibliográfica, com suporte em nomes como Magalhães (2012), Laplane e Silva (2012) e Rodrigues e Spence (2015). Os colaboradores foram um jovem com autismo e sua professora de sala comum. Como instrumentos foram utilizados observação realizada na frequência de duas vezes por semana durante o período de um mês (outubro a novembro de 2018) e entrevistas, com o auxílio de registros em Diário de Campo. Os resultados mostram que a inclusão está em processo, e apesar de já terem ocorrido avanços, ainda é necessário progredir. Concluímos que não há uma fórmula perfeita para que ocorra escolarização do aluno com autismo. O que se tem é a união de uma série de fatores. Estes são o Estado, através da promoção de políticas públicas, a escola, os professores e a família, que, juntos e direcionados a um mesmo objetivo, auxiliam o aluno em sua aprendizagem escolar, e em seu desenvolvimento pessoal e social.

Palavras-chave: Autismo. Docente. Escolarização. Inclusão.

INTRODUÇÃO

No contexto educacional contemporâneo o debate a respeito da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular tem sido constante. Diante disso, abordaremos algumas discussões a respeito da efetivação da educação inclusiva, mais especificamente do processo que envolve a escolarização do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Dessa forma, serão exploradas as dificuldades encontradas no percurso até a efetiva escolarização, tomando como foco a prática docente frente a esse aluno e as dificuldades encontradas pelo professor.

O objetivo geral do estudo foi analisar a efetivação do processo de inclusão do aluno com TEA, considerando as dificuldades encontradas pelos docentes em sala de aula comum. O cenário de estudo se deu em uma escola da rede pública de Picos no Piauí e contou com a colaboração de um jovem com autismo e sua professora, através de observações e entrevista.

A ideia não foi esgotar o tema, mas trazer colaborações de modo a auxiliar a tessitura de uma inclusão efetiva para todos os que frequentam a escola, em destaque a pessoa com TEA.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO E O AUTISMO

Políticas públicas com enfoque na inclusão vêm sendo bastante discutidas, assim como a necessidade de modificações nas escolas de ensino regular no que diz respeito à escolarização da pessoa com autismo. As mudanças culturais e as transformações ocorridas na sociedade trazem para a escola o desafio de receber esses alunos e conseguir que sejam incluídos, de modo a participar de forma ativa de todo o processo educacional.

Urge a necessidade de leis que garantam ao aluno o acesso efetivo à educação. Em 1988, com a Constituição Federal, delinearam-se importantes considerações a respeito da educação brasileira, trazendo à baila a democratização do ensino. A lei de diretrizes e bases da educação Nacional (LDB), publicada em 1996, no que concerne à educação inclusiva, sugere, no art. 59 que os sistemas de ensino devem proporcionar aos alunos currículos, métodos, recursos e devem se organizar de forma que possam atender as necessidades do educando sejam elas físicas intelectuais, sociais ou emocionais.

No ano de 2008 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, colocando a inclusão como imperativo dentro das escolas brasileiras e “acenando” para a necessidade de articulação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No ano de 2013, mesmo ano de publicação do DSM-V (Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), o Ministério da Educação Promulgou a Nota Técnica nº 24/2013, que tinha o objetivo de orientar os sistemas de ensino a implementarem a Lei nº 12.764/2012, que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Em 2015 é instituída a Lei Brasileira de Inclusão, considerada um dos textos legais mais completos em relação a inclusão social da pessoa com deficiência. Tal documento se posiciona e esclarece a necessidade de acessibilidade em diversos setores da vida social, desde aspectos atitudinais, aos arquitetônicos e de recursos. Assevera em suas linhas elementos como liberdade, dignidade e cidadania a partir do cumprimento dos direitos à pessoa com deficiência.

METODOLOGIA

O caminho metodológico percorrido contou com a pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, e natureza exploratória, apoiando-se em estudos bibliográficos. A investigação foi realizada em uma escola municipal, de ensino fundamental, na cidade de Picos-PI.

A coleta contou com a colaboração de uma professora titular de um aluno com TEA. A docente não teve sua identidade publicizada, resguardando assim a sua privacidade, sendo chamada aqui de Francinete. Também foi participante um jovem com TEA, o qual será chamado aqui de Leo, em homenagem a personalidade Leo Kanner, psiquiatra responsável pelo importante estudo em 1943 sobre o autismo, separando-o de outras psicoses graves que surgem na infância.

A observação acerca da efetivação da educação de alunos com TEA teve início em outubro de 2018 e encerrou no mês seguinte (novembro de 2018) sendo distribuídas em duas vezes por semana, durante o referido período.

No momento da pesquisa Leo tinha 16 anos, e frequentava o terceiro ano do ensino fundamental, sendo sua terceira repetência. Os instrumentos de coleta foram a observação e a entrevista semiestruturada, sendo o Diário de Campo um importante artefato no registro dos momentos vivenciados. A técnica utilizada para tratamento dos dados foi a Análise de Conteúdo baseada em Bardin (2011).

EM BUSCA DE SIGNIFICADOS

O tratamento de dados possibilitou o encontro de cinco categorias; por conta da extensão dos achados, apenas duas delas serão explanadas ao decorrer das próximas linhas.

Interação: “perceba-me!”

A pessoa com autismo precisa do contato com outras pessoas, para a construção de sua identidade e sobrevivência social. Entretanto, em muitos momentos a maneira como ele se socializa pode ser atípica, em outros sua maior dificuldade está em não entender as regras e padrões sociais, o que dificulta sua aproximação em grupo. Há quem afirme, inclusive, que “autista gosta de isolamento”, quando na realidade o que ele precisa é ser ensinado sobre os processos de socialização. Como fazer, agir e o porquê das regras sociais que o rodeiam.

Rodrigues e Spencer (2015, p. 21) afirmam que

As características observadas na síndrome do autismo variam na forma de exteriorização dos desvios de relações interpessoais, linguagem, motricidade, percepção, patologias associadas ao distúrbio. A intensidade destes desvios, os estados mais determinantes, também é diversificada.

Ou seja, a forma de se relacionar com o mundo exterior marca como sendo uma importante característica ao se entender e definir o transtorno do espectro autista. Indivíduos com autismo tendem a interagir de maneira diferente das pessoas que não possuem o transtorno. Não obstante, é importante ressaltar que elas não deixam de ter a necessidade de se relacionar, apenas podem mostrá-la de maneira peculiar.

É essencial que, a nível de sala de aula, o professor se preocupe em interagir com seu aluno, de forma afetiva, para que crie um vínculo e uma relação de confiança com o mesmo. Ao tratar desta relação docente/discente Moura e Santos (2018, p. 30) afirmam que

O afeto é o desígnio fundamental para o crescimento humano. O docente eleva sua formação profissional e demonstra valorização ao aspecto afetivo quando se volta para si e o outro, contestando sua prática e adaptando-se às individualidades discentes. A partir da prática do professor que mescla a afeição nos moldes didáticos, percebe-se a diferença nas diversas manifestações de avaliação ao aluno.

Não há como se falar em interação sem mencionar o professor nesse processo, pois tem papel fundamental no desenvolvimento em todos os aspectos: cognitivo, físico, afetivo e social de seus alunos, fazendo com que sejam incluídos, de modo a participar de forma ativa da sua própria aprendizagem.

Em relação a interação entre Leo e a docente verificou-se um ótimo relacionamento onde o mesmo demonstra se sentir seguro com essa convivência. A

professora sempre conversava com o aluno, que geralmente só falava quando ela se dirigia a ele. Foi possível perceber que os demais funcionários também demonstravam muito carinho com o aluno, como podemos ver nesse trecho do diário de campo:

O estudante participante da pesquisa costuma chegar bem cedo, e é cumprimentado por funcionários da escola que demonstram muito carinho pelo mesmo. Os alunos esperam fora da sala pela entrada da professora, e depois todos entram. Geralmente, no início da aula, a docente tem uma breve conversa descontraída com os alunos e, por várias vezes, se dirige ao aluno foco da pesquisa. (Diário de campo, 2018)

Em alguns momentos na observação Leo ficava cabisbaixo. Durante várias situações da aula em que seus colegas conversavam entre si, ele não participava, continuando de cabeça baixa. O fato de o aluno estar em uma sala com alunos mais novos talvez possa tornar mais difícil essa aproximação.

Segue um trecho ilustrativo do período observado:

Os outros alunos elogiaram o trabalho de artes que ele fez muito bem e em outro momento de trabalho em grupo a professora distribuiu cartolina, revistas, cola e tesoura. Ao formarem os grupos o aluno foi convidado por uma equipe para se juntar a eles. Porém, Leo se recusou. A professora sugeriu que os alunos se aproximassem dele, no entanto ele disse que não queria fazer o cartaz. Então, enquanto as equipes faziam o trabalho ele permaneceu em sua cadeira, sentado e de cabeça baixa. (Diário de campo, 2018).

Importante ressaltar que isto pode ocorrer com algumas pessoas que possuem autismo, não todas. Portanto as tentativas em realizar um trabalho em grupo não devem ser cessadas. Frente a interação entre aluno com autismo e os demais foi indagado à docente se ela obteve respostas positivas do aluno frente à interação com os demais alunos. Onde ela respondeu:

Em relação aos alunos, a interação com eles, ele também não é bastante sociável, é como se os alunos sentissem uma certa rejeição, né, por conta dele. Em relação a interação entre os demais alunos não é que eles desrespeitem o aluno autista, mas a interação deles é pouca, mas eles respeitam, eles respeitam, eles tentam ajudar né, mas é assim é como eu disse é muito pouco a interação. (Francinete)

A professora é tímida em sua resposta, ao mesmo tempo que mostra a dificuldade de socialização de Leo e outros alunos, tenta esclarecer que há respeito. A diferença de idade entre ele e os demais pode significar um processo ainda mais complexo para a interação.

Durante a observação foram constatados poucos momentos de interação entre o restante da turma e o aluno com autismo. Os mesmos convivem de forma tranquila. Não foi percebido nenhum comentário negativo nesse sentido, no entanto, também não foi observada uma maior insistência em realizar uma interação com o colega de sala com o transtorno (Diário de campo 2018).

Os momentos de participação coletiva devem ser incentivados, e atividades que levem a esse envolvimento dos alunos podem ser criadas, mesmo mediante resistência do aluno autista. Cabe observar em quais momentos o aluno se mostra receptível, e criar situações que possam ter um bom rendimento para aos poucos conseguir essa participação do aluno.

Nessa conjuntura, a escola e a figura do docente não são os únicos presentes, é crucial a participação familiar, já que a mesma trará informações sobre o discente, facilitando o trabalho docente e acompanhando o aluno em casa. Isto, porque, sem o devido acompanhamento, a aprendizagem fica prejudicada, especialmente nas series iniciais. Cunha (2016, p. 90) vem afirmar:

Ensinar para a inclusão social, utilizando os instrumentos pedagógicos da escola e inserindo também a família, é fortalecê-la como núcleo básico das ações inclusivas e de cidadania. Para a escola realizar uma educação adequada, deverá, ao incluir o educando no meio escolar, incluir também a sua família nos espaços de atenção e atuação psicopedagógica.

É evidente que o papel do professor é de extrema importância, porém é necessário não só o empenho dele, mas uma união efetiva e organizada entre docente, instituição escolar, família e outros profissionais que se façam necessários para efetivo auxílio à pessoa com TEA.

Processo de inclusão: sonho ou realidade?

Iniciando com o pensamento de Glat e Nogueira (2002, p.26) abre-se um “parêntese” quanto à inclusão:

Vale sempre enfatizar que a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitam. Ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades.

Mantoan (2006, p.24) elucida que a inclusão é: “ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção”. E ressalta: “Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro”.

A inclusão pode ser, e é realidade quando o professor conjuntamente com a escola e a família atuam em parceria, atendendo as necessidades de aprendizagem do aluno com TEA. A família com o suporte, a escola com o acolhimento e o professor com acesso a capacitação e materiais para lidar com as diferenças em sala de aula. Cunha (2016, p. 16) já explicita:

A atenção às diferenças ganha centralidade nas discussões. A igualdade e o direito, muitas vezes preteridos no ensino das pessoas com deficiência ou com transtornos comportamentais, entre uma pauta iminente da educação pela necessidade da preparação dos espaços escolares e dos profissionais docentes, para um ensino que contemple a diversidade. São esforços que tem o seu mote os desafios impostos pelas questões que emergem da família, da sociedade, da cultura e das minorias no contexto dos direitos do indivíduo.

Quanto à necessidade de modificações dentro das instituições escolares para que seja efetuado um melhor ensino ao estudante com autismo, evidenciamos a fala da professora:

Quando existe mais de um aluno, em torno de três alunos, aí sim existe um professor que auxilia dentro da sala de aula, até mesmo com mais material, tem mais dinâmicas, porque são dois professores em sala de aula. Mas, quando a gente tem apenas um aluno, dentro da sala de aula, que é autista, a escola não disponibiliza mais recursos para que a gente possa trabalhar. Recurso, como se diz, profissional e até mesmo material. (Francinete)

Francinete traz a sua inquietação sobre a necessidade de auxílio em sala, fato que deveria depender não da quantidade, mas sim da necessidade apresentada pelos contextos, os quais são diferenciados ainda que se trate de uma mesma escola.

A professora relata a necessidade que o aluno tem em receber uma atenção especializada em alguns momentos, já que a metodologia a ele dirigida deve ser diferenciada. A Lei 12.764/2012, em seu art. 3º, parágrafo único, traz que “nos casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.” (BRASIL, 2012)

O sistema, todavia, é falho e muitas vezes esta fiscalização quanto à necessidade de um acompanhante não ocorre. Ao perguntar a professora quais os momentos mais

difíceis durante o exercício pedagógico em sala com crianças com TEA a mesma respondeu:

Trabalhar com a leitura, quando é exposta, ficha de leitura, quando é exposta, ortografia. Então, essas partes são muito difíceis, porque ele não consegue acompanhar e tem que ser individual. Então, no momento em que eu faço qualquer atividade de leitura, produção de texto, de ortografia, eu tenho que chamar ele individual para dar essa atenção especializada para ele, num momento individual. (Francinete)

Francinete percebe a importância de alguns momentos serem trabalhados com o aluno de forma individual.

As atividades individuais ele desenvolve com mais habilidade. Agora as atividades quando são feitas em conjunto, o próprio aluno autista, ele se recusa, ele não quer participar, embora os alunos da sala, porque a nossa turma é uma turma muito boa, até ajudam ele, mas ele não se sente bem em estar desenvolvendo atividades com as outras crianças, a atividade apropriada para este aluno é a atividade individual. Quando a gente chama ele para a própria individualidade. Quando nós chamamos o aluno para a própria individualidade ele trabalha bem melhor. (Francinete)

Apesar da professora reconhecer a importância de atividades em grupo, algumas tentativas para a realização das mesmas acabam sendo frustradas. Como seres humanos, dependemos do contato e convívio em sociedade; a figura do outro se faz indispensável dentro de nossa construção enquanto pessoas, não apenas em relação a regras sociais, mas também no que tange à formação emocional/afetiva. As construções que fazemos de nós, do outro e da sociedade envolvem a maneira como nos socializamos, influenciando inclusive o nível de independência e realização que o indivíduo terá ao longo de seu processo de maturidade, nessa concepção a educação para Kelman (et al, 2010, p. 221).

[...] representa uma experiência pessoal, social e política ampla e abrangente, tendo em vista suas finalidades e implicações para sua qualidade de vida e cidadania. Em se tratando de autismo, as oportunidades educacionais desempenham papel essencial para o desenvolvimento e inclusão social em diferentes contextos, contribuindo para o reconhecimento da pessoa como sujeito no seu ambiente sociocultural.

Ainda que Leo aprenda com mais facilidade quando a docente explica o conteúdo para ele de forma individual, a participação dele em atividades que envolvam outras pessoas é essencial para o seu real desenvolvimento como indivíduo. Não obstante, realmente incluir um aluno com autismo não é fácil, e o professor e a escola necessitam de toda ajuda possível para que consigam fazê-lo da melhor maneira.

Quanto à inclusão pedagógica de Leo, percebe-se a importância de uma avaliação diferenciada, já que em alguns casos não podemos exigir dos alunos atípicos os mesmos avanços em relação ao conteúdo alcançado pelo aluno neurotípico. Em atividades diferenciadas ele demonstrava um ótimo desempenho, já em provas sem auxílio mostrava dificuldade, ressaltando, assim, sua necessidade de uma maior mediação. Ao refletir sobre a avaliação inclusiva, Magalhães (2012, p. 504) afirma:

O sistema de avaliação da escola cria categorias de alunos. Tal sistema não está associado somente a provas, notas, testes aprovações e diplomas [...] uma rede de “elogios” e “censuras” é tecida por professores e outros profissionais da escola; assim são construídos juízos de valor que separam os “bons” dos “maus” alunos.

Silva (apud MAGALHÃES, 2012, p. 504) assevera que “a pertinência a essas categorias passa a determinar como esta pessoa vê a si mesma, como se comporta, e como as outras pessoas a vêem, afetado assim suas oportunidades de vida”.

A avaliação não pode ser colocada como uma punição ou “aparelho” de mensurar a capacidade do aluno, mas ser instrumento de aprendizagem, de modo a auxiliá-lo e auxiliar ao professor na construção do conhecimento. Dessa forma, seu uso com o jovem autista precisa mediar e não segregar sua inserção escolar. Como afirmam Laplane e Silva (2012) a própria concepção sobre avaliação vem se modificando ao longo do tempo. Acreditamos que bem representam nosso pensamento, as palavras de Santos (2012, p.177) ao dizer: “eu gostaria de ver crescer uma cultura avaliativa inclusiva dentro de nós e de nossas escolas [...]”, uma vez que “as práticas avaliativas podem e devem balizar o trabalho escolar. Elas devem, entretanto, ser consideradas no contexto da trajetória da criança e do grupo ao qual pertence” (LAPLANE e SILVA, 2012, p. 228).

Inclusão, nem sempre está relacionado a notas, mas sim, com verificar os pontos positivos em relação à aprendizagem do conteúdo dentro das suas particularidades, e permitir que esse aluno avance juntamente com a turma. Fato que não foi levado em consideração pela escola, já que o aluno, mesmo demonstrando alguns avanços, está repetindo a mesma série pelo terceiro ano. Tamanha é a complexidade desse processo que relembramos aqui as palavras de Nunes (2012, p. 290): “inclusão e autismo: realidade ou ficção?”.

Acreditamos ser uma realidade possível, desde que, assim como afirma Mittler (2003), acreditemos que não há uma receita pronta, mas que o caminho inclusivo é construído à medida que nele caminhamos.

Em relação à professora, foi notório que a mesma utiliza as ferramentas que dispõe, e que acredita serem válidas, para incluir o aluno dentro das suas crenças e de acordo com o conhecimento acadêmico e profissional diante dos anos em que exerce a docência.

Embora destaque a importância de um atendimento individualizado em vários momentos para que haja melhor absorção do conteúdo pelo discente, a mesma demonstra o cuidado em notá-lo em sala, quando está sempre se dirigindo a ele, buscando nessa comunicação um momento de interação e aprendizagem do aluno. E mesmo quando não havia resultado positivo em relação à atividade trabalhada, havia comunicação e troca de conhecimento. Maia, Iknomidis e Giacomini (2012, p. 259) lembram que “o que aprendemos é através do outro”, assim a comunicação é um primeiro passo para que a aprendizagem ocorra.

As conversas ao início de toda aula eram um momento descontraído e leve com a turma, onde a docente buscava a interação de todos de modo a criar um clima agradável em sala. Em alguns momentos a mesma acreditava na aprendizagem do aluno, em outros havia receio a esse respeito, de modo a afirmar que esse aprendizado alcançava níveis inferiores aos demais. De acordo com Magalhães (2012, p. 505).

[...] com professores, alunos, técnicos e gestores que não formam convidados a pensar sobre suas próprias concepções de ensino-aprendizagem, sujeito, diferença/deficiência [...] fica pouco provável pensar em diversidade e sucesso escolar.

Porém, mesmo com essa oscilação a docente defendia o avanço do aluno para séries seguintes, acreditando que isso seria importante para o crescimento e inclusão do discente. Quando pensamos o quão benéfico é para o Leo estar inserido dentro do ambiente escolar, sendo de fato incluído, isso nos remete a um questionamento: onde esse aluno estaria se não estivesse na escola? Nenhuma resposta pode ser considerada como o lugar ideal para esse aluno estar. Mesmo em casa com a família não poderíamos considerar como ideal para uma pessoa em idade escolar, toda criança e todo adolescente deve estar frequentando a escola. Não é possível pensar em inclusão sem que ela esteja comparecendo às aulas.

Mesmo diante de questões que ainda devem ser melhoradas para de fato incluir os alunos com autismo, a participação no ambiente escolar, a convivência com outros alunos, professores e todos os profissionais que formam a escola, a possibilidade de

aprendizagem e crescimento social são elementos que só a inclusão pode efetivamente proporcionar. Então a pergunta deve ser: qual o lugar ideal para esse aluno estar? Na qual só podemos concluir que o melhor lugar para Léo é incluído na escola.

Posto isso, resta que seja fortalecido o compromisso com a procura de melhorias para o desenvolvimento dos educandos como um todo, para que assim cresçam juntos, e igualmente cresça a esperança de que o sistema de ensino evolua ao ponto em que esteja a disposição dos alunos tudo aquilo a que tem direito.

CONCLUSÃO

Desenvolver estudos sobre o autismo é ao mesmo tempo desafiador e gratificante. Descobrir as particularidades de cada caso é necessário para não se rotular “autistas” como uma categoria, mas sim percebê-los como pessoas dotadas de potencialidades e dificuldades. A escola nesse enredo constitui-se como instituição essencial de modo a colaborar com o desenvolvimento individual e social de seus alunos, prezando pelo respeito à diversidade e educando primeiramente para a construção de uma sociedade mais justa.

A legislação atual traz uma série de dispositivos que versam sobre a inclusão. O que urge, talvez, se remeta a efetivação dos textos legais em práticas sociais. Não obstante, apesar da Lei garantir o direito de o aluno com autismo estar matriculado numa sala de aula de ensino comum, é preciso admitir que são necessários materiais e metodologias específicas, além do acompanhante em sala quando necessário, de forma a garantir efetividade no processo de ensino aprendizagem.

Sobre a dinâmica da sala de aula e como o professor organiza as metodologias para inclusão, constatamos que as práticas utilizadas pela docente colaboram com a aprendizagem do aluno. Porém a necessidade de uma mediação mais individualizada, dificulta a aproximação de Leo com outros colegas.

Podemos constatar que a inclusão é viável. Ainda estamos nesse processo, e apesar de já terem ocorrido avanços, ainda é possível progredir, visto que o processo inclusivo evolui gradativamente.

Portanto, não há uma fórmula perfeita para que ocorra escolarização do aluno com autismo. O que se tem é a união de uma série de fatores. Estes são o Estado, através da promoção de políticas públicas, a escola, os professores e a família, que, juntos e direcionados a um mesmo objetivo, auxiliam o aluno em sua aprendizagem escolar, e em

seu desenvolvimento pessoal e social. Não obstante, é importante lembrar que, para isto, a inclusão é o único caminho.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e altera o §3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Diário Oficial da União, Brasília, 27 de Dezembro de 2012.

CUNHA, E. **Autismo na Escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de estudar.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

GLAT, R. e NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: **Revista Integração.** Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial, ano 14, n. 24, 2002.

KELMAM, C. A. [et al]. ALBUQUERQUE, D. e BARBATO, S. - Organizadoras. **Desenvolvimento Humano, educação e inclusão escolar.** Brasília, Editora UnB, 2010.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de.; SILVA, Ivani Rodrigues. Dificuldades na aquisição da escrita e avaliação escolar. In: In: MENDES, Enicéia Gonçalves.; ALMEIDA, Maria Amélia.; (Org). **Dimensões Pedagógicas nas Práticas de Inclusão Escolar.** Marília: ABPEE, 2012.

MAIA, Shirley Rodrigues.; IKONOMIDIS, Vula Maria.; GIACOMINI, Lídia. A criança com surdocegueira congênita no mundo das palavras e os desafios para inclusão. In: MENDES, Enicéia Gonçalves.; ALMEIDA, Maria Amélia.; (Org). **Dimensões Pedagógicas nas Práticas de Inclusão Escolar.** Marília: ABPEE, 2012.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P. Currículo em Educação Especial: Dimensões técnicas e políticas em discussão. In: MENDES, Enicéia Gonçalves.; ALMEIDA, Maria Amélia.; (Org). **Dimensões Pedagógicas nas Práticas de Inclusão Escolar.** Marília: ABPEE, 2012.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. A. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Tradução de Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Armed, 2003.

NUNES, Débora Regina de Paula. Autismo e inclusão: entre realidade e mito. In: In: MENDES, Enicéia Gonçalves.; ALMEIDA, Maria Amélia.; (Org). **Dimensões Pedagógicas nas Práticas de Inclusão Escolar.** Marília: ABPEE, 2012.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho; Spencer, Eric. **A Criança Autista: um estudo psicopedagógico.** 2ªed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2015.

SANTOS, Edimar Adalberto dos; MOURA, Kátia Maria de. A relação professor e aluno e sua influência no processo de inclusão escolar. In: EVÊNCIO, Kátia Maria de Moura (Organizadora). **Educação Inclusiva: diversos olhares entre teoria e prática**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2018.

SANTOS, Mônica Pereira. Construindo uma cultura inclusiva de avaliação da aprendizagem. In: In: MENDES, Enicéia Gonçalves.; ALMEIDA, Maria Amélia.; (Org). **Dimensões Pedagógicas nas Práticas de Inclusão Escolar**. Marília: ABPEE, 2012.

CAPÍTULO 15

INSTRUMENTALIDADES E ESPAÇOS SÓCIO-OCUPACIONAIS DO PROFISSIONAL DE NEUROPSICOPEDAGOGIA: UM RECORTE CONTEMPORÂNEO DA CONJUNTURA BRASILEIRA

*Ailton Batista de Albuquerque Junior
Gilmar Ribeiro de Lima
Regina Dáucia de Oliveira Braga
Rosângela Maria do Nascimento Lemos*

RESUMO

No contexto brasileiro, o profissional de Neuropsicopedagogia emerge nos anos de 2008, por meio de um grupo de docentes que realizavam pesquisas nessa temática. Dessa forma, este levantamento tem como objetivo discorrer acerca da origem da Neuropsicopedagogia no Brasil e seus desdobramentos atuais com fulcro na instrumentalidade, nas prerrogativas e nos espaços sócio-ocupacionais da profissão. Assim, esses profissionais inspirados em outros países que já ofereciam essa qualificação a nível de Pós-graduação *lato sensu* (México, Espanha e Colômbia), resolveram concatenar os estudos de Psicologia Cognitiva, Pedagogia e as Neurociências, resultando na constituição da profissão de Neuropsicopedagogia. A metodologia contou com pesquisa bibliográfica, tendo em vista que ela é pré-requisito para outras investigações acadêmico-científicas. Logo, houve a contribuição teórica de Amaral (2016); Avelino (2019); Corrêa, Cely e Cuadros (2018); Fonseca (2014); Fülle (2018), Gil (2008); Lima (2017); Martins (2004); Peruzzolo e Costa (2015); Russo (2015) SBNPP (2017,2020); Silveira (2019); Simão, Corrêa e Ferrandini, (2020) e Uniasselvi (2019). Em suma, devido a sua incipiente constituição, esse profissional demanda por reconhecimento social e por novos espaços profissionais, visto que até essa data apenas três prefeituras lançaram processos seletivos que levaram em conta o requisito da formação em Neuropsicopedagogia.

Palavras-chave: Dificuldades de Aprendizagem. Processo de ensino-aprendizagem. Transtorno de aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como objetivo traçar um perfil profissiográfico panorâmico em relação ao exercício da emergente categoria profissional de Neuropsicopedagogia no Brasil, concatenando os componentes oriundos da Neurociência, Psicologia Cognitiva e Pedagogia. Nessa acepção, trabalhou-se a partir da perspectiva histórico-materialista, considerando o todo a partir da origem da profissão em outros países para *a posteriori*, adentrar à peculiaridade brasileira.

A questão norteadora figura-se a partir da interpelação da gênese, desdobramentos e conjuntura vigente do profissional em Neuropsicopedagogia frente ao mercado de trabalho que demanda por profissionais qualificados e polivalentes. Em verdade, muitos questionamentos emergem a partir de uma profissão que concatena três vertentes (Pedagogia, Psicologia e Neurologia) numa só perspectiva.

A rigor, esta pesquisa justifica-se devido à ausência de profícuas investigações acadêmico-científicas que tratem desta temática, haja vista tratar-se de uma profissão que emergiu, recentemente, necessitando de espaço, visibilidade e reconhecimento social pela comunidade científica e a sociedade civil. Logo, é inconteste a relevância deste itinerário acadêmico, devido haver poucas produções científicas que tratam desta especificidade.

Consubstanciada numa abordagem qualitativa, a fundamentação teórico-metodológica, recorreu a uma pesquisa bibliográfica, que conforme Gil (2008, p. 44), "[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". Dessarte, esta investigação acadêmico-científica trouxe contribuições das literaturas contemporâneas, divulgadas por meio de teses, dissertações, artigos, livros, revistas e outras publicações de Amaral (2016); Avelino (2019); Corrêa, Cely e Cuadros (2018); Fonseca (2014); Fülle (2018), Gil (2008); Lima (2017); Martins (2004); Peruzzolo e Costa (2015); Russo (2015) SBNPP (2017,2020); Silveira (2019); Simão, Corrêa e Ferrandini, (2020) e Uniasselvi (2019).

Com efeito, reconhecendo a complexidade e a heterogeneidade das práticas sociais e profissionais que envolvem os aspectos neuropsicopedagógicos, esta pesquisa está calcada na abordagem multirreferencial, que para Martins (2004, p.2):

[...] propõe, por sua vez, abordar as questões anteriores tendo como objetivo estabelecer um novo "olhar" sobre o "humano", mais plural, a partir da conjugação de várias correntes teóricas, o que se desdobra em nova perspectiva epistemológica na construção do conhecimento sobre os fenômenos sociais, principalmente os educativos.

Isto posto, devido à complexidade e à heterogeneidade humana, percebe-se que nas Ciências Sociais nem sempre 2+2 é igual a 4, uma vez que devem ser analisadas variáveis sociais, culturais, econômicas, políticas e de cunho subjetivo de cada sujeito.

O artigo desdobrou-se por meio da na primeira seção, buscando traçar os aspectos históricos do surgimento da categorial profissional; na seção seguinte, foi dado enfoque à instrumentalidade e incumbências do profissional de Neuropsicopedagogia; no terceiro item foram apresentados os espaços sócio-ocupacionais dos profissionais de

Neuropsicopedagogia; a quarta divisão foi desenvolvida por meio da apresentação do processo de avaliação e intervenção neuropsicopedagógica. Em síntese, as considerações finais expuseram que a emergente profissão necessita ser reconhecida socialmente por meio da competência dos/das Neuropsicopedagogos/as e através de publicações de investigações acadêmico-científicas.

GENEALOGIA E DESDOBRAMENTOS DA NEUROPSICOPEDAGOGIA EM SOLO DA PÁTRIA MÃE GENTIL

Hodiernamente, o campo das Neurociências, está dialogando de forma integrativa com outras áreas que outrora eram tratados de forma isolada e segmentada. Por conseguinte, Corrêa, Cely e Cuadros, (2018), visando compreender os processos mentais a partir de uma perspectiva biopsicossocial, perceberam a Neurociência como um ramo que tem ajudado a compreender o processo de ensino-aprendizagem como consequência de um cérebro complexo em sua fisiologia, reconhecendo forte influência social em sua composição e relação com o meio. Assim, Amaral (2016, p.98-99) é veemente ao reconhecer a urgência de diálogo entre as Ciências Humanas e as Biológicas, visto que:

[...] ainda persiste certa dificuldade em articular, de fato, as duas áreas – o que se expressa, por exemplo, na escassez de pesquisas empíricas articulando Neurociências e Educação ou na forma como os pesquisadores vinculados a uma dessas áreas compreendem as pesquisas desenvolvidas pela outra.

Em 2008, no estado de Santa Catarina, por meio de uma equipe professores que realizavam consultoria nessa área, criam o curso de Pós-graduação *lato sensu* através de um estudo que envolveu mais do que a observação de comportamentos e emoções, propondo investigações acadêmico-científicas que dessem de conta da relação do tripé Neurociência- educação escolar-Psicologia Cognitiva. Nesse contexto,

Em decorrência da grande necessidade de como intervir no processo de aprendizagem, e não somente conhecer os conceitos do sistema nervoso, surgiu a necessidade de se ter no Brasil uma formação específica em Neuropsicopedagogia. Sendo assim, em 2009, a Faculdade Ciências, Educação, Saúde, Pesquisa e Extensão (CENSUPEG) institui o curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Neuropsicopedagogia (*Ibidem*, p.6-7)

Diante daquela conjuntura, pensaram em um estudo que consubstanciasse e analisasse a educação especial/inclusiva, as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e os desafios da inclusão escolar e do atendimento multidisciplinar engendrados em concepções transdisciplinares. Por conseguinte, “[...] nasce, então, o primeiro projeto que envolvia as Neurociências aplicadas à educação, nomeado de Neuropsicopedagogia, unindo Neurociências, Psicologia e Pedagogia” (UNIASSELVI, 2019, p.4).

Em relação à criação do currículo para uma formação que desse conta desse contexto multidisciplinar, o grupo de educadores contou com um público heterogêneo, destacando dentre eles, pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, psiquiatras e médicos. Por conseguinte:

[...] a neuropsicopedagogia procura reunir e integrar os estudos do desenvolvimento, das estruturas, das funções e das disfunções do cérebro, ao mesmo tempo que estuda os processos psicocognitivos responsáveis pela aprendizagem e os processos psicopedagógicos responsáveis pelo ensino (FONSECA, 2014, p.1).

À face do exposto, configura-se a Neuropsicopedagogia como uma grande área que abarca os saberes teórico-metodológicos, técnicos-operacionais e ético-políticos oriundos da Neurociência, da Psicologia Cognitiva e da Educação, objetivando ressignificar as instituições educacionais, seus personagens e sua práxis pedagógica calcada na indissociabilidade entre neurodesenvolvimento, comportamento e processo de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, Fülle et al., (2018) considera a atuação profissional como ponto central na investigação e intervenção do processo de ensino-aprendizagem que integre a dimensão pessoal, social e educacional do aprendente.

Em verdade, o profissional de Neuropsicopedagogia desenvolve múltiplos papéis frente ao âmbito educacional na perspectiva coletiva ou individual, juntamente com os aprendentes, com a equipe pedagógica e as famílias, objetivando uma gestão colaborativa e integrada com outras categorias profissionais por meio da inter e transdisciplinaridade. Por conseguinte, o Código de Ética Técnico Profissional da Neuropsicopedagogia definiu como:

Neuropsicopedagogo Institucional e/ou Clínico aqueles profissionais que possuem formação em nível de graduação nas áreas de educação ou saúde e obtenham a especialização em Neuropsicopedagogia Institucional ou Clínica, em instituições cujos cursos sejam reconhecidos pelo Ministério da Educação (2020, p.4)

Atualmente, não existe lei que regule a profissão, porém a Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia (SBNPp) organizou o Código de Ética Técnico Profissional, projetando a orientação de profissionais da Neuropsicopedagogia em relação aos princípios, às normas, aos valores e às diretrizes essenciais à boa conduta profissional. Isto dito, a cada biênio é compulsória a revisão do Código ou a qualquer momento quando solicitado para atualização com as expectativas dos profissionais e da sociedade em geral em relação às inovações na categoria profissional.

Acerca do reconhecimento da profissão pelos órgãos públicos, percebe-se um parco e inócuo crescimento em concursos e seleções públicas, haja vista que pesquisando no Google o termo “concurso público Neuropsicopedagogo”, surgiu apenas três ocorrências, quais sejam: a prefeitura de Braço do Norte, em Santa Catarina, por meio de um processo seletivo em 2017, ofereceu uma vaga para profissionais de Neuropsicopedagogia com remuneração de R\$ 1.500,00 para 20h semanais. No mesmo ano e no mesmo estado, na cidade de Jaraguá do Sul, o edital ofereceu uma vaga para Pedagogo com pré-requisito de Licenciatura Plena em Pedagogia ou Curso Normal Superior, com Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional; ou em Alfabetização; ou em Neuropsicopedagogia, salário de R\$ 3.259,77 por 40 horas semanais.

Mais recentemente em 2018, a prefeitura de Nova Bréscia, no Rio Grande do Sul, abriu processo seletivo simplificado para o cargo de Neuropsicopedagogo, sendo exigência para a seleção, a formação em nível superior, em curso de Pedagogia e Pós-graduação nas áreas de Neuropsicopedagogia Institucional e Neuropsicopedagogia Clínica, com salário base de R\$ 2.000,00 por 40/h semanais.

Diante desse contexto, os profissionais de Neuropsicopedagogia têm um relevante e complexo encargo, que é o desbravamento e a conquista de espaços sócio-ocupacionais por meio de estudos acadêmico-científicos que comprovem a importância da Neuropsicopedagogia para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem dos aprendentes e por intermédio de sua práxis pedagógica calcada na competência teórico-metodológica, técnico-operacional e ético-política.

Mesmo com a criação do curso de Pós-graduação em 2008, apenas em julho de 2019 a profissão conquistou o reconhecimento pela Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). Por conseguinte, urge que profissionais reafirmem a sua atuação, desbravando novas possibilidades. Logo, Simão, Corrêa e Ferrandini (2020, p.8) discorrem que:

O CBO tem por finalidade identificar as ocupações e atuações dos profissionais. Isso facilita as contratações via Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e demais benefícios previdenciários, assim como prestações de serviços e concursos públicos. O Neuropsicopedagogo Institucional foi assinalado com o código (2394-45), e o Clínico com o código (2394-40).

Com efeito, essa classificação reconhece as prerrogativas da profissão de Neuropsicopedagogia, abrindo o leque de possibilidades para processos seletivos e concursos em instituições e órgãos públicos, além de contratações em empresas privadas.

INSTRUMENTALIDADE E INCUMBÊNCIAS DO PROFISSIONAL DE NEUROPSICOPEDAGOGIA

As incumbências do profissional de Neuropsicopedagogia são múltiplas, visto que os sujeitos que necessitam de intervenção neuropsicopedagógica desenvolvem-se atravessados pelas dimensões históricas, sociais, culturais, econômicas e educacionais, sendo que o funcionamento do cérebro é caracterizado pela interação com impulsos nervosos, transmitindo neurotransmissores por intermédio das sinapses. Dessa maneira, Simão, Corrêa e Ferrandini (2020), consideram relevante a atuação de profissionais em Neuropsicopedagogia que trabalhem, assegurando o respeito desde as questões socioemocionais até as cognitivas.

Na concepção de Lima (2017), processos cognitivos que envolvem os sujeitos na educação básica devem ser considerados numa pluralidade de perspectivas, evitando um discurso reducionista ficando nos fracassos. Entretanto, urge pensar as variáveis que impulsionaram o insucesso, criando estratégias e redimensionando recursos pedagógicos para superação das demandas vigentes, visando uma educação de qualidade com fulcro nos direitos humanos por meio do respeito à diversidade étnica, social, intelectual, funcional cultural e econômica; às singularidades e idiosincrasias humanas e a todas as formas de existência humana.

Deste modo, a escola deve ensinar, garantir uma aprendizagem significativa para os alunos, possibilitar a aprendizagem de habilidades e competências de conteúdos que são necessários para a vida em sociedade, oferecendo instrumentos de compreensão da realidade local e também favorecendo a participação dos alunos em relações sociais diversificadas e cada vez mais amplas em seus repertórios socioculturais (SILVEIRA, 2019, p.3)

Isto posto, cabe à/ao Neuropsicopedagogo/a a avaliação e a intervenção institucional em cada realidade, considerando a estrutura macropedagógica da instituição, por intermédio da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, percebendo a matriz curricular, metodologias, formas avaliativas etc.; da observação da prática docente e dos comportamentos dos educandos frente aos saberes socializados. Nessa acepção, Avelino (2019, p.2) acredita que a profissão de “Neuropsicopedagogia se caracteriza na área de conhecimento, voltada principalmente para os processos de ensino e aprendizagem, que se compõe na avaliação de indivíduos em defasagem”. Portanto, a profissão surge visando compreender as relações do sistema nervoso central e periférico frente ao processo de ensino-aprendizagem.

Por esse ângulo, esses profissionais buscam avaliar e intervir na ocorrência de Transtorno da Aprendizagem (T.A) nos aprendentes; fazer proposições para a relação entre o tripé educando-meio-aprendizagem; proporcionar assessoria aos professores, coordenadores, diretores, secretarias e quem demandar por aprofundamento nesse quesito; trabalhar a perspectiva das emoções, criando vínculos entre o trinômio discente-escola-família; confeccionar relatórios sobre a situação do sujeito demandante, realizando os encaminhamentos pertinentes, quando as demandas extrapolarem as prerrogativas dos profissionais de Neuropsicopedagogia; criar e ministrar cursos livres de formações especiais e inclusivas; propor adequação curricular às escolas frente às situações específicas dos demandante; intervir para adequação emocional às pessoas com patologias neurológicas, dentre outras possibilidades diante das conjunturas educacionais. Além disso, como estratégias para o exercício da profissão, Peruzzolo e Costa (2015, p.7) defenderam que deve haver:

Representação de entretenimentos e jogos que promovam a motivação e interesse da criança a participar de forma ativa; conter elementos de diferenciação que possam prender a atenção da criança durante o processo; possibilitar a estimulação das áreas mais comprometidas da criança, utilizando-se das mais desenvolvidas a fim de tornar a intervenção mais completa possível; eliminação de fatores inibitórios que possam bloquear a estimulação programada.

Nessa óptica, o/a Neuropsicopedagogo/a deve estar apto/a a compreender o papel do cérebro vinculado às funções executivas superiores, aplicando estratégias pedagógicas para potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, pretende analisar e propor intervenções pedagógicas e estruturais que respeitem a inclusão de forma sistêmica, englobando sujeitos com dificuldades de aprendizagem, transtornos de

aprendizagem, deficiências, Transtornos do Espectro Autista (TEA); Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dentre outros indivíduos com alguma diversidade funcional.

ESPAÇOS SÓCIO-OCUPACIONAIS DOS PROFISSIONAIS DE NEUROPSICOPEDAGOGIA

O profissional de Neuropsicopedagogia, pretendendo coadunar educação e desenvolvimento das potencialidades humanas, daqueles aos quais presta serviços, podendo exercer suas funções tanto no âmbito institucional – que compreende as escolas públicas e/ou privadas, inclusive, as atividades desenvolvidas no chamado “Terceiro Setor” - como também na parte clínica - por meio do atendimento individualizados ou coletivos em consultórios por encaminhamento particular ou conveniado, bem como em centros, núcleos ou espaços de aprendizagem privados ou públicos como no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), Centro de Referência de Assistência Social (CREAS), Centro de Assistência Psicossocial (CAPS), dentre outros equipamentos coletivos do povo.

Nessa conjuntura, o exercício do profissional de Neuropsicopedagogia deve utilizar “como metodologia de sua práxis, os conhecimentos epistemológicos da psicopedagogia num amplo conjunto de tarefas e funções” (SBNPp, 2016, p.3).

AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO NEUROPSICOPEDAGÓGICA

Contemporaneamente, o atendimento clínico por profissionais de Neuropsicopedagogia acontece por meio de um criterioso processo avaliativo de cada caso. Dessa forma, no atendimento utiliza-se a anamnese, os testes padronizados, as escalas, os protocolos, os questionários, as sondagens ecológicas, as entrevistas, as observações, dentre outros métodos, visando compor a avaliação clínica e dando subsídio para a composição de um plano de intervenção individualizado. Assim, Russo (2015, p.107) enfatiza que:

Os estudos mostram que a abordagem quantitativa é fortemente baseada em normas, análises fatoriais e estudos de validade. Os testes formais são métodos estruturados aplicados com instruções específicas e normas derivadas de uma população representativa. Os resultados são descritos a partir de média e desvio-padrão, que permitem a utilização de cálculos para comparação, e, embora permitam uma avaliação quantitativa, os testes formais podem ser interpretados qualitativamente.

Ademais, acerca da aplicação de instrumentais, avaliação e intervenção, os profissionais são orientados pelo Código de Ética Profissional, a “[...] exercer somente as funções para as quais ele está qualificado e habilitado pessoal e tecnicamente” (SBNPp, 2020, p.6). Isto é, o profissional em Neuropsicopedagogia só poderá utilizar instrumentais que não sejam privativos de outras profissões, comprometendo-se a não ultrapassar os limites legais de sua área técnica. Nessa perspectiva, o Quadro 01, traz alguns instrumentais que podem ser utilizados pelo Neuropsicopedagogo Clínico, quais sejam:

PROTOCOLO DE MATERIAL PARA AVALIAÇÃO NEUROPSICOPEDAGÓGICA CLÍNICA		
Instrumento	O que avalia	Faixa etária
Pré-requisitos à Alfabetização IAR – Pré-Requisitos à Alfabetização www.centraldidatica.com	Pré-requisitos: 13 provas	6 anos
Teste de Vocabulário por Figuras – USP – Capovilla Livro: Teste de Vocabulário por Figuras – USP WWW.memnon.com.br	Vocabulário receptivo Vocabulário expressivo	Auditivo: 18 meses a 6 anos e Expressivo: 18 meses aos 5 anos
Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: Linguagem Oral – Volume 2 – (Seabra & Dias) WWW.memnon.com.br	Discriminação fonológica Nomeação Repetição de Palavras e pseudopalavras Consciência fonológica por produção oral Consciência sintática	3 a 6 anos 3 a 14 anos 3 a 14 anos 3 a 14 anos 3 a 6 anos 11 a 14 anos
Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: Leitura, Escrita e Aritmética – Vol.3 Teste Contrastivo de Compreensão Auditiva e de Leitura 2 subtestes: Subteste de Compreensão de Sentenças Escritas Subteste de Compreensão de Palavras faladas Prova escrita sob ditado (versão reduzida) www.memnon.com.br	Verificar se a dificuldade específica da criança refere-se à compreensão da linguagem escrita ou à compreensão linguística Avaliar a habilidade da escrita	6 a 11 anos 6 a 11 anos
TCLPP – Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (Seabra, Capovilla) www.centraldidatica.com.br	Avaliação da competência de leitura silenciosa de palavras isoladas, e coadjuvante para o diagnóstico diferencial de distúrbios de aquisição de leitura.	1ª a 5ª série [terminologia antiga do E.F.]
Avaliação da Compreensão Leitora de Textos Expositivos (Saraiva, Moojen, Munarski) www.casadopsicologo.com.br	Compreensão da leitura.	Ensino Fundamental I,II, Médio e Adulto
Compreensão da Leitura de Palavras e Frases (Oliveira e Capellini, 2014) Provas de avaliação para escolares no início da alfabetização	A habilidade para compreender o significado da palavra escrita A habilidade para compreender o significado da frase escrita	2º ano do EFI

Fonte: SBNPp, 2017.

À face do exposto, em consideração à Nota Técnica 01/2016, que trata das orientações acerca das atividades dos profissionais de Neuropsicopedagogia no âmbito Clínico e Institucional, essa tabela foi estruturada com alguns dos instrumentais recomendados pela SBNPp no exercício profissional dos/das Neuropsicopedagogos/as em suas atividades de anamnese, avaliação e intervenção neuropsicopedagógica, bem como a faixa etária a ser aplicada. Por esse ângulo, também existem escalas, testes, provas e outros materiais para avaliação e intervenção no âmbito clínico que serão expostos no Quadro 02, a saber:

PROTOCOLO DE MATERIAL PARA AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO EM NEUROPSICOPEDAGÓGICA INSTITUCIONAL		
Instrumento	O que avalia	Faixa etária
Pré-requisitos à Alfabetização IAR – Pré-Requisitos à Alfabetização www.centraldidatica.com	Pré-requisitos: 13 provas	6 anos
Pro-Ortografia - Pró-fono Batista ABERTA A VERSÃO COLETIVA para professores e coordenadores pedagógicos no contexto escolar (coletivo) Batista, A.O.; Cervera-Mérida, J.F.; Ygual-Fernández A.; Capellini, S.A. PARA SONDAGEM DO DESEMPENHO ORTOGRÁFICO PODE SER UTILIZADA APENAS A PROVA DE DITADO DE PALAVRAS	Desempenho ortográfico	2º ao 5º ano
APET – Análise da Produção Escrita de textos. Forte, L.K; Scarpa, M.L.; Kubota, R.S. – Editora Pulso	Questionário, texto narrativo e dissertativo-argumentativo	5º ano ao 3º Ensino Médio
Facilitando a Alfabetização multissensorial, fônica e articulatória [vol.1 e 2]. Caderno Multissensorial Cartilha criada ABD – Associação Brasileira de CD da ABD explicando o instrumento. Muito bem explicado cientificamente. Maria Ângela Nogueira Nico - fonoaudióloga Áurea Maria Stavale Gonçalves - psicóloga Ed.Booktoy	Auxiliar crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, principalmente aquelas com dislexia ou com risco de dislexia	alfabetização
Prohfon – Protocolo de Avaliação das Habilidades Metafonológicas. Giseli Donadon Germano – Simone A. Capellini – fonoaudiólogas Objetivo: ABERTO segundo as autoras e pode ser utilizado em contexto educacional de forma coletiva ou individual	Avaliar as habilidades metafonológicas	2º ao 5º ano do EF 1
CORUJA – PROMAT – Roteiro para Sondagem de Habilidades Matemáticas – Ensino Fundamental 1 http://www.projecto-psi.com.br/	Verificar se as competências básicas foram adquiridas	1º ao 5º ano
EME-IJ – Escala para Avaliação da Motivação Escolar Infante-juvenil WWW.casadopsicologo.com.br	Motivação escolar intrínseca Motivação extrínseca Motivação escolar geral da pessoa	8 a 11 anos
EAVAP-EF Escala de Avaliação das estratégias de aprendizagem WWW.casadopsicologo.com.br	Dificuldades para estudar e aprender	7 a 16 anos
Alliende, F. et al. Compreensão da Leitura vol.1,2,3 – Editorial Psy II	Compreensão da leitura	7 a 9 anos 10 a 12 anos adolescentes
DCDQ- Questionário de Coordenação	Realiza uma triagem sobre histórico do desenvolvimento motor da criança ou do adolescente (deve ser respondido com os pais)	5 a 14 anos
Ficha de Acompanhamento do Desempenho Motor	Realiza triagem sobre histórico do desenvolvimento motor no estágio inicial de vida	01 mês à 07 anos

Fonte: SBNPp, 2017.

Conforme as características de cada campo de atuação, os mesmos instrumentais podem ser utilizados tanto em âmbito clínico ou institucional, compreendendo a coletividade como princípio. Entretanto, na área institucional, a SBNPP, recomenda os instrumentais supracitados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, mesmo com suas atuais limitações no reconhecimento social (poucas e/ou escassas vagas em concursos públicos), a Neuropsicopedagogia tem contribuído de forma preventiva, remediativa ou pontual no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que esse estudo inter, multi, pluri e transdisciplinar possibilita a compreensão do funcionamento do cérebro humano e sua relação com as funções executivas superiores (raciocínio, memória, percepção, criatividade e atenção), com a Psicologia Cognitiva e a educação formal conforme as dificuldade ou transtornos encontrados, contribuindo para um planejamento mais assertivo e efetivo da intervenção neuropsicopedagógica.

Dessarte, há necessidade de criação de políticas públicas e de vagas no serviço público de forma a considerar os profissionais de Neuropsicopedagogia como indispensáveis aos processos de ensino-aprendizagem, visto que eles em suas formações multi e transdisciplinares, possuem propriedades teórico-metodológicas, técnico-operacionais e ético-políticas para o êxito educacional nos saberes conceituais, atitudinais e procedimentais.

Por conseguinte, este trabalho não pretendeu esgotar as categorias postas em relação à genealogia e historicidade da profissão, às instrumentalidades, às prerrogativas tampouco os espaços sócio-ocupacionais dos/das Neuropsicopedagogos/as. Todavia, trouxe um apanhado de perspectivas encontradas na literatura vigente. Dessa forma, sugerimos outras pesquisas acadêmicas que venham interpelar as condições de valorização social e salarial dessa famigerada categoria multi e interdisciplinar.

Portanto, partindo de uma pesquisa em Ciências Sociais, não tivemos a pretensão de criarmos um manual rígido e inflexível no tocante ao exercício da profissão e à sua instrumentalidade, tendo em vista que de acordo com estudos posteriores, novos espaços de atuação podem emergir conforme a demanda e justificativa. Nessa óptica, busca-se a curiosidade, a investigação, a criticidade e a criatividade na práxis pedagógica, respeitando os limites legais de atuação, visto existir as atribuições privativas de outros profissionais.

Em síntese, faz 13 anos que foi criado o curso de Pós-graduação *lato sensu* no Brasil. Conquanto, até a presente data não foram criados mestrados nem doutorados na área como já acontece na Espanha. Além disso, em pesquisas realizadas em bancos de dados das universidades brasileiras, da CAPES, da Scielo e outros sites, constatou-se poucas investigações científicas desse cunho, urgindo que estudos sejam empreendidos na perspectiva de socialização e reconhecimento da profissão para a ciência.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Jonathan Henriques do. **A Educação no "século do cérebro"**: análise de interlocuções entre Neurociências e Educação a partir dos Estudos da Ciência, 126 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2016. Disponível em: encurtador.com.br/szPRS. Acesso em: 08 jan. 2021.

AVELINO, Wagner Feitosa. A Neuropsicopedagogia no cotidiano escolar da educação básica. **Revista Educação em Foco** – Edição nº 11 – Ano: 2019.

CORRÊA, Tiago. H. Barnabé; CELY, Claudia P. Moreno; CUADROS, Nubia. E. Peneda. Reflexiones sobre el desarrollo del aprendizaje y la complejidad neurocognitiva. Quaestio - **Revista de Estudos em Educação**, v. 20, n. 2, 30 ago. 2018. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/3194>. Acesso em: 08 jan. 2021.

FONSECA, Vitor. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, Portugal. 2014.

FÜLLE, Angelita. et al. Neuropsicopedagogia: ciência da aprendizagem. In: RUSSO, Rita M. Toler. (Org). **Neuropsicopedagogia Institucional**. Curitiba: Juruá, 2018. p. 25-33.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, Francisco Renato. Sentidos da intervenção Neuropsicopedagógica nas dificuldades de aprendizagem na Pré-Escola. **Revista Multidisciplinar em Educação**, v.4, n.7, p. 78-95, jan/abr, 2017.

MARTINS, João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, nº 26, maio /jun./jul./ago., 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a06.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

PERUZZOLO, S. R.; COSTA, G.M. T. Estimulação precoce: contribuição na aprendizagem e no desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual (di). **Revista de Educação do Ideau**. v. 10, n. 21, 2015. Disponível em: encurtador.com.br/otJV8. Acesso em: 08 jan. 2021.

RUSSO, Rita Margarida Toler. **Neuropsicopedagogia clínica**: introdução, conceitos, teoria e prática. Curitiba: Juruá, 2015.

SBNPP. Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia. **Código de Ética Técnico Profissional da Neuropsicopedagogia**. 2020. Disponível em: www.sbnpp.com.br. Acesso em: 08 jan. 2021.

SBNPP. Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia. Conselho técnico-profissional nota técnica nº 02/2017. **Orientações e indicações para protocolo de atendimento em Neuropsicopedagogia, distinguindo o contexto de atuação clínica e institucional**. Disponível em: https://www.sbnpp.org.br/arquivos/notas_tecnicas.pdf. Acesso em: 12 jan.2020.

SILVEIRA. Rafael da. O que faz um Neuropsicopedagogo? **Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 5, 2019. ISSN 2447-6943. Disponível em: encurtador.com.br/jrCNX. Acesso em: 08 jan. 2021.

SIMÃO, Guilherme Faquim; CORRÊA, Thiago Henrique Barnabé; FERRANDINI, Liliene Maria. Contribuições da Neuropsicopedagogia no contexto educacional: um novo olhar para a instituição escolar. **Revista Educere Et Educare**, Vol. 15, N. 36 (2020) Especial Educere, out. 2020. Disponível em: educare.v15i36.25115. Acesso em: 08 jan. 2021.

UNIASSELVI, Centro Universitário Leonardo Da Vinci. **Introdução à Neuropsicopedagogia**: conceitos básicos e atuação-profissional, 2019. Disponível em: encurtador.com.br/BSU79. Acesso em: 06 jan. 2021.

CAPÍTULO 16

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: APONTAMENTO TEÓRICOS

*Roseneide Maria Batista Cirino
Leociléa Aparecida Vieira
Andreza Cordeiro Dranka
Cristiane de Souza*

RESUMO

O estudo tem por intuito refletir sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), no processo da inclusão escolar. Neste sentido, elaborou-se um levantamento bibliográfico a fim de buscar na literatura pertinente subsídios para a elaboração deste texto. Percebeu-se mediante a leitura que as instituições escolares estão despreparadas para receber alunos com deficiência ou com transtornos, tanto no que diz respeito às suas infraestruturas quanto no que concerne ao despreparo de seu corpo docente e de que há, por parte dos responsáveis, pouco interesse em capacitar profissionais adequados para atender a demanda crescente destes alunos. Assim, a fim de atingir ao objetivo proposto, a princípio apresenta-se os aportes legitimadores sobre a inclusão educacional, posteriormente, discute-se sobre a inclusão da criança com TEA e traça um paralelo da inclusão: teoria e prática. Por fim, conclui-se que a inclusão na prática, não se faz com determinismos, mas com possibilidades e fundamentos no princípio de que o ser humano sempre aprende. A atenção a esse princípio revela que a teoria ilumina a prática, contudo, se a prática sem teoria é vazia a teoria sem prática inexistente.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. TEA. Transtorno do Espectro Autista.

INTRODUÇÃO

Este estudo circunda a temática inclusão da criança com Transtorno Espectro Autista (TEA). A inclusão escolar tem gerado uma gama de embates e se configurado em temas de pesquisas no âmbito da formação de professores.

A Constituição Federal (CF) de 1988 trouxe avanços significativos, em termos educacionais no Brasil, promovendo a cidadania e a dignidade do ser humano, como um dos seus objetivos fundamentais: o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-o para exercer a cidadania, também garantiu o direito a igualdade e o direito de todos à educação, sem preconceito e outras formas de discriminação. Estabelece, ainda, a garantia de igualdade de condições, acesso e permanência na escola, mas, na prática todos esses direitos se tornam falhos em parte pela ausência de conhecimentos sobre a inclusão e a educação especial, no processo formativo dos professores. Isso se deve, em

maior parte dos casos, à falta de um planejamento, no que diz respeito à educação inclusiva e pela falta de uma atenção mais específica dos governantes, sobretudo, direcionada à formação de professores.

Enquanto profissionais envolvidas no processo formativo, constata-se a urgência em que as práticas formativas abordem, de modo mais efetivo, temáticas vinculadas à inclusão escolar.

Assim, importância de discutir a inclusão se justifica pelo fato de que, para algumas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ainda hoje, a inclusão não é uma realidade em todas as escolas. Como já assinalamos, a precariedade no processo formativo inicial voltado a essa temática tem gestado uma gama de despreparo que envolve a instituição no seu todo, ou seja, há um despreparo para receber alunos com deficiência ou mesmos transtornos, tanto no aspecto de estrutura física, quanto profissional. Agrega-se a isso o fato de os responsáveis mantenedores, explicitarem pouco interesse em capacitar profissionais para atender a demanda crescente de alunos com deficiência e/ou transtornos.

Considera-se que a formação do professor, nesse direcionamento, ocorre na maioria das vezes às custas do próprio professor, o que torna um impeditivo a muitos docentes em se aprofundarem na área da educação especial inclusiva.

Esse contexto foi o motivador para a realização desta pesquisa de levantamento bibliográfico cujo foco foi refletir sobre: Como se desvela o processo de inclusão da criança com TEA?

Assim com o fim de entender a problemática delineou-se o seguinte objetivo: Refletir sobre aspectos que circundam o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o processo de inclusão escolar.

Apesar, de a criança com TEA, num primeiro olhar, apresentar algumas dificuldades, para seu desenvolvimento cognitivo, comportamental, social, ao tentar interagir com a sociedade em geral, principalmente em sala de aula com as demais crianças, constata-se que a inclusão dessa criança tem contribuído para consolidar novos desafios e interações, desafiando professores e escolas a refletir acerca da necessidade de se considerar as especificidades de aprendizagem, mas promover um processo de inclusão que transcenda os limites da integração. Assumimos aqui, com Matoan (1997 e 1998) que inclusão é um princípio de garantia de aprendizagem a todos os alunos e, a integração quando muito cumpre a função de “autorizar” a criança com deficiência a estar no espaço junto aos ditos normais.

Assim, com o fim de atender o objetivo deste trabalho realizou-se a pesquisa bibliográfica buscando autores cujos objetos de atenção configura-se pela inclusão, inclusão da criança com TEA, inclusão teoria e prática.

INCLUSÃO EDUCACIONAL: APORTES LEGITIMADORES

A Declaração de Salamanca de 1994, reafirmou o direito das crianças e adolescentes com necessidades especiais à educação sem distinção. No Brasil, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), 9.394 de 1996, esse direito foi consolidado no art. 58, esclarecendo que “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

A promulgação da referida LDBEN, representou não apenas um desafio, mas, também as possibilidades de que se pudesse encontrar, na prática, caminhos para que se possa promover uma inclusão garantido uma educação de qualidade e respeitando a singularidade de cada um. A Declaração de Guatemala de 1999, como relata Drago (2011, p. 65), “tem como princípio a garantia de que os governos assumiriam o compromisso de se adequarem as instalações que facilitem o transporte, a comunicação e o acesso público às pessoas com necessidades especiais”.

É nesse contexto, que gradativamente, são sendo promulgadas políticas e leis voltadas à inclusão de todos. A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9.394/96 que, já assinalada, indica em seu artigo 59, que os sistemas de ensino deverão garantir e assegurar os recursos necessários para aprendizado escolar do aluno de inclusão, indo desde a elaboração curricular até à capacitação do educador. Outro destaque no âmbito legal está na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), n. 13.146/2015, a qual ratifica a necessidade de que os direitos das pessoas com deficiência sejam garantidos e respeitados. Para tanto, a LBI está estabelece reflexões acerca das temáticas: **Direitos fundamentais das pessoas com deficiência**, como educação, transporte e saúde. Garantir que as pessoas com deficiência tenham **acesso à informação e à comunicação** e o **acesso à Justiça** e o que acontece com quem infringe as demais exigências.

É destaque na área da inclusão, sobretudo da criança com TEA a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012: Lei de Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com

Transtorno de Espectro Autista, também conhecida como Lei Berenice Piana. A referida Lei é resultante da luta de Berenice Piana, mãe de um menino autista, cujo foco sempre esteve na busca pela garantia da inclusão, para tanto, era preciso que o TEA fosse reconhecido, oficialmente como uma deficiência e, com isso ampliar, para as pessoas com autismo, todos os direitos estabelecidos para as pessoas com deficiência no país.

A Lei 12.764/12, põe em pauta a importância do trabalho conjunto entre sociedade e indivíduo para que se concretize de fato a inclusão dos cidadãos com TEA. Importa destacar, que essa lei coloca essa participação de maneira global na vida social, e pouco destaca as questões sobre a educação inclusiva e/ou de caráter especial. Sobre a educação, apenas, aponta a responsabilidade do Estado de preparar e capacitar profissionais para atendê-los, assim como estipulando punições de sistemas de ensino que tratem com discriminação ou se recusarem a atender alunos com TEA. Além de indicar a necessidade de se garantir profissional de apoio permanente, em sala de aula, sempre que a criança demandar.

Nota-se, que esse contexto mostra que discutir e pôr em prática projetos de trabalho, pesquisa com a educação especial e foco na pessoa com TEA não é só extremamente, necessário, mas, impreterivelmente, urgente.

Apesar de a educação ser garantida em lei, o ingresso de alunos com TEA nas turmas regulares, a inclusão representa um desafio, por parte daqueles militam na área educacional, o que tem explicitado o aumento do número de crianças com TEA na escola regular tem e de acordo com Biaggio (2007), este crescimento foi motivado pelo movimento pela inclusão, mobilização da sociedade brasileira, bem como, pela promulgação de diversas leis e declarações de mecanismos internacionais. Essa demanda requer da escola certa preparação, tanto na questão da acessibilidade, como também na formação dos profissionais da educação.

É mister salientar de que a inclusão não deve ser confundida com integração, uma vez que esse último conceito remete à ideia de retorno de alguém que foi anteriormente excluído. Já o conceito de inclusão explicita de uma forma mais clara e exata do que é necessário para a inclusão das crianças, sobretudo, a necessidade de que a escola, os recursos e espaços precisam ser adaptados para atender a todos na escola. Notadamente, no processo de integração a pessoa com necessidades especiais precisa se adaptar às condições que já estão postas. Neste sentido, segundo Mantoan (1998, p. 5):

A integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno – ou seja, do nível de sua

capacidade de adaptação às opções do sistema escolar – a sua integração, seja em uma sala regular, em uma classe especial ou mesmo em instituições especializadas – Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor.

A integração tenta modificar o sujeito para inseri-lo na sociedade, enquanto a inclusão atua em todos os sentidos, no processo de desenvolvimento e no processo de reajuste da realidade social. Segundo Mantoan (1997), a inclusão tem como meta não deixar ninguém fora do sistema escolar e, esse, terá de se adaptar às particularidades de todos os alunos.

Assim, a educação inclusiva tem a criança e suas potencialidades como foco, diferente do princípio da integração, onde só o aluno que se adaptar à classe comum consegue se integrar, mantendo excluídos aqueles tantos outros que não acompanham os demais alunos. Na prática, há a urgência de um compromisso maior, por parte da escola, em se envolver com a causa da criança com TEA dando-lhes oportunidades como sujeito de direitos, já que a CF garante a educação para todos.

O processo de inclusão, como proposto na Política de Educação Especial na perspectiva Inclusiva, está fortemente, pautada na necessidade de formação dos professores. Contudo, a prática se revela destoadada, pois na mesma proporção em que se exige a formação, há a ausência dela. Como já assinalado, a formação acaba ficando sob a responsabilidade do professor na busca por especialização na área e, muitas vezes, sem conhecimento, o docente acaba por contribuir para as práticas excludentes em espaços supostamente inclusivo.

De acordo com Cassales, Lovato e Siqueira (2011) é muito importante que os professores tenham formação e preparação adequadas e, além disso, que sejam colocados Pa sua disposição instrumentos necessários para atender a todos os alunos e as necessidades que estes apresentem. Segundo Veltrone e Mendes (2007, p. 2)

As escolas com propostas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, modificações organizações, estratégias de ensino, recursos e parcerias com as comunidades. A inclusão exige da escola novos posicionamentos que implicam num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino se modernize e para que os professores se aperfeiçoem, adequando as ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes.

Desta maneira, atender a todas as diversidades na escola requer respostas educacionais adequadas e isto requer mudanças no currículo, nas metodologias e nas práticas escolares. Algumas vezes, essas adequações são consideradas insignificantes,

pois, são modificações menores no currículo regular e realizadas com facilidade pelo professor no planejamento normal das atividades docentes.

No entanto, como assinalado há a necessidade de adaptação, também, por parte da escola; uma delas é disponibilização de professor de apoio, para casos em que a comunicação e outras possibilidade de interação está comprometida. No caso da inclusão de aluno com TEA é comum, os professores necessitem de apoio de outro profissional, que na legislação refere-se a um professor também com especialização na área, contudo, na prática é muito comum se deparar com estagiários nesse apoio.

Não se pretende aqui colocar em discussão a formação dos estagiários, mas de ressaltar que em alguns casos, apoios são necessários e, quando existe a cooperação entre os profissionais no contexto educacional, facilita a inclusão, pois, a proposta não é de igualar a todos, mas, respeitar as diferenças apresentadas em cada um.

INCLUSÃO: TEORIA E PRÁTICA

Quando se descobre uma criança com TEA, os primeiros passos se tornam difíceis. O estado em que se encontra neurodesenvolvimental, normalmente, dificulta na aprendizagem e de apoderar-se apropriadamente do conhecimento acadêmico (BRITES, 2015 apud ALMEDA; ALBUQUERQUE, 2017).

Ao longo dos anos, o que muito pôde se notar, especificamente nas crianças com TEA, é o baixo rendimento escolar, mesmo que, por muitas vezes, apresentem altas habilidades, níveis mais elevados de inteligência e a capacidade de decorar maior do que os demais. Observa-se que alguns desses casos, quando não tratados, podem levar a outras dificuldades; uma delas a desconexão no ambiente escolar devido aos problemas emocionais. Em meio a tantos desafios, considera-se a necessidade de um esforço maior para que isso não leve à renúncia, no conceito pessoal, educacional e profissional. Daí a importância de que se busque acompanhar, conhecer e compreender o sujeito com TEA, enquanto um indivíduo social, que tem potencial para aprimorar os aspectos afetivos, cognitivos e sociais.

Nesse contexto, cumpre ressaltar que o que parece mais complexo no processo de inclusão, na prática, trata-se de mudanças que podem ser realizadas na sala de aula, por parte dos professores, de que a criança com TEA. No espaço da escola, deve estar incluída de forma ampla, sem nenhum tipo de tratamento especial ou que possa vir a excluí-la das dinâmicas escolares.

São importantes as mudanças de atitudes para que se tenha consciência da aprendizagem significativa da criança com TEA, o que Carvalho (2009) chamou de barreiras atitudinais, pois, toda criança tem a capacidade de aprender quando se tem um olhar reflexivo para as suas habilidades, focando sempre em suas aptidões. Além disso, é de suma importância que a criança interaja com outras, pois, de acordo com Camargo e Bosa (2009, p. 67), para que se ultrapasse os déficits sociais das crianças com TEA, é preciso possibilitar as experiências socializadoras, permitindo que estas se desenvolvam e adquiram novos conhecimentos.

Para impedir que o aluno com TEA se isole, deve-se possibilitar que ele conviva com outras crianças da mesma idade, em um ambiente apropriado e com condições de inclusão, onde suas capacidades interativas sejam estimuladas, isso impede que a possibilidade de ganhos no seu desenvolvimento dê lugar ao prejuízo e não haja necessidade de reestruturação do sistema social e escolar, assim, a inclusão pode ser efetivada.

De acordo com o Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011, art 2º

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011).

Quando a inclusão realmente acontece é possível observar que as crianças com TEA não ficam isoladas, pois, convivem com outras pessoas da mesma faixa etária, com as mesmas oportunidades e, assim, são instigadas a colocar em prática suas potencialidades.

Considerando a possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento da criança com TEA, no convívio com outras de sua faixa etária, é importante destacar que é papel da sociedade buscar junto às autoridades a efetivação de políticas públicas, que garantam a inclusão educacional, para que todos possam ter direito a um ensino de qualidade e de igual modo e, considerando que é na escola que se inicia o processo de inclusão educacional, é função da escola garantir que a criança e sua família, sintam-se incluídos e não os coloquem na condição de crianças que atrapalham por ter um transtorno.

Contudo, a condição para que a aprendizagem aconteça requer a participação de todos e a valorização das diferenças, respeitando a criança “dita especial”, por meio de

métodos que valorizem o potencial da criança e com isso, possa aprender e se desenvolver, tornando-se uma pessoa que consegue conviver socialmente com as demais.

Embora, a criança com TEA apresente algumas limitações que a restringe nos seus relacionamentos sociais, é preciso ter a chance, na escola, de ser vista pelo educador como um aluno que necessita e quer aprender e almeje fazer parte daquela sala de aula.

É necessário que o professor fique atento, pois, em muitos casos, essas crianças vão à escola e sequer a família tem conhecimento do diagnóstico. Sabe-se que o professor não tem conhecimento técnico para estabelecer diagnósticos, entretanto, geralmente o docente é o primeiro a observar que algo diferente está acontecendo com a criança e aí solicitar a equipe as devidas observações e encaminhamentos junto às famílias.

Na teoria, a escola é entendida como sendo o principal espaço educacional que propicia a formação para a vida social da criança. É no ambiente escolar que ela tem oportunidade para se desenvolver, executar ações pedagógicas, que possibilitem aprendizagens à criança pequena, independentemente de suas limitações ou especificidades e, com isso, garantir a elas um melhor acolhimento e a compreensão das demais crianças sobre aquelas que apresentem algum transtorno, em especial as crianças com TEA.

Assim, para atingir os objetivos educacionais é interessante que se coloquem em prática rotinas simples, estabeleçam-se regras comuns e formas de comunicação, de forma contínua, entre todos os envolvidos na educação da criança. É necessário, também, utilizar sempre, que possível, uma postura calma para lidar com os comportamentos inadequados. Quando a intervenção e o confronto forem necessários, deve-se ser paciente e persistente, pois, o comportamento demora a mudar, pedir ajuda sempre que for necessário e compartilhar as dificuldades. É de suma importância não olhar somente para os problemas e levar em conta sempre os aspectos positivos. Todas essas atitudes, realizadas pelos educadores, certamente ajudarão na obtenção de resultados positivos no desenvolvimento da criança com TEA.

Para garantir que todos os alunos estejam preparados para sua primeira aula, em uma nova escola ou um novo ano letivo, a familiarização é uma estratégia de grande importância a ser usada. Para Hewitt (2006, p. 18):

Para as crianças com TEA que vão pela primeira vez ao jardim-de-infância, é importante a recepção ser "carinhosa e individual, e de começar o processo de familiarização algumas semanas antes da participação plena no ano letivo ter início.

A familiarização pode acontecer da seguinte forma: mostrar à criança, por meio de fotos, os integrantes da instituição; fazer uma visita fora do horário escolar, indicar o caminho da sala de aula que a criança irá utilizar e deixar a criança explorar os espaços com total liberdade para que se familiarize com o local.

É importante que quando a criança começa, efetivamente, a frequentar a escola, os pais sejam encorajados a deixar que os filhos se tornem independentes deles, para que ela se sinta mais à vontade e confiante sem a família por perto. Desta maneira, os pais devem se despedir dos filhos no portão da escola, evitar, ao máximo, fazer companhia a eles dentro da escola, pois, pode causar mais malefícios que benefícios. Os períodos do almoço, lanche e intervalos devem ser sempre acompanhados, pois, as crianças com TEA têm expectativas e rotinas muito diferentes.

É importante a criança conhecer outros professores, de modo a evitar que quando algum falte ou se necessite um substituto, ela possa interagir normalmente. A criança com TEA precisa ser familiarizada com uma área segura ou sossegada dentro da sala, para poder se refugiar, sempre que sentir necessidade. O uso de uniforme também pode ser um problema se ela não for familiarizada com isso anteriormente.

Uma das estratégias que pode ser usada na hora de formar filas é incluir a chamada das crianças por ordem alfabética. Com alguns estudantes pode, ainda, ser necessário usar a linguagem não-verbal, como apontar, ou levá-los até à posição correta na fila e ensinar a postura colocando os pés quietos e os braços ao longo do corpo. Todas estas estratégias aqui apresentadas são sugeridas pela autora Sally Hewitt (2006) a qual orienta que se aplique com adaptações, pelos professores, sempre que necessário.

Entretanto, cabe ressaltar que, qualquer processo de adaptação e/ou familiarização, não dispensa o importante papel da família, pois, conforme se constata na Declaração de Salamanca (1994), “o papel das famílias e dos pais pode ser valorizado se lhes forem transmitidos os esclarecimentos necessários. Tanto os pais como os educadores podem trabalhar em conjunto, como parceiros” (UNESCO, 1994, p. 59).

A interação da escola com a família é de extrema importância, pois, existe a consciência que ali é onde o trabalho conjunto deve começar. Apesar de a família ser peça fundamental no processo de inclusão da criança com TEA, percebe-se de que ainda há pouca participação. Telmo (1995, p. 94), resalta que esse processo se desenvolve mais facilmente quando os professores conhecem bem a família e, esta, conhece bem a escola,

Os pais têm direito a ser informados sobre tudo o que diz respeito ao seu filho, tal como a pessoa com deficiência o tem. A formação dos pais é também indispensável. Médicos, terapeutas, professores têm que partilhar a informação com os pais, fornecer-lhes competências para lidarem com os filhos e ensiná-los a desenvolver a autonomia e a independência de modo a que se tornem adultos responsáveis e atuantes.

É essencial que os professores comuniquem aos pais quando acontecer uma situação difícil e, também, um avanço positivo em relação à criança. Por isso, é necessário que se estabeleça qual é o melhor modo de se comunicar com os responsáveis. É preciso atentar para que essa relação com a família não se torne uma forma para fazer com que a criança mude de comportamento. O objetivo é comunicar aos responsáveis quando necessário, para buscar soluções, sem deixar que isso vire rotina.

A relação entre os pais e os profissionais da educação é importante a fim de ambos compreendam as necessidades da criança, bem como, é essencial que a escola forneça informação específica sobre o programa escolar da criança com TEA, de modo que os pais possam participar ativamente.

Segundo Marques (2000), tudo deve ser feito para que a criança alcance a idade adulta com um grau de autonomia que lhe permita ter uma vida com qualidade em família e em sociedade.

Por fim, a inclusão da criança com TEA supõe a possibilidade formação integral em detrimento as práticas históricas e condicionadoras do humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscou-se refletir sobre aspectos referentes ao Transtorno do Espectro Autista e o processo de inclusão escolar. Assim, realizou-se nesta pesquisa de caráter bibliográfico delineamentos sobre a inclusão da criança com TEA e inclusão: teoria e prática.

Contatou-se que os fundamentos que legitima a inclusão data da Declaração de Salamanca e, em âmbito nacional, cita-se a Política para a Educação Especial na perspectiva Inclusiva.

É mister salientar de que a inclusão na escola regular, é uma conquista assegurada por lei e que, ainda, se configura num grande desafio, pois, para que a inclusão seja uma realidade é necessário a preparação do professor e de todo corpo escolar.

Constatou-se que no processo de inclusão é necessário que se prime pelos potenciais que todo ser humano tem em detrimento a valorização das limitações que, também, qualquer ser humano pode apresentar. Ocorre que o “peso” de um laudo médico pode tornar a vida da criança literalmente num peso. Diante disso, os aspectos teóricos pesquisados enfatizam que integração é diferente de inclusão. Ao passo que na integração a participação na escola está condicionada à adaptação do sujeito ao meio, na inclusão o meio precisa se adaptar para acolher a todas as crianças. Nesse contexto, a ruptura com a barreira atitudinal torna-se imprescindível.

Outro aspecto pontuado na pesquisa diz respeito a interação com a família, os processos inclusivos têm maior possibilidade de êxito ao passo que se desenvolva coletivamente entre a escola, a família e a criança.

Os professores têm papel fundamental na inclusão destas crianças. São eles que põem em prática a inclusão e, muitas vezes, sem condições, tanto a nível físico, tais como: turmas lotadas e a falta de apoio, de material e pessoal; quanto a nível profissional devido a falta de formação especializada. É de fundamental importância que a escola proporcione a capacitação dos professores, com formação continuada adequada às necessidades, pensando no papel fundamental que o docente exerce no processo de inclusão. Além disso, é preciso que haja uma estrutura física adequada para atender esses alunos, de modo que não afete sua permanência no ensino regular.

Por fim, compreendemos que é necessário enfrentar os desafios da inclusão, buscando melhorar cada vez mais este processo, pois entendemos que a inclusão é um caminho que se faz ao caminhar. O ser humano é sempre complexo e requer ações complexas, por isso, as receitas prontas, se existirem serão insuficientes e de que a inclusão na prática, não se faz com determinismos, mas com possibilidades e fundamentos no princípio de que o ser humano sempre aprende! A atenção a esse princípio revela que a teoria ilumina a prática, contudo, se a prática sem teoria é vazia a teoria sem prática inexistente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Caroline Martins de; ALBUQUERQUE, Karine. Autismo: importância da detecção e intervenção precoces. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 02, v. 1, p. 488-502, abr. 2017.

BIAGGIO, Rita de. A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas. **Revista Criança**, Brasília, n. 44, p. 19-26, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 set. 2020.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 maio 2019.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 15 ago 2020.

_____. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 10 mar. 2021.

_____. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 mar. 2021.

CASSALES, Lisiane Weigert; LOVATO, Miriane Alves; SIQUEIRA, Aline Cardoso. **A inclusão de alunos especiais e suas famílias no ensino regular na perspectiva dos professores**. In: IV Jornada de Pesquisa em Psicologia, Santa Cruz do Sul, 2011. p. 31-39. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br>. Acesso em: 05 jun. 2020.

DRAGO, R. Uma fresta na janela: a educação inclusiva. In: _____. **Inclusão na educação infantil**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

HEWITT, Sally. **Compreender o Autismo**: estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares. Porto: Porto Editora, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Senac, 1997.

_____. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Cadernos CEDES**, v. 19, n.46, 1998.

MARQUES, C. E. **Perturbações do Espectro do Autismo**: ensaio de uma intervenção construtivista e desenvolvimentalista com mães. Coimbra: Quarteto, 2000.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental. In: CONGRESSO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 4., 2007, São Carlos. **Anais** de Eventos da UFSCar, 2007. v.3, p. 1695.

CAPÍTULO 17

AS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE PARA ALUNOS USUÁRIOS DE CADEIRAS DE RODAS NA BIBLIOTECA ESCOLAR

Caroline Izidoro dos Santos
Leonardo Baptista

RESUMO

O texto discute as condições de acessibilidade para estudantes usuários de cadeira de rodas em bibliotecas escolares. Nessa direção, o estudo buscou verificar em que medida os princípios e concepções de uma Educação Inclusiva eram praticados na construção, organização, e montagem de uma biblioteca acessível para este público. Nesse sentido, para além das discussões teóricas acerca do tema, realizou-se a apreciação empírica da acessibilidade de discentes usuários de cadeiras de rodas em biblioteca de uma escola da rede pública do município de Vila Velha-ES. Para tanto, a análise se orientou na observação do espaço considerando os parâmetros e conceitos de acessibilidade da Norma ABNT NBR 9050:2004. Além disso, aplicou-se a metodologia dos “passeios acompanhados”. Como resultado, por um lado, foram verificados avanços no sentido da inclusão praticados por uma unidade escolar considerada referência neste aspecto naquela municipalidade. Por outro, identificou-se que há muito que se fazer em relação à formação dos profissionais da educação e à adaptação dos espaços escolares, e nesse caso, das bibliotecas, para que seja superado o panorama excludente que ainda atravessa e conforma o cotidiano escolar. Dessa forma, toma-se essa realidade como uma evidência de possíveis outros distanciamentos entre a teoria e a prática no que se refere à educação inclusiva no ensino regular brasileiro.

Palavras-chave: Biblioteca Acessível. Educação. Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBEN 9.394/96) em seu capítulo V da Educação Especial estabeleceu que a frequência à escola regular é direito das Pessoas com Deficiência (PcD). A partir de então, os sistemas de ensino deveriam assegurar a esses estudantes currículo, métodos, técnicas e recursos educativos a fim de satisfazer as suas necessidades.

Nessa direção, as escolas brasileiras necessitaram ou ainda necessitam repensar seus ambientes, evitando a manutenção e ou construção de espaços excludentes, tanto em sua arquitetura, como em seus métodos de ensino. Pois, a inclusão dessas crianças no ensino só se efetivará se a escola se abrir às diferenças, e se tiver como condição básica construções livres de barreiras físicas e de informação (DISCHINGER *et al.*, 2006). Porém,

sabe-se que, na prática, essas crianças encontram muitas dificuldades de mobilidade e orientação, pois as escolas não pensam a integração como um todo.

Diante desse contexto, este trabalho se dedicou à análise das condições de acessibilidade para discentes usuários de cadeiras de rodas no espaço da biblioteca. Consideramos tal espaço de grande relevância para a efetivação dos processos de ensino-aprendizagem no cotidiano escolar. Esse ambiente tem o potencial de “[...] levar a criança, o professor e os pais ao encontro de novas ideias; ideias que lhes deem a possibilidade de se renovarem, de se informarem ou de simplesmente desfrutarem de sua experiência frente a uma nova informação, a um novo serviço, a uma solução” (MARTÍNEZ, 1998, p. 20).

Dessa forma, os dois primeiros itens desse trabalho assumem um caráter teórico, onde, primeiramente, buscamos contextualizar e identificar historicamente os principais marcos, ações e propostas internacionais e nacionais acerca da educação inclusiva. Evidenciamos, concomitantemente, os principais documentos promulgados a fim de estabelecer diretrizes e pressupostos para efetivação da inclusão educacional nos sistemas de ensino pelo mundo, além de discorrer acerca dos conceitos e pressupostos basilares que a fundamentam. Em seguida, preocupamo-nos em localizar o *status* da biblioteca na sociedade da informação e sua importância enquanto espaço educativo nas escolas. No terceiro tópico, traçamos a metodologia que orientou o estudo. Por fim, apresentamos e analisamos os dados coletados na unidade escolar escolhida, e buscamos demonstrar o distanciamento entre as propostas e pressupostos para construção de espaços acessíveis e a prática, marcada pelo cotidiano excludente.

REFERENCIAL TEÓRICO

Educação inclusiva: conceitos e legislação

A educação inclusiva se refere a um modelo educacional que, baseado no respeito à diversidade humana, busca a promoção de condições e situações que propiciem o acesso integral de todas as pessoas ao ensino regular sem qualquer tipo de discriminação, efetivando a participação de todos nos processos de ensino-aprendizagem que abrangem a complexidade da realidade sociocultural na qual está inserido. Dessa forma, ela está fundamentada na concepção dos direitos humanos, democratizando e humanizando a vida social ao conjugar igualdade e diferença como valores indissociáveis; avançando em

relação à ideia de equidade formal; e reconhecendo e evidenciando a necessidade de confrontar práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las nos sistemas de ensino (BRASIL, 2007).

Promover a inclusão educacional é trabalhar na construção de espaços sociais democráticos de aprendizagem que possibilitem a acomodação dos indivíduos independente da sua cor, raça, gênero, condições físicas, intelectuais, sociais e outras singularidades, propiciando-lhes oportunidades de atuarem enquanto sujeitos, superando um longo processo histórico marcado pela exclusão e de desigualdades.

O foco deste trabalho são as pessoas com deficiência, ou seja, aquelas que possuem “algum problema de ordem fisiológica (falta de um membro, paralisias, síndromes, surdez, cegueira, etc.), o que não necessariamente implica na incapacidade de realizar tarefas, mas sim em diferentes habilidades e limitações” (DISCHINGER *et al.*, 2006, p.2745), como no caso dos usuários de cadeira de rodas aqui tratados. Neste sentido, falar em inclusão não se refere somente a integrar e depositar estudantes aos bancos das escolas. A ênfase está em criar condições para que suas necessidades sejam satisfeitas a fim de propiciar a expressão e o aproveitamento de suas habilidades singulares na construção do aprendizado. Segundo autores como Martins (2006) e Santos e Mendes (2006) é preciso que as escolas pensem formas de se reestruturarem para equacionar alguns fatores que atrapalham a inclusão de alunos com deficiência na escola regular, e em formas de colocar em prática a fundamentação filosófica que permeia o paradigma da inclusão.

Concordamos com Mônica Pereira dos Santos (2002), quando afirma que a educação inclusiva enquanto paradigma vem a redefinir, implícita ou explicitamente, o papel da educação especial na sociedade contemporânea no que diz respeito ao seu alunado e ao seu foco de ação. Nessa direção,

Quanto ao alunado, fica claro que, se antes já havia dúvidas sobre ele sempre ser definido em termo de deficiências, agora essa dúvida dá lugar à certeza de que não há esse limite: no contexto da proposta de educação inclusiva, que por sua vez ressignifica a educação especial dentro da proposta de Educação para Todos, a educação especial deve atender a todos os alunos. Isso implica redimensioná-la para fazer parte do sistema educacional como um todo, o que, por sua vez, justifica os questionamentos, encontrados na própria Declaração [de Salamanca], a respeito de sua organização como um sistema à parte, e contendo legislação e medidas legais e financeiras próprias.

Quanto ao foco de ação, a consequência é clara: se o alunado é potencialmente qualquer indivíduo, a oferta educacional não pode estar centrada apenas em torno do lidar com as deficiências. Ela deve ser equacionada no sentido de se buscar o rompimento de barreiras que impeçam o aluno de aprender. Essas barreiras podem

se dar em função de aspectos inerentes ao próprio aluno, e/ou em função de aspectos sociais e econômicos, e/ou ainda, em função de uma má organização do próprio sistema educacional que, exagerando suas características de padronização, desconsidera as particularidades de cada caso presente na escola (SANTOS, 2002, p.113).

Todos os pressupostos, que marcam o avanço da perspectiva da inclusão educacional na história das postulações teóricas e das políticas públicas em relação às pessoas com deficiência nos sistemas de ensino, foram construídos e reforçados ao longo de um processo histórico marcado pelo movimento mundial pela inclusão. Esse se caracterizou por uma gama de ações contra a discriminação das pessoas com deficiência que se aceleraram e aprofundaram a partir da década de 1990, dando margem à formulação de diversos documentos internacionais nessa direção. Nesse ano, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), propôs um novo enfoque em seu programa no que tange à deficiência, passando “[...] da conscientização para a ação, com o propósito de se concluir com êxito uma sociedade para todos por volta do ano 2010” (PUPO; CARVALHO; OLIVEIRA, 2008, p.26).

Em relação à educação, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) afirmou a necessidade de assegurar a educação básica a todas as pessoas. Assim, apresentou como objetivo [...] “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos (artigo 1), enfocando [...] “universalizar o acesso e promover a equidade” (artigo 3) [...] evidenciando a necessidade de [...] “tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (artigo 3).

Outra Assembleia Geral da ONU, em 1993, promulgou as chamadas “Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência” documento que apresenta avanços consideráveis em promoção de igualdade de oportunidades no ensino e garantias de condições de acessibilidade e serviços de apoio em ambientes integrados. Também promoveu a Conferência Mundial sobre “Necessidades Educacionais Específicas: Acesso e Qualidade” – em Salamanca, Espanha. Daqui nasceu a “Declaração de Salamanca”, que promoveu a busca de alternativas para que se cumprissem as propostas de ensino de qualidade para todos, e que instigou intensas discussões e reformas no sentido de adequar a educação brasileira básica às novas demandas (PUPO, CARVALHO, OLIVEIRA, 2008). Dessa forma, o documento

[...] proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que os alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, tendo

como princípio orientador que as escolas deveriam acomodar todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras (BRASIL, 2008, p.15).

Nesse âmbito, em 1999, 2002 e 2006, o Brasil participou, respectivamente, da promulgação da Convenção da Guatemala, da Declaração de Caracas e a de Santo Domingo. A primeira foi consolidada no país pelo decreto n. 3.956/2001 e afirmou que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, assumindo importante repercussão na educação brasileira, exigindo uma reinterpretação da educação especial e sendo adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização (BRASIL, 2008, p.11). A segunda reafirmou o compromisso internacional com a intensificação dos esforços pela eliminação da discriminação e o comprometimento com a construção de contextos sociais inclusivos. Já a terceira buscou tratar de questões que envolvem a sociedade do conhecimento e sua relação com as novas tecnologias e inclusão digital (PUPO, CARVALHO, OLIVEIRA, 2008).

Todos os documentos internacionais citados nos parágrafos anteriores influenciaram e continuam influenciando a formulação de políticas públicas e ações em torno da educação inclusiva no Brasil. Eles fornecem os pressupostos e diretrizes essenciais na promulgação de propostas voltadas a promover um sistema de ensino brasileiro dentro das perspectivas da educação inclusiva; e foram responsáveis por avanços consideráveis na questão da educação especial no Brasil, rompendo, em certa medida, e pelo menos no plano documental e legislativo, com diversos aspectos que a fundamentaram por longos anos no país.

Doravante, apontaremos alguns textos da legislação brasileira voltados à introdução de elementos decorrentes de uma perspectiva inclusiva no sistema de ensino brasileiro, mais especificamente no que se refere à educação básica, na qual está inserido o nosso objeto de análise. Focaremos nos documentos confeccionados a partir de 1988, mesmo constatando que até o início do século XXI não houve grandes avanços no que se refere à promulgação de diretrizes voltadas a uma efetiva inclusão educacional na educação especial, marcada historicamente e majoritariamente, pela instrução a uma educação especial atuante de forma complementar ao ensino regular ou pela mera tentativa de integração das pessoas com deficiência ao mesmo.

No entanto, entendemos tal processo como uma construção histórica que, inclusive, remonta a momentos anteriores ao recorte histórico aqui selecionado, pois, assim como assinala Santos (2002, p.110-111), quando analisa o caráter de ruptura assumido pela Declaração de Salamanca em relação a paradigmas anteriores:

[...] Se a educação inclusiva for uma substituta da ex-educação especial, seria uma incoerência implementá-la a partir da destruição (ainda que conceitual) de tudo o que se produziu até então em termos de educação especial.

Portanto, é importante marcar as diferenças sim, mas não necessariamente uma ruptura total: como podemos conceber uma educação verdadeiramente inclusiva sem considerarmos os aspectos implícitos na integração? Como incluir sem integrar? [...] como considerar o que há para ser mudado se desconsiderarmos o que tem sido feito? Só podemos partir para a novidade quando consideramos o que há de “velho”. Mas a novidade não pode prescindir do que foi acumulado em termos de experiências passadas. Pelo contrário; ela inova porque se origina (e se modifica a partir) do que há.

Partiremos de 1988, primeiramente, porque este ano traz um marco fundamental da redemocratização do país com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil. Também, por estarmos analisando o período em que o movimento internacional pela educação inclusiva intensificou suas ações. Nessa direção, é necessário constatar que a Constituição Federal de 1988, consonante com os princípios dos Direitos Humanos, em seus artigos 206 e 208, já afirma, de forma geral, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios para o ensino, e aponta como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando um processo de “integração instrucional”, ou seja, assegurando a integração ao ensino regular somente daqueles considerados capazes de desenvolver atividades no mesmo ritmo que os alunos que não possuem deficiência.

Nos dois documentos citados – e principalmente no de 1994 – não fica ainda evidente uma ruptura com os modelos anteriores adotados para a educação especial.

[...] a Política [Nacional de Educação Especial] não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial (BRASIL, 2008, p.10).

Ainda nesse sentido, a LDBEN 9.394/96 afirmou em seu artigo 59 a função dos sistemas de ensino em garantir a todos os alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos diante das suas necessidades, assim como, “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996). Já o Decreto nº 3.298 de 1999, preconizou a educação especial como uma modalidade transversal, atuando de forma complementar ao ensino regular.

As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CCEB nº 2/2001, ampliou o caráter da educação especial, mas não avançou no que tange à adoção de uma perspectiva inclusiva ao admitir a substituição do ensino regular pela a educação especializada – complementar ou suplementar (BRASIL, 2008, p.11).

A partir de 2001, o arcabouço normativo da educação brasileira começou efetivamente a entrar em consonância com o movimento internacional pela inclusão educacional, e a respeito dos alunos com deficiência, os avanços foram evidentes. Assim, o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, enfatizou a necessidade de construção de uma escola inclusiva baseada no respeito à diversidade humana, estabeleceu objetivos e metas baseados na verificação dos déficits na oferta de matrícula a este público nas classes comuns das escolas regulares, como também no que se refere à formação de professores, à acessibilidade física e ao atendimento especializado (BRASIL, 2008).

Após a promulgação de importantes documentos como a Resolução CNE/CP nº 1/2002, a Lei nº 10.436/02 e Portaria nº 2.678/02 do Ministério da Educação (MEC), foi lançado, em 2003, o Programa Educação Inclusiva visando apoiar a transformação dos sistemas de ensino em educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, oferta de atendimento especializado e de acessibilidade. Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) reafirmou a direção à inclusão educacional. Ele foi implementado pelo decreto 6.094/2007, reafirmando a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas. Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva trouxe grandes avanços na questão estabelecendo objetivos e metas voltadas a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos mais diversos tipos de alunos com deficiências, transtornos globais e habilidades variadas (BRASIL, 2008).

Considerando o foco desse trabalho, verificamos alguns dos documentos promulgados e direcionados a normatizar a construção de espaços acessíveis. Esses são aqui entendidos como àqueles de fácil compreensão, que possibilitam o usuário comunicar-se, ir e vir e participar de todas as atividades que o local proporcione, sempre com autonomia, segurança e conforto, independente das habilidades e restrições de seus usuários (BINS ELY; DISCHINGER, 2005).

Nessa direção, as Leis nº 10.048 e nº 10.098 são específicas na questão, buscando estabelecer diretrizes a fim de eliminar obstáculos arquitetônicos e atitudinais que impedem, reduzem ou retardam a inclusão social. Já o Decreto nº 5296 de 2004, elaborado para regulamentar essas leis, estabeleceu um prazo de 30 meses a partir de sua publicação, para que todos os edifícios públicos tivessem boas condições de acessibilidade espacial. De acordo com essa legislação, a Norma Brasileira de Acessibilidade (ABNT NBR 9050/2004) torna-se obrigatória, e seus parâmetros e critérios técnicos devem ser observados durante o projeto, construção, instalação e adaptação de edificações, do mobiliário, de espaços e equipamentos urbanos (BINS ELY; DISCHINGER, 2005, p.2743).

No que tange às escolas brasileiras, o já citado PDE (2007) trouxe como um dos seus eixos fundamentais a construção de salas de recursos multifuncionais e a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares. Além desse, como uma das metas da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), está contida a de garantir a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação.

Biblioteca na perspectiva inclusiva

Por sociedade da informação se define uma era caracterizada por um grande fluxo de informação que atinge, direta ou indiretamente, uma parcela significativa da população. Sociedade essa que se pressupõe democrática, devendo disponibilizar locais, recursos e suportes para o acesso e uso das informações. A biblioteca, como espaço capaz de socializar o conhecimento, assume uma nova postura diante dessa nova realidade denominada por sociedade do conhecimento, sociedade em rede, sociedade tecnológica, e entre outras terminologias adotadas para explicar o fenômeno.

No entanto, diante da revolução tecnológica e informacional corrente, existe uma grande parcela da população a margem dessa realidade, ou seja, sujeita à exclusão digital

e informacional, e que assim, necessita de espaços públicos que permitam incluí-la e educá-la. É nessa perspectiva que a biblioteca precisa ser inclusiva a fim de garantir o direito a informação sem exclusão: uma biblioteca acessível. Com esse termo compreendemos

[...] um espaço que permite a presença e proveito de todos, e está preparada para acolher a maior variedade de público possível para as suas atividades, com instalações adequadas às diferentes necessidades e em conformidade com as diferenças físicas, antropométricas e sensoriais da população. Assim, junto com a acessibilidade digital, tecnologias assistivas e uma correta organização e sensibilização dos funcionários, a acessibilidade física – urbana, arquitetônica e de produtos – representa um dos pilares centrais no planejamento de uma biblioteca acessível, e o conceito de Design Universal é determinante para a concepção deste espaço (FERRÉS, 2006, p.21).

A biblioteca precisa, não só conceitualmente, como também estruturalmente, ser acessível. Nos termos da definição da NBR 9050:2004 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2004), tal acessibilidade significaria que seu espaço, sua edificação, seu mobiliário estariam construídos e organizados de forma a ser alcançado, acionado, utilizado ou vivenciado por qualquer pessoa, inclusive aquelas com mobilidade reduzida. Essas são as que, temporária ou permanente, tem limitada sua capacidade de relacionar-se com o meio e de utilizá-lo, tais como a pessoa com deficiência, idosa, obesa, gestante entre outros (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2004).

Nesse sentido, o termo “acessível” implica tanto acessibilidade física como de comunicação. Nessa direção, o design universal representa um ponto importante no que diz respeito a espaços inclusivos como bibliotecas, pois consiste na flexibilização de ambientes para serem usados por todos considerando suas demandas específicas.

Com a proposta curricular fornecida pelo Ministério da Educação (MEC) a partir de 1997, os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) se constituíram num referencial para a elaboração dos currículos das escolas brasileiras e aponta diretrizes para o trabalho pedagógico. O documento considera a instituição escolar como o espaço que propicia formação e informação ao indivíduo. No seu interior, a biblioteca é definida pelos PCNs como fundamental para o desenvolvimento de um programa de leitura eficiente, que forme leitores competentes e não leitores que leiam apenas esporadicamente. Campello (2002) aponta alguma dessas declarações sobre a importância da biblioteca como suporte informacional para a prática pedagógica:

Os PCNs entendem que a biblioteca é um espaço apto a influenciar o gosto pela leitura. Recomendando que ela seja um local de fácil acesso aos livros e materiais

disponíveis, o documento sugere que a escola estimule o desejo de se frequentar esse espaço, contribuindo, dessa forma, para desenvolver o apreço pelo ato de ler. [...] um centro de documentação onde se encontrem informações que irão responder aos questionamentos levantados dentro das diversas áreas curriculares (CAMPELLO, 2002, p. 17).

Partindo desse princípio, a biblioteca escolar é um importante espaço da escola, onde alunos e professores encontrarão todo suporte didático para a prática pedagógica.

Vislumbrando-se a biblioteca como um espaço democrático e socializador da informação, e partindo de uma perspectiva inclusiva, ela deve ser acessível a todos, tendo sua estrutura arquitetônica e seu desenvolvimento de coleções voltado também para a acessibilidade de pessoas com mobilidade reduzida. Considerando o foco da pesquisa na mobilidade dos alunos usuários de cadeiras de rodas, ressaltamos que, independente se esse aluno apresentasse outro tipo de deficiência, o que analisamos foi sua locomoção nos espaços da escola que o leva ao espaço da biblioteca e sua mobilidade dentro dela, considerando a norma NBR 9050:2004 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2004).

Considerando tal normativa e o até aqui apresentado, consideramos uma biblioteca acessível quando se constitui de um corpo de funcionários preparados com profissional bibliotecário e seus auxiliares; de uma estrutura física que siga o Design Universal permitindo o deslocamento com segurança de todos os usuários com deficiência ou não; um acervo composto de materiais bibliográficos além dos convencionais, outros que atendam pelo menos parte das necessidades informacionais de alunos com necessidades especiais, como por exemplo, textos em Braille; tecnologias assistivas, como teclados alternativos, ampliadores de tela, etc e; a sinalização com símbolo internacional de acesso por todo o espaço da biblioteca, a fim de garantir a autonomia do usuário.

Nessa direção, é importante destacar que o profissional bibliotecário é fundamental. Nesse caso, é importante que ele atue no sentido de transformar a biblioteca num espaço que inclua alunos com deficiência. Para tanto, é necessário que ele estabeleça em seu planejamento a instalação e funcionamento do ambiente de acordo com os princípios do Design Universal. Como afirma Pupo (2006) “não importa saber quantas pessoas com deficiência e quem são elas em sua instituição, mas sim se sua unidade de informação tem a possibilidade de atender e acolher as diferenças que podem comparecer a qualquer momento [...]”.

METODOLOGIA

Para esse estudo, realizamos, primeiramente, a observação e apreciação comparativa das medidas de construção e organização de uma biblioteca escolar a partir da Norma ABNT NBR 9050:2004 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2004). Tal parâmetro foi aplicado junto à metodologia sugerida por Dischinger *et al.* (2006), baseada na utilização de uma planilha técnica desenvolvida pelo Ministério Público de Santa Catarina direcionada à avaliação das condições de acessibilidade espacial em edifícios públicos estaduais. O respectivo instrumento foi utilizado em um estudo piloto realizado no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) juntamente com o Grupo do Programa de Educação Tutorial (PET) do Curso de Arquitetura e Urbanismo dessa instituição. Como veremos adiante, para o nosso trabalho, adaptamos a planilha a nossa realidade de pesquisa. Nessa direção, elaboramos nosso instrumento a partir de perguntas elaboradas conforme a norma NBR 9050:2004, e respostas, onde são apresentados os dados coletados e a avaliação a partir da comparação com as medidas instruídas para construção de espaços acessíveis segundo a ABNT.

Além desses recursos, buscamos também em Dischinger *et al.* (2006) a metodologia dos “passeios acompanhados”. Esse método traz acréscimos às análises das condições de acessibilidade de espaços e trajetos, pois possibilita obter uma visão mais detalhada dos seus problemas e potencialidades por meio da observação da vivência nesses lugares por pessoas com diferentes dificuldades e habilidades (DISCHINGER *et al.*, 2006).

Assim, com esses instrumentos metodológicos, buscamos avaliar as condições de acessibilidade da biblioteca da “Unidade Municipal de Ensino Fundamental Prof.^a Nice de Paula Agostini Sobrinho”, localizada no município de Vila Velha, no estado do Espírito Santo, como veremos a seguir.

A ACESSIBILIDADE PARA DISCENTES USUÁRIOS DE CADEIRAS DE RODAS NA BIBLIOTECA ESCOLAR: O CASO DA “UNIDADE MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROF.^a NICE DE PAULA AGOSTINI SOBRINHO”

A escolha da escola de educação básica da “Unidade Municipal de Ensino Fundamental–Prof.^a Nice de Paula Agostini Sobrinho”, do município de Vila Velha, no Estado do Espírito Santo se deu em virtude de sua atitude diante à educação especial. Seu trabalho e atenção direcionados à criação de ambientes educacionais inclusivos,

marcados, principalmente, por suas construções escolares, são percebidos pelos profissionais da educação como uma das referências na região metropolitana da Grande Vitória-ES.

A referida unidade municipal de ensino foi selecionada, ademais, por atender alunos cadeirantes, condição necessária para a efetivação da nossa análise e aplicação metodológica. É preciso constatar que verificamos junto à Secretaria de Educação do Município de Vila Velha-ES quais escolas estariam preparadas para atender alunos em cadeira de rodas e que teriam tais alunos matriculados. Fomos informados que, neste caso, o aluno deve procurar a escola mais próxima de sua residência. Isso nos leva a acreditar que qualquer escola do município possui condições de acessibilidade adequadas para alunos cadeirantes, o que, pelo menos a partir dos resultados obtidos com nossa análise, no que tange à biblioteca, adiantamos que tal hipótese não se confirma.

No período em que ocorreu a pesquisa, a biblioteca da escola era organizada e administrada por uma única bibliotecária, que colaborou com a pesquisa. Tal espaço educativo se encontrava informatizado e contava com um acervo de cerca de 5000 livros voltados para os públicos infantil, infanto-juvenil e adulto. Além de disponibilizar material de consulta, possuía uma programação que contava com atividades, como: teatro infantil, contação de histórias e exposição de vídeos.

Na referida biblioteca, observamos as condições de acessibilidade no que tange à construção e organização do seu espaço, e dos principais trajetos que conduzem a tal ambiente. Os dados coletados foram organizados na planilha técnica a seguir:

Tabela 1 – Acessibilidade do trajeto, da construção e organização do espaço

LEI/ARTIGO	AVALIAÇÃO	FOTO
<p>9050/04</p> <p>6.1.4</p>	<p>DESNÍVEIS</p> <p>Logo na entrada da escola encontramos um desnível (1,5 cm) juntamente com um piso grosso. O ideal é que o desnível seja de até 5mm, superior até 15mm devem ser tratado em forma de rampa. Acima desse valor, deve ser tratado como degrau, o que não se configurava.</p>	 <p><i>Figura 2</i></p>

<p>9050/04</p> <p>4.3</p> <p>6.1</p> <p>5.1</p>	<p>LARGURA PARA DESLOCAMENTO EM LINHA RETA – CORREDOR</p> <p>O corredor que fica em direção à biblioteca tem a medida adequada (2,14m) [4.3.1] e mesmo havendo um obstáculo a sua medida continua adequada (1,50m), o piso é regular antiderrapante [6.1.1]. No entanto, não há símbolo internacional de acesso nesta dependência [5.1.1]</p>	 <p><i>Figura 3</i></p>
<p>9050/04</p> <p>6.9.2</p>	<p>ENTRADA DA BIBLIOTECA</p> <p>A porta da biblioteca tem a sua dimensão adequada [1,55m], porém só é utilizada metade dela, a outra metade fica fechada. Portando o espaço de abertura (0,75m) não se adéqua a permitida [6.9.2.1]</p>	 <p><i>Figura 4</i></p>
<p>9050/04</p> <p>9.3</p>	<p>MESAS</p> <p>A altura das mesas (0,74m) não está exatamente dentro dos padrões de 0,75m a 0,85m do piso [9.3.4] e a disposição delas não são ideais para circulação de um cadeirante.</p>	 <p><i>Figura 5</i></p>
<p>9050/04</p> <p>9.5</p>	<p>BALCÃO DE ATENDIMENTO</p> <p>O balcão da biblioteca consiste numa mesa com a mesma medida das mesas de leitura (0,74m). A altura ideal de um balcão é de no mínimo 0,73m do piso e de profundidade livre inferior a 0,30m [9.5.2.2]. Ao compararmos a altura ela é adequada, mas há um problema, pois a mesa possui uma barra que dificulta a aproximação inferior da cadeira de rodas.</p>	<p>NÃO HÁ FOTO</p>
<p>9050/04</p> <p>4.3</p> <p>8.7</p>	<p>ESTANTES</p> <p>A distância entre as estantes está ideal (0,96m) [8.7.3], mas a norma diz que além da distância mínima entre as estantes ser de 0,90m deve permitir a</p>	<p>NÃO HÁ FOTO</p>

	rotação de 180° [4.3], o que não se apresentava.	
9050/04 6.5	RAMPAS As rampas obedecem ao estabelecido na norma, possuem 5% de inclinação [6.5.3.1]. Para inclinação entre 6,25% e 8,33% devem ser previstas áreas de descanso nos patamares, a cada 50 m de percurso.	

Figura 6

Fonte: Elaboração dos próprios autores adaptada de Dischinger *et al.* (2006)

Em seguida, executamos os passeios acompanhados. Nesse caso, é preciso ressaltar que essa metodologia só foi possível de ser aplicada com o apoio dado por um aluno usuário de cadeiras de rodas do 5º ano do Ensino Fundamental, e sua família, que nos permitiu acompanhá-lo e observá-lo durante os passeios pelos percursos da escola. Assim como o seu nome, que fomos solicitados a não divulgar, infelizmente não fomos autorizados a fotografá-lo. Dessa forma, o chamaremos no texto de R.A.

Ademais, é preciso informar também que foi necessário fazer algumas adaptações à metodologia dos passeios acompanhados diante das circunstâncias encontradas na realidade escolar estudada. Neste sentido, foi preciso intervir diretamente na condução do estudante pela escola já que sua mobilidade era limitada por ele não possuir total movimentação com os braços, o que impedia sua locomoção de forma autônoma, como previa a metodologia. Assim, foi constatado que, cotidianamente, os trajetos aqui indicados, eram conduzidos pela professora responsável.

Para realizar os passeios acompanhados, dividimos o trajeto em dois, e mais o percurso de R. A. dentro da biblioteca, da seguinte forma:

Trajeto 1: Entrada da Escola → Biblioteca

Trajeto 2: Sala de Aula → Biblioteca

Trajeto 3: Movimentação dentro da Biblioteca

Nesses itinerários, verificamos as possíveis dificuldades encontradas pelos próprios cadeirantes diante da organização e construção dos espaços, mais precisamente no que tange aos seguintes aspectos: a) Entrada da escola; b) Corredor frontal da bib-

lioteca; c) Da sala de aula até a entrada da biblioteca; d) Rampas; e) Entrada da biblioteca; f) Acesso ao balcão de atendimento; g) Utilização das mesas e; h) Acesso as estantes.

Nesta direção, iniciamos o Trajeto 1 a partir da entrada da escola, onde possui uma rampa antes do portão, para acesso a deficientes. Ao entrarmos, nos deparamos com um piso bastante rugoso e, logo à frente, encontramos um desnível de 1,5 cm, como já indicado na planilha técnica, não é apropriado, e surge como único obstáculo do tipo no percurso. Passando por esse desnível, o piso já é mais nivelado e apresenta uma pavimentação antiderrapante. Seguindo pelos corredores que levam à biblioteca, verificamos que também não permitem o atrito ou situações semelhantes.

Passamos pelo pátio até chegar ao corredor que leva até a biblioteca e na entrada verificamos que mesmo um cadeirante com condições de movimentar perfeitamente seus braços apresentaria dificuldades de abrir a porta, pois é pesada e a maçaneta não é apropriada, já que “as portas devem ter condições de serem abertas com um único movimento e suas maçanetas devem ser do tipo alavanca, instaladas a uma altura entre 0,90 m e 1,10 m [6.9.2]” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2004).

No trajeto 2, conduzimos R.A partindo do lugar que ocupa na sala de aula, localizada no segundo andar da escola. Descemos pela rampa que permite a mobilidade do cadeirante de forma segura, tanto por sua inclinação e espessura, quanto pelo seu piso antiderrapante. Apesar de não utilizado por R.A, verificamos que o corrimão possui as medidas adequadas, (5cm de distância da parede) e instalados em ambos os lados da parede [6.7.1], para maior acessibilidade de pessoas cadeirantes conforme as NBR 9050:2004 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2004). Chegamos à biblioteca sem obstáculos e com relativa facilidade.

Já no espaço da biblioteca (trajeto 3), simulamos, juntamente com R. A., as suas necessidades ao utilizar o ambiente. Mesmo sabendo das suas limitações, mas pensando em outros possíveis usuários cadeirantes, verificamos se ele conseguiria pegar um livro na estante. Observamos que os livros ficam em estantes altas dependendo de um esforço maior de usuários de cadeira de rodas. O espaço entre as estantes dificulta o giro da cadeira, já que R.A. precisa de um apoio, e mais uma pessoa no corredor, o que torna ainda menor o espaço entre as estantes. Sentar-se à mesa demonstrou outra dificuldade, pois o móvel é redondo e não permite um conforto, o que faz o discente a preferir apoiar o livro no próprio colo. Observamos também que os espaços entre os mobiliários são bem reduzidos não permitindo uma boa circulação. Outro fator constatado são as sinalizações inadequadas da biblioteca que não seguem nenhuma norma de símbolo internacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema que estimulou a construção dessa pesquisa se refere à constatação dos níveis de distanciamentos entre a norma, a lei, os princípios e diretrizes atinentes à introdução das perspectivas da educação inclusiva, e a prática, o cotidiano escolar do ensino regular. Tema em voga e ganhando cada vez mais espaço no campo da educação no Brasil, presente em debates, encontros e congressos, além da disseminação de cursos de pós-graduação e aperfeiçoamento no país, a inclusão educacional aparece como eixo de diversas propostas pedagógicas e, no que se refere às pessoas com necessidades especiais, evidencia a demanda por profissionais qualificados e pela construção e organização de espaços acessíveis.

As normas e diretrizes acerca da acessibilidade criam um ideal de sociedade, de organização e construção arquitetônica e espacial que promovam um cotidiano que possibilite a autonomia, independência, segurança, e assim, a efetiva inclusão daqueles que necessitam da adaptação e modificação dos padrões estabelecidos para as pessoas entendidas como “normais”. No entanto, as dificuldades que podemos observar no dia a dia de uma pessoa com deficiência ao precisar sobreviver, principalmente, nas grandes cidades, como o andar de ônibus ou simplesmente atravessar uma rua, nos mostra uma realidade completamente inversa, onde predomina a exclusão.

Na educação, um mundo ideal também é pensado. A escola ideal seria adaptada para receber todo tipo de aluno, respondendo à complexidade do meio social e sua estridente diversidade. Porém, assim como se verifica nos lugares públicos, nosso trabalho evidenciou a clivagem existente entre o que diz as diretrizes educacionais e as normas de construção, e o que se faz de real.

No que tange aos educandos usuários de cadeira de rodas, podemos afirmar que identificamos avanços e constatarmos certas preocupações do Poder Público, neste caso, representado na Prefeitura Municipal de Vila Velha-ES e sua Secretaria Municipal de Educação, no que se refere à inclusão educacional desses alunos na escola. Entretanto, entendemos que ainda há muito que caminhar. Alguns espaços respondem as normas de forma pertinente, e estão adaptados para garantir qualidade de vida aos cadeirantes no ambiente. No entanto, outros ainda são desprivilegiados. No caso, a biblioteca, espaço educativo essencial na formação dos alunos e não menos fundamental na sociedade da informação, foi esquecido. Além da organização do espaço e da adaptação de ambientes não estarem adequados, os profissionais demonstraram falta de habilidades educativas

para trabalhar com o referido tipo de aluno. O descaso com a organização das mesas demonstra este aspecto. Sem ajuda de alguém para empurrar cadeiras, para pegar os livros, qualquer cadeirante, inclusive aqueles com boa movimentação dos membros superiores, teriam dificuldade de se locomover no espaço, talvez ficando na porta. A frase “a gente ajuda”, foi correntemente afirmada durante a nossa visita, expressando um aspecto tutelar na ação junto a este tipo de educando.

No caso aqui estudado, a ideia do padrão homogeneizador da “normalidade” presente em nossa sociedade, também é pertinente. A escola pode ser pensada para trabalhar a diversidade, mas na prática se consolida e se permite o que se considera o “normal”. Ela ainda exclui aquele que já é excluído em outras instâncias e possibilidades. A biblioteca, lugar privilegiado para o desenvolvimento do conhecimento, da formação de sujeitos e cidadãos, não está pronta. Apesar de trabalharmos com um caso isolado, acreditamos que tais evidências que denunciam parte da dinâmica excludente da escola analisada, nada mais é que mais um exemplo, mesmo que micro, dentre outros mais. Isso porque sabemos e vivemos no mundo que esquece que o “normal” é a diferença e as distintas necessidades de uma sociedade formada por seres humanos. Assim, exclui uma parcela de cidadãos sonegados de sua cidadania, dos seus direitos. Em relação ao Poder Público, tal afirmação é ainda mais pertinente e alerta para a urgência daqueles que esperam por participar e viver a inclusão diante o descaso com as suas necessidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESSP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, jan. 2008.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em:

<http://www.educacaoonline.pro.br/doc_declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos.asp?f_id_artigo=2>. Acesso em: 22 janeiro 2010.

ELY, Vera H. Moro Bins; DISCHINGER, Marta; BRANDÃO, Milena de M.; LUZ, Greyce K. **Avaliação das condições de acessibilidade no Colégio de Aplicação da UFSC. In: XI ENCONTRO DE TECNOLOGIA NO AMBIENTE CONSTRUÍDO.** Florianópolis, Santa Catarina, 2006. p. 2742-2751

MARTINS, L. A. R. **Formação de professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações.** In: MANZINI, E. J. (Org.). Inclusão e acessibilidade. Marília: ABPEE, 2006. p.17-28.

PUPO, Deise Tallarico; CARVALHO, Silvia Helena Rodrigues de; OLIVEIRA, Vanessa Cristina. **Educação Inclusiva e Bibliotecas Acessíveis.** Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v.13, n.1, p.259-267, jan./jun., 2008.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Educação Inclusiva: redefinindo a educação especial.** Ponto de Vista, Florianópolis, n. 3/4, p. 103-118, 2002.

SANTOS, N. A. S.; MENDES, E. G. **A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na Educação Infantil: utopia ou realidade?** In: COSTA, M. P. R.; DENARI, F. E. (Org.). Educação Especial: diversidade de olhares. São Carlos: Pedro & João, 2006. p. 83-92.

CAPÍTULO 18

COMPREENSÕES SOBRE A EDUCAÇÃO SEXUAL INFANTIL E A INTER-RELAÇÃO COM O AUTOCUIDADO

*Leândra Maria de Souza
Hélida Maravilha Dantas e Sousa Almeida
Hianne Maravilha Dantas e Sousa Almeida
Mércia Karine da Silva*

RESUMO

Esta pesquisa possui como escopo descrever e discutir a partir da realização do estado da arte sobre as práticas pedagógicas na sexualidade infantil e o a teoria do autocuidado. Caracterizando-se com a abordagem qualitativa, descritivo narrativa, utilizando a literatura científica como fonte dos dados. Foram pontuadas a visão da criança ao longo da história, e como esse olhar vêm modificando, a pedagogia e a teoria de Dorothea Orem, todos os pontos analisados sob a perspectiva da educação sexual, sua importância e desafios. Foi observado uma ampla necessidade em discutir mais o tema nas escolas e famílias, e a importância de ser trabalhado de forma dialogada e interdisciplinar, para a promoção da saúde e educação, e identificação precoce de abuso e outros danos à saúde.

Palavras-chave: Autocuidado. Pedagogia. Sexualidade.

INTRODUÇÃO

Há uma grande dificuldade em abordar aspectos sobre a sexualidade, especialmente com o público infantil. Entretanto, correntes psicológicas, como a psicanálise, consideram que desde o nascer do indivíduo a sexualidade já estar presente, sendo importante que a educação sexual esteja presente em todos os momentos da vida, a pesar de ainda ser vislumbrada com preconceito por muitos (FREUD, 1926; STAUB; GRAUPMANN, 2015).

Devido à persistência deste tabu os pedagogos, que atuam como protagonista da educação infantil, enfrentam uma grande dificuldade em orientar os seus discentes, assim como, em obter o apoio dos pais e responsáveis e dos gestores (BONFIM, 2009). Essa necessidade é exaltada quando considerado que dos zero aos seis anos de idade há a construção da personalidade, além de que, para a consolidação da educação sexual é preciso que exista uma abordagem além da biologia, com contextualização com o dia a dia do indivíduo, interdisciplinaridade e questões sociais (LIBÂNEO, 2002; SCHIAVO; RIBÓ, 2007; SILVA; SANTOS, 2011).

Como exemplo da elevada importância da sexualidade para o desenvolvimento infantil, pode ser mencionado as particularidades pertinentes à higiene, podendo acarretar em danos à saúde da criança. Esse fator pode ser inter-relacionado com a Teoria do Déficit do Autocuidado, desenvolvida pela enfermeira e pesquisadora Dorothea Orem (QUEIRÓS, 2010). Quando considerado tal realidade, faz-se necessário uma pesquisa que contextualize essa problemática envolvendo a infância, a sexualidade e a pedagogia, além da elucidação dos aspectos em saúde.

Dessa forma, este estudo possui como objetivo conhecer desde o contexto histórico da visão da sexualidade na infância, o papel da pedagogia e considerações iniciais sobre o déficit do autocuidado, a partir da elaboração do estado da arte. Assim, conceder material científico para subsidiar uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas diárias de docentes atuantes na educação básica, assim como, para gestores, vislumbrando a motivação da interdisciplinaridade em educação em saúde nas escolas.

METODOLOGIA

Este é um estudo com uma abordagem qualitativa, do tipo descritiva, que utilizou a pesquisa bibliográfica científica como base para elaboração do seu escopo. Para efetuar esta investigação foi elegido como método de pesquisa a revisão narrativa da literatura. Esta metodologia possibilita uma ampla contemplação da literatura disponível sobre o tema, dessa forma, é possível adquirir uma grande quantidade de informações e conhecimento sobre os principais pontos levantados no objetivo do estudo. Dessa forma, pode servir de subsídio para novas discussões e estudos específicos sobre os pontos levantados.

A revisão ocorreu mediante a elaboração da pergunta da pesquisa, com o intuito de nortear as buscas seguintes. Foi utilizado o acrônimo PICo, comum no contexto de buscas não clínicas, em que P corresponde à população, I o interesse e Co referente ao contexto. Assim, a questão proposta foi: “quais os achados literários (I) em educação sexual (Co) estão postos a infância, pedagogia e o autocuidado (P)?

A pesquisa bibliográfica iniciou em novembro e dezembro de 2020, utilizando bases de dados eletrônicas. Foram selecionados estudos nos idiomas português, inglês e espanhol que contemplassem em seu contexto algum dos três principais pontos selecionados para a construção da revisão: sexualidade e o histórico de infância, a

pedagogia na educação sexual e a teoria do autocuidado de Dorothea Orem. Foi priorizado estudos publicados em revistas científicas, entretanto, não foram excluídos livros, capítulos, teses, dissertações que trouxessem pontos pertinentes ao contexto da investigação.

Foram priorizados pesquisas publicadas nos últimos anos, de forma recente, todavia, não foi determinado durante as buscas um período específico, preservando obras clássicas de teóricos já consolidados quanto ao tema. Para a construção dos resultados e discussões, ocorreu a leitura dos trabalhos selecionados, extraindo os principais pontos pertinentes para a discussão do estudo, vislumbrando responder a questão previamente estabelecida. Não existiu a necessidade de submissão a um Comitê de Ética em Pesquisa, dado o escopo central do trabalho e a amostra utilizada ser de acesso público.

A SEXUALIDADE PRESENTE NA INFÂNCIA: CONTEXTO HISTÓRICO, IMPORTÂNCIA E OBSTÁCULOS

Todo ser humano passa pela fase infantil, mas, infelizmente, algumas pessoas não recebem uma educação pedagógica adequada para que essa trajetória seja feita de forma significativa. Consequentemente, a inserção dessas crianças na sociedade não é feita de forma acertada, o que acarreta uma série de problemas para este indivíduo.

Isso se dá pelo fato de que a concepção de infância, por muitos anos, não existia. Por volta do século XII, na era medieval, a infância era desconhecida ou não era representada, pois, nesse tempo, não havia lugar para ser criança. Isso é mostrado, muitas vezes, nas pinturas dessa época, em que os pintores não hesitavam em expor a nudez dos menores, além de, não diferenciar os traços ou as expressões das crianças e dos adultos. Ou seja, a única coisa que distinguia um adulto de uma criança era o seu tamanho e a força (ARIÉS, 1975).

Portanto, a criança era vista como um adulto em miniatura, pois, além de serem vestidas como tal, também recebiam afazeres e tarefas que são, hoje, consideradas inadequadas para essa fase. Havia, por parte dos adultos e da sociedade em geral, a falta de compreensão sobre as necessidades específicas que uma criança necessita, como é afirmado:

Percebe-se que a infância existia, pois havia crianças presentes naquele momento da história. No entanto, faltava por parte dos adultos a compreensão sobre as especificidades da criança nessa faixa etária. Esta exige atenção, consciência e

cautela, além de cuidados exclusivos, relacionados com as particularidades dessa idade, cuja compreensão é fundamental (GEBERT, 2019, p. 190).

É notável que a concepção de infância foi construída ao longo dos anos, consolidando na era moderna. Pois, nessa fase da história, as famílias iniciaram uma preocupação com o futuro dos filhos. Também houve uma mudança no olhar dos artistas, pois as pinturas retratavam a criança com graciosidade, inocência e ternura, representadas, muitas vezes, em forma de anjos (GEBERT, 2019).

Desta forma, ocorre uma mudança no sentimento pela infância, como reitera Ariés (1975, p.158) “(..) a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto”. Contudo, não eram todas as pessoas que tinham esse sentimento pelas crianças, algumas pessoas as viam como desperdício de tempo, considerando insuportável o tempo gasto em prol delas (HENICK; FARIA, 2015)

Entretanto, por volta do século XVII, houve mais uma mudança no sentimento da infância. Durante esse período, as distrações e brincadeiras que as crianças traziam até então, começaram a ser vistas como leviandade. Sendo assim, os adultos não queriam ter o apego a infância. Ariès referênciava isso utilizando um tratado sobre a educação de 1646, chamado *El Discreto* de Balthazar Gratien, em que afirma que “Só o tempo pode curar o homem da infância e da juventude, idades da imperfeição sob todos os aspectos.” (1975, p. 162).

Dessa forma, percebe-se que ocorreram diversas diferenças acerca da concepção de infância. E para compreender os motivos dessas mudanças, e também, o porquê desses sentimentos, é necessário analisar de acordo com o contexto da época. Entretanto, as evoluções que ocorreram através do tempo concederam a criança o lugar que ela ocupa hoje no âmbito familiar (GEBERT, 2019).

Ao passar esse período da Idade Moderna, e posteriormente, com o Renascimento, iniciou a fase da escolarização das crianças. Proporcionando um espaço diferenciado de educação, e mudando de vez a concepção de que a criança era um adulto em miniatura, pensamento que tinha se consolidado na era moderna. Gebert afirma que “a construção moderna de infância teve origem quando separaram o mundo da criança do mundo adulto e teve início sua institucionalização em creches e escolas públicas, ato que se expande até hoje.” (2019, p. 191).

Dessa forma, a visão atual sobre a concepção de infância é definida no momento presente, o que não significa afirmar que posteriormente essa visão será a mesma, pois existem diversos fatores que influenciam na compreensão dessa fase. Como é colocado:

Conclui-se que são diversos fatores, eventos, culturas, momentos históricos e políticos que influenciaram na forma de perceber a criança e juventude, suas necessidades, seus sofrimentos, angústias, cada qual tratando a infância da forma em que a compreendiam. Assim, é preciso estudar a história das crianças para se compreender a forma como hoje são tratadas, o espaço que adquiriram, as leis que as defendem, tudo sendo um processo histórico, alavancado de contradições durante todo o período. (HENICK; FARIA, 2015, p. 25833).

Hoje, a concepção que a era pós-moderna têm acerca da infância, é levando em consideração todo um contexto político, social, além dos problemas específicos que acometem o campo educacional. “Hoje, vivemos o paradoxo de ter um conhecimento teórico avançado sobre a infância, enquanto assistimos com horror à incapacidade da nossa geração de lidar com as populações infantis e juvenis.” (KRAMER, 2000, p.2).

Esta incapacidade de lidar com as populações infantis e juvenis é demonstrada em diversos aspectos e um deles é a forma como é tratada a sexualidade nessas fases, que são tão fundamentais e influenciam diretamente na formação da personalidade do indivíduo.

Popularmente, as pessoas creem que a pulsão sexual, ou seja, esse fator primordial que impulsiona toda uma série de manifestações psíquicas, está ausente na infância. Entretanto, segundo o médico e psicanalista Sigmund Freud, há um equívoco nesse pensamento, e tal erro gera graves consequências, pois um estudo aprofundado das manifestações sexuais da infância iria revelar traços essenciais da pulsão sexual (FREUD,1926).

Esta teoria, sobre a pulsão sexual, revolucionou a forma de compreender a sexualidade humana. É necessário evidenciar que a pulsão sexual infantil tem sua origem no inconsciente, como afirmado:

A pulsão sexual infantil, tendo a sua origem no inconsciente, expressa uma busca sem fim, não conhecendo apaziguamento. O pulsional está sempre carente de ligação, sempre ambivalente. O clímax de toda atividade sexual não apaziguaria a pulsão sexual. O pulsional sexual continua pressionando o corpo, independentemente de qualquer orgasmo fisiológico, pois a sua origem não estaria situada no somático, mas no inconsciente (NETTO; CARDOSO, 2012, p. 532).

Esta compreensão concedeu embasamento para o desenvolvimento e postulação das chamadas “Fases do desenvolvimento psicosexual humano”, que são estágios que durante a infância devem ser avançados de acordo com o desenvolvimento psíquico e físico desse indivíduo. A primeira fase é a oral, corresponde de zero a um ano de idade, em que os impulsos e atos relacionados à vida e ao prazer estão intimamente ligados à

região oral. A sucção, referida como chuchar, é referenciada por Freud (1926) como uma manifestação da sexualidade infantil, sendo observada durante a amamentação.

O estágio seguinte é correspondente a zona anal, ocorre após a fase anterior até os 3 anos. Com a frequência dos distúrbios sexuais nessa idade, concede um tipo de excitação constante, “tiram proveito da estimulabilidade erógena da zona anal denunciando-se por reterem as fezes até que sua acumulação provoca violentas contrações musculares e, na passagem pelo ânus, pode exercer uma estimulação intensa na mucosa” (FREUD, 1996, p.26).

Esta fase compõe a denominada “Manifestações masturbatórias”, juntamente com a atividade da zona genital, correspondendo à fase fálica, concentrada nos órgãos genitais ocorrendo a partir dos três anos durando cerca de quatro anos. Durante esse período há relação com o desenvolvimento do que foi pontuado como complexo de Édipo ou Electra (nas meninas), assim como a sua repressão (BARBOSA; CORREA, 2019). O quarto estágio corresponde ao período de latência, que se estende até a puberdade, “seus alvos sexuais foram amenizados e agora representam o que se pode descrever como a corrente de ternura da vida sexual” (FREUD, 1996, p.30). A última fase, é a fase genital que inicia na puberdade até à vida adulta, caracterizada pela maturação dos interesses sexuais (BARBOSA; CORREA, 2019).

No século XX, quando esses estudos foram desenvolvidos, muita polêmica e tabus cercaram a sociedade devido à associação da criança com as questões sexuais. Hoje, mesmo existindo à compreensão de que o termo sexualidade contempla vários aspectos sociais e culturais, como questões sobre o preconceito e direitos humanos dos grupos LGBTs, diferenças entre homens e mulheres impostas socialmente; psíquicos e biológicos, ainda há apreensão e constrangimento em falar sobre a sexualidade e assuntos de educação sexual (FURLANI, 2011).

A sexualidade não é fácil de ser trabalhada em nenhuma fase da vida, mas na infância se torna ainda mais complexo, sendo competência da família essa orientação, porém essa responsabilidade está sendo completamente repassada para a escola, pois na maioria dos casos, os pais são incapazes de tratar desse assunto, algumas vezes por vergonha outras por não ter o conhecimento (SILVA, 2016). Essa ausência na abordagem e discussões desses assuntos podem provocar danos à vida dessas crianças, como a maior vulnerabilidade às situações de abuso e violência pela falta de conhecimento, as crianças precisam entender que o corpo é seu e que ninguém pode tocá-lo sem sua permissão e caso isso ocorra, devem informar a alguém de confiança. Assim, a educação

sexual e os saberes relacionados são fatores de proteção e cuidado como também, de conhecimento sobre o próprio corpo e higiene que auxiliam no desenvolvimento do autocuidado (SPAZIANI; MAIA, 2015).

O PAPEL DA PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO SEXUAL

A pedagogia é a ciência da educação, pois desde o processo de formação dos docentes, didática e metodologia abordado, capacita os docentes a melhorar a qualidade da aprendizagem e desenvolvimento cada educando (LIBÂNIO, 2001).

Este profissional desenvolve o seu trabalho tendo como base a troca do conhecimento com os seus alunos, auxiliando a desenvolver o seu potencial cognitivo. Isso, ainda ajuda na identificação de fragilidades e dificuldades que estes discentes possuam, podendo ser investigado e planejado melhorias para aquele problema (ROVARIS; WALKER, 2012).

Antes o pedagogo era capacitado para trabalhar apenas em sala de aula, atuando na educação infantil (pré-escola) ao fundamental I (primeiro ao quinto ano) porém, com o passar do tempo foram sendo aprimorado os cursos voltados à formação deste profissional. Assim, ocorreu a ampliação das habilitações da pedagogia, como na parte administrativa, desenvolvendo ações em supervisão, direção e coordenação. Atualmente é possível encontrar pedagogos em várias áreas como empresas e hospitais (SANTOS, 2016).

Diante de todas essas diversidades de atuação, esse profissional tem o papel fundamental na orientação dos seus alunos sobre as diversas mudanças e evoluções da vida (AZEVEDO; ANDRADE, 2007). Dito isto, esse professor possui protagonismo quanto as orientações do conhecimento e entendimento de seus discentes sobre seu próprio corpo. Para isso é passível a utilização de recursos pedagógicos lúdicos como histórias em livros ou vídeos, músicas, bonecos; educando esse público sobre a biologia e introduzindo aspectos relacionados a sexualidade de forma simples, diminuindo as censuras e receios alusivos ao tema, para que não se sinta constrangido ao precisar sanar alguma dúvida (PINATI et al., 2017).

A ludicidade está comumente presente na infância e proporciona experiências que repercutem na vida adulta. Utilizar esses recursos para promover à educação, sobretudo a educação sexual, com este público é uma estratégia eficaz e atual no contexto escolar, tendo o pedagogo uma melhor compreensão acerca desses métodos para uma aplicação

apropriada. Botan e Leão (2020) exaltam o uso das brincadeiras pedagógicas como instrumentos ao professor de planejamento e implementação para as orientações sobre a sexualidade, entretanto, os pesquisadores atentam para a necessidade de uma integração entre pedagogos, gestores e pais, para o sucesso de tais estratégias com as crianças.

Tal estratégia é pontuada pois, na maioria das vezes, as dúvidas são lançadas aos educadores pelas crianças durante as aulas, sendo consequências de questões geradas dentro de casa e que possivelmente foram ignoradas pelos pais. Esses docentes que não esperam tal abordagem, tentam esclarecer de forma simples utilizando da ludicidade. Existindo pouco diálogo e estratégias entre esses três pilares. Todavia com a inclusão de uma disciplina voltada a tal assunto inclusa na grade curricular, haveria um processo de planejamento junto aos gestores, e conversa com os pais, subsidiando atividades rotineiras com as crianças, facilitando a compreensão do conteúdo. Descrito tal realidade, torna-se relevante mencionar que a educação sexual faz parte das diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), sendo atribuído obrigatoriedade nas instituições de educação básica (BOTAN; LEÃO, 2020).

Antigamente, acreditava-se que nem todos os profissionais eram capazes de abordar esse assunto com seus alunos, devendo identificar professores que tenham interesse em atuar neste campo, que se sintam à vontade falando sobre esses assuntos por estarem confortáveis com a sua sexualidade (RIBEIRO, 1990). Esse interesse é algo vantajoso, entretanto não deve ser enxergado como uma necessidade, especialmente, considerando à obrigatoriedade de uma disciplina voltada a esse assunto, mencionada anteriormente. De tal forma deve-se existir uma abordagem desses conteúdos no processo de formação dos pedagogos, algo que nem sempre é fornecido nos cursos de graduação, assim como, capacitações aos profissionais já atuantes no mercado de trabalho (NUNES, 2003; BONFIM, 2009).

A TEORIA DO AUTOCUIDADO DE OREM

Dorothea Elizabeth Orem, nasceu nos Estados Unidos em 1914, recebeu seu primeiro título em 1930 de Bacharel em Ciências e no ano de 1939, graduou-se em Educação de Enfermagem. Sua carreira na saúde tomou evidência com a nomeação de membro honorário da Academia Americana de Enfermagem em 1992. Apesar de permanecer na área assistencial, realizando consultas de enfermagem, continuou a desenvolver estudos e pesquisas na área científica e teórica, originando suas teorias

acerca do autocuidado na saúde, consolidando-a como teórica de enfermagem (SANTOS; RAMOS; FONSECA, 2017).

O foco central dos estudos de Orem é vislumbrado em seu projeto, contendo três teorias correlacionadas: a Teoria do Autocuidado, em que há a demonstração do motivo pelo qual as pessoas cuidam de si próprias; a Teoria do Déficit de Autocuidado, que revela como a deficiência nessas práticas provocam o adoecimento e como as pessoas podem ser ajudadas através da enfermagem; e a Teoria dos Sistemas de Enfermagem, que explica as relações que precisam ser criadas e mantidas para que se produza o cuidado (QUEIRÓS, 2010).

Orem observou que os humanos tinham a capacidade do autocuidado, que são os atos realizados para a manutenção da saúde como a alimentação, higiene pessoal e ambiental, exercícios físicos e psicológicos. Em ambiente hospitalar, a mesma elaborou planos que estimulavam esse autocuidado em seus pacientes, obtendo resultados promissores com a diminuição considerável no período de internação e uma melhor e mais rápida recuperação. No contexto extra hospitalar, essa teoria é válida considerando as intervenções diretas a problemas, a prevenção de doenças e promoção da saúde. Assim, a sua aplicabilidade em diversos âmbitos e contextos, como na saúde mental e educação sexual (ALMEIDA; RAMOS; FERREIRA, 2020; DANTAS et al., 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Sexual é um tema que cada vez mais faz parte do diálogo de diferentes faixas etárias, e a falta de informação e o desconhecimento da sexualidade fazem com que experiências sexuais prematuras favoreçam a aquisição de DST's, gravidez precoce e inesperada, danos emocionais, evasão escolar, entre outros problemas. Atualmente são frequentes os casos de estupros ainda na infância.

É fato que os pais nem sempre conversam com os/as filhos/as e a escola que se trata de um espaço privilegiado na implantação de ações que promovam a preparação de uma vivência democrática, proporcionando o entendimento e o respeito acerca das diversidades, fornece poucas informações.

A intervenção em educação sexual escolar precisa levar em conta o contexto das crianças envolvidas, ao passo que os assuntos relacionados à sexualidade devem ser discutidos de uma forma muito natural, de acordo com as necessidades encontradas em

cada turma em particular, visando, assim, uma compreensão infantil gratificante dessas questões.

Discorrer sobre o tema abordado no artigo, apresentando os estudos desenvolvidos por outros autores. Recomenda-se o uso de referências publicadas durante os últimos 5 anos, exceto quando se tratar de autores clássicos e fundamentais para a temática da pesquisa. Pode-se dividir em seções/ subseções.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Héli da Maravilha Dantas e Sousa; RAMOS, Ana Cecília Alexandre dos; FERREIRA, Sávio Benvindo. FITOTERAPIA E SAÚDE MENTAL: ESTUDO À LUZ DA TEORIA DE OREM. **Revista Interdisciplinar em Saúde**, Cajazeiras, v. 7, 2020. Disponível em: http://www.interdisciplinaremsaude.com.br/Volume_28/Trabalho_37_2020.pdf. Acesso em: 19 dez. 2020.

ARIÈS, Philippe. **Historia Social Da Criança e Da Família**. 2. ed. [S. l.]: Guanabara, 1975. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5525040/mod_resource/content/2/ARI%C3%88S.%20Hist%C3%B3ria%20social%20da%20crian%C3%A7a%20e%20da%20fam%C3%ADlia_text.pdf. Acesso em: 18 dez. 2020.

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar. O PAPEL DO PEDAGOGO NA EMPRESA: GESTÃO DE UMA PEDAGOGIA EMPRESARIAL, **SciELO**, n. 30, p. 235-250, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n30/a15n30.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2020.

BARBOSA, Débora Silva; CORREA, João Jorge. A Sexualidade Infantil na Perspectiva da Psicanálise. **Pleiade - Revista Científica Eletrônica do Centro Universitário Uniamérica**, [s. l.], 2019. DOI <https://doi.org/10.32915/pleiade.v13i28.547>. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/547>. Acesso em: 18 dez. 2020.

BONFIM, Cláudia Ramos de Souza. **Educação Sexual e Formação de Professores de Ciências Biológicas: contradições, limites e possibilidades**. 2009. 267 p. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) - UNICAMP, São Paulo, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Ciencias/teses/tese14edusexual_prof.pdf/pdf/cp/v37n131/a1437131.pdf. Acesso em: 18 dez. 2020.

BOTAN, Keila Isabel; LEÃO, Andreza Marques de Castro. JOGOS, BRINCADEIRAS E EDUCAÇÃO SEXUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Humanidade E Inovação, Educação hoje: Reflexões Críticas**, v. 7, n. 5, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2721>. Acesso em: 19 dez. 2020.

DANTAS, Alison Renner Araújo et al. **NFERMAGEM NO AUTOCUIDADO DA PESSOA IDOSA NA PREVENÇÃO DAS INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS: ESTUDO TEÓRICO REFLEXIVO. VI CIEH**, Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/53535>. Acesso em: 19 dez. 2020

FREUD, Sigmund. **Três Ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Rio de Janeiro: Editora Imago, Vol. VII, 1996.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GEBERT, Angélica Baumgarten. DE ADULTO EM MINIATURA PARA PROTAGONISTA: Uma primeira infância possível?. **Tuiuti: Ciência e Cultura**, Curitiba, n. 58, 2019.

GURGEL, Débora Rodrigues et al. ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM NOS CUIDADOS PERIOPERATÓRIOS DE CIRURGIA CESARIANA: UM ESTUDO REFLEXIVO. **Mostra Interdisciplinar do curso de Enfermagem**, [S.l.], v. 3, n. 1, apr. 2019. ISSN 2448-1203. Disponível em: <<http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/mice/article/view/3169/2713>>. Acesso em: 16 Dec. 2020.

HENICK, Angelica Cristina; FARIA, Paula Maria Ferreira de. HISTÓRIA DA INFÂNCIA NO BRASIL. **EDUCERE - XII Congresso Nacional de Educação**, [s. l.], 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19131_8679.pdf. Acesso em: 18 dez. 2020.

KRAMER, Sonia. INFÂNCIA, CULTURA CONTEMPORÂNEA E EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE. **Revista Teias**, UERJ, 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23857/16830>. Acesso em: 18 dez. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 4. ed. São Paulo: [s. n.], 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 4. ed. São Paulo: [s. n.], 2001.

NETTO, Ney Klier Padilha; CARDOSO, Marta Rezende. Sexualidade e pulsão: conceitos indissociáveis em psicanálise?. **SciELO, Maringá**, v. 17, n. 3, 2012. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-73722012000300018>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722012000300018. Acesso em: 18 dez. 2020.

NUNES, Cesar. **Educar Para Emancipação**. [S. l.]: Sophos Didaticos, 2002. 128 p.

PINATI, Carolina Taciana et al. Os jogos e brincadeiras na educação infantil. **Ciência et Praxis, Revista UEMG**, v. 10, n. 19, p. 57-62, 2017. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/praxys/article/view/2658/1505>. Acesso em: 19 dez. 2020.

QUEIRÓS, Paulo Joaquim Pina. AUTOCUIDADO, TRANSIÇÕES E BEM-ESTAR. **Revista Investigação Enfermagem**, [s. l.], ed. 21, 2010.

RIBEIRO, Marçal; RENES, Paulo. **Educação Sexual além da informação**. São Paulo: EPU, 1990.

ROVARIS, Nelci Aparecida Zanette; WALKER, Maristela Rosso. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO. **IX ANPED - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, [s. l.], 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/525/640>. Acesso em: 19 dez. 2020.

SANTOS, Bruno; RAMOS, Ana; FONSECA, César. Da formação à prática: Importância das Teorias do Autocuidado no Processo de Enfermagem para a melhoria dos cuidados. **Journal of Aging & Innovation**, [s. l.], v. 6, ed. 1, 2017. Disponível em: <http://journalofagingandinnovation.org/wp-content/uploads/6-Autocuidado-forma%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2020.

SANTOS, MARIA LUCINEIDE DOS. **O PAPEL DO PEDAGOGO NA EMPRESA: GESTÃO DE UMA PEDAGOGIA EMPRESARIAL**. Orientador: Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração, [S. l.], 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/84897662.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2020.

SCHIAVO, Adriana Aparecida Noronha; RIBÓ, Cristiane Mario Escamilhas. Estimulando todos os sentidos de 0 a 6 anos. **Seminário do 16º COLE – Congresso de Leitura do Brasil**, UNICAMP, 2007. Disponível em: <https://docplayer.com.br/109947-Tema-estimulando-todos-os-sentidos-de-0-a-6-anos-profa-adriana-ap-noronha-schiavo-profa-cristiane-m-escamilhas-ribo.html>. Acesso em: 18 dez. 2020.

SCHIAVO, Adriana Ap. Noronha. RIBÓ, Cristiane M. Escamilhas. **Estimulando todos os sentidos de 0 a 6 anos**. Campinas: UNICAMP, 2007. Disponível em: . Acesso em: 18 dez. 2020.

SILVA, Liza Manuela Martins; SANTOS, Sandro Prado. Sexualidade e Formação Docente: representações de futuros professores/as de Ciências e Biologia. **VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, [s. l.], 2011. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0835-1.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2020.

SPAZIANI, Raquel Baptista; MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. Educação para a sexualidade e prevenção da violência sexual na infância: concepções de professoras. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 32, n. 97, p. 61-71, 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000100007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 dez. 2020.

STAUB, Fabiana Roberta Barreto Bonfim; GRAUPMANN, Edilene Hatschbach. EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM SOBRE A SEXUALIDADE. **EDUCERE - XII Congresso Nacional de Educação**, [s. l.], 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19270_8884.pdf. Acesso em: 18 dez. 2020.

CAPÍTULO 19

AUTOESTIMA E APRENDIZAGEM: UMA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NO PIBID

*Maria Santana Alves
Angela Maria Visgueira Cunha
Francione Charapa Alves*

RESUMO

A aprendizagem é um processo complexo e pode ser entendido a partir de várias perspectivas, é algo que está diretamente relacionado à correlação entre as emoções, condições internas do sujeito e as situações externas a ele. A aprendizagem também envolve um conjunto de transformação que se baseia nas experiências de cada indivíduo no mundo e sua interação com este. Assim, direcionando o olhar para o fator autoestima e aprendizagem escolar, considerando que, a autoimagem que cada um tem de si mesmo colabora e torna-se infalível no processo de evolução do aprendiz, o intuito deste trabalho foi identificar como se encontra a estabilidade emocional dos alunos participantes e desenvolver estratégias para motivar e aumentar a autoestima dos mesmos. Foi desenvolvido com alunos do 8º e 9º ano de uma escola pública do município de Brejo Santo -CE, temáticas como autoestima, planos para o futuro e persistência, desta forma foi possível incentivar e motivar os alunos a acreditarem na sua capacidade e melhorar suas aprendizagens.

Palavras-chave: Aprendizagem escolar. Autoestima. Aulas Motivacionais.

INTRODUÇÃO

Atualmente mesmo com a utilização de métodos diferenciados, novas técnicas e estratégias de ensino, o número de alunos com dificuldades de aprendizagem vem se intensificando constantemente. De acordo com alguns estudos, a falta de atenção, desestímulo, baixa condição financeira ou problemáticas sociais, estão entre as principais causas da déficit de aprendizagem de muitos alunos, mas estas não são as únicas causas, a desestabilidade emocional e a baixa autoestima também podem estar diretamente relacionadas aos distúrbios de aprendizagem.

Conforme afirmações de Stevanato *et al.*, (2003), crianças com dificuldades de aprendizagem podem ter uma imagem mais negativa de si mesmas quando comparadas com outras crianças que não apresentam esta dificuldade. Assim, a ideia que um indivíduo faz de si próprio influencia diretamente no seu aprendizado escolar, ou seja, se ele se considerar incapaz se comportará do mesmo modo, esperando fracassar e deixando de acreditar na sua capacidade (BRIGGS, 2002).

A grande maioria da população hoje sofre com algum distúrbio psicológico, seja uma crise de ansiedade, pânico ou ainda depressão, e dentre as causas destes problemas pode-se citar a rotina do dia a dia, na qual há certa falta de diálogo entre as pessoas que na maioria das vezes se comunicam mais com aparelhos eletrônicos do que com pessoas físicas.

Outro tema muito presente neste contexto é a oscilação na autoestima que é tida como um sério problema que atinge a população. Isso pode ocorrer como consequência por diversos fatores, entre eles, a frustrações pessoais e a cobrança tanto da família quanto da sociedade acaba por fazer com que as pessoas sintam-se inferiores ou incapazes.

De acordo com Zampieri *et al* (2018), a pessoa com baixa autoestima não consegue desempenhar bem o seu papel na escola ou em qualquer outro processo de aprendizagem, apresentando complexos de inferioridade, agressividade, baixa autoconfiança, medo e insegurança, não acreditando na sua própria competência.

Assim ressalta-se a necessidade de resgatar as saudáveis e boas relações entre educadores, educandos e todos que compõem a comunidade escolar, livrando-se de situações de mal-estar que afligem todos e que geram consequências relevantes no processo de aprendizagem discente, levando o enfoque para a educação voltada para o desenvolvimento humano como fator preponderante (DOHMS, 2011).

Diante disso, relata-se neste trabalho a experiência de aulas sobre a temática autoestima ministradas por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de iniciação a Docência-PIBID, para alunos do 8º e 9º de uma escola pública municipal da cidade de Brejo Santo-CE, que teve como objetivo principal identificar como se encontra a estabilidade emocional dos alunos participantes, bem como desenvolver estratégias para motivar e aumentar a autoestima dos mesmos.

O programa PIBID tem como eixo “o ensino com pesquisa na iniciação á docência em ciências e filosofia: um trabalho colaborativo com projetos interdisciplinares”, e tem como objetivos: o incentivo na formação de professores para a educação básica; o estímulo a experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação; a valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica e a possibilidade de os futuros professores participarem de ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local das escolas envolvidas.

Este projeto institucional é essencial na formação de professores, pois envolve um processo de aprendizagem necessário para que futuros professores possam estar preparados para os desafios da docência. Além disso, o programa possibilita ao acadêmico conhecer a realidade da profissão que, colocando-o em contato com atividades relacionadas a sua área de atuação, assim o bolsista inicia a compreensão daquilo que tem estudado e começa a fazer relação com o cotidiano do seu trabalho.

Além da introdução, este relato apresenta referencial teórico, metodologia, resultados e discussões e as considerações finais. No primeiro tópico do referencial foi abordado alguns aspectos gerais de aprendizagem e em seguida é realizada uma breve exposição sobre autoestima e aprendizagem. A metodologia por sua vez apresenta características dos participantes e do local da pesquisa bem como relata o desenvolvimento das atividades. Os resultados e discussões trazem os resultados alcançados e faz-se uma discussão sobre os mesmos. Por fim, as considerações finais explanam os resultados das oficinas para os alunos participantes e para os PIBIDIANOS.

REFERENCIAL TEÓRICO

Alguns aspectos sobre a aprendizagem

A aprendizagem é algo próprio do ser humano, desde que nascemos aprendemos a todo o momento pode ser algo simples ou uma aprendizagem mais complexa. Pode-se dizer ainda que a aprendizagem é um processo de construção individual, na qual se faz uma interpretação única pessoal e cultural. É tudo que ocorre quando a pessoa aprende (ANDRADE, 2017).

Existem barreiras em relação à aprendizagem, estas são obstáculos que se impõem aos alunos, criando-lhes dificuldades no aprender, muitos fatores geram tais dificuldades: alguns são intrínsecos aos alunos e outros, talvez a maioria, externos a eles (CARVALHO, 2000). De acordo com Pozo (2016), todos falhamos no processo de aprendizagem, por exemplo; temos dificuldades de adquirir habilidades que gostaríamos de dominar, de recordar ou compreender informações que deveríamos, também de controlar e mudar nossas emoções e nossos hábitos de conduta e atitude.

Ainda segundo indagações do autor, hoje em dia temos consciência sobre os fracassos da aprendizagem e da necessidade de superá-los, observamos cada vez mais frequente a oferta de atividades para “aprender a aprender”, tendo em vista que tanto os

que ensinam quanto os que estão aprendendo têm consciência desses fracassos de aprendizagem.

É fundamental que educadores se beneficiem das contribuições da psicologia cognitiva baseada na Teoria do Processamento da Informação e que aprendam a ensinar para o "aprender a aprender". É certo que os professores podem ensinar aos alunos os modos de como usar estratégias de aprendizagem específicas por meio da demonstração e da modelagem de diversas técnicas, e assim estes docentes podem aprender a auto administrar e a orientar o uso dos processos metacognitivos dotando "estudantes de atividades em que a necessidade de monitoramento externo possa gradativamente ser substituída pelo desenvolvimento da capacidade de auto monitoramento e auto reflexão nos alunos" (BORUCHOVITCH, 1999).

Conforme afirmações de Lemos (2007), a escola e a família possuem efetiva contribuição no desenrolar saudável ou fracasso na aprendizagem. Em relação a isto Silva & Duarte (2003) nos falam que o papel do outro no processo de aprendizagem torna-se fundamental, pois o desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização da interação social, algo que permite a formação do conhecimento e da própria consciência.

Compreender o processo educativo envolve não apenas a análise de práticas, estratégias e ambientes de aprendizagem que envolve também aspectos motivacionais e afetivos, sendo assim o estudo das emoções em contexto acadêmico permite introduzir mais uma vertente de análise.

Há algumas variáveis que influenciam no risco de desajuste sócio emocional e acadêmico dos adolescentes, mostrando claramente que quanto maior o numero de variáveis que agem de forma negativa sobre o ambiente familiar e práticas educativas, maior será a vulnerabilidade e probabilidade de os filhos apresentarem problemas de ajustamento e desempenho. Isto mostra que para se analisar o comportamento de adolescentes que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem é importante considerar as variáveis ligadas a família e ao adolescente, além das mudanças que ele enfrenta nesta fase de desenvolvimento (SANTOS; MARTURANO, 1999).

Ter um desempenho satisfatório na escola para a maioria dos jovens é tido não apenas como um sucesso pessoal, mas também familiar, "uma forma de manutenção de um estatuto familiar ou promoção de mobilidade social". Assim esse sucesso é visto como uma contingência importante na vida destes jovens, podendo influenciar a sua autoestima,

a percepção de ser um bom aluno ou não ter nenhuma dificuldade de aprendizagem está relativamente associada a autoestima (ANTUNES *et al*, 2006).

Dourado & Sperb (2002), em seu trabalho sugerem que:

Admitir uma possível realimentação na relação entre bom desempenho e autoestima elevada traz um alerta aos educadores em geral para que atentem para fatores emocionais, como a autoestima, quando no exercício da profissão. Este alerta é dirigido a diretores, coordenadores, monitores, funcionários de instituição de ensino como um todo e não somente a professores. Todos podem trabalhar na manutenção ou elevação da autoestima dos alunos, assim como no não comprometimento desta. [...] É necessário que estejamos mais conscientes do papel do afeto na educação (DOURADO & SPERB, 2002 p.92).

Ainda de acordo com os autores o uso de dinâmicas que elevem a autoestima de toda a comunidade escolar ou de qualquer outra instituição de ensino, deve se tornar parte da rotina de treinamento de tais empresas, pois para que os educadores busquem elevar a autoestima dos alunos é necessário que eles possuam uma avaliação mais positiva sobre si mesmos.

Assim, pode-se destacar que educar não significa apenas repassar conteúdos ou informações, mas sim ajudar o aluno a tomar consciência de si mesmo, dos outros e da sociedade em que vive e saber aceitar-se como pessoa e principalmente aceitar ao outro como ele é (MELLO & RUBIO, 2013).

Autoestima e Aprendizagem

Autoestima é algo que influencia o comportamento e se reflete nos ambientes que rodeiam o adolescente, principalmente a família e a escola. Diante disto, os atores educacionais têm um papel preponderante de afirmar, perpetuar ou formar valores e normas que intervêm na construção da personalidade do indivíduo. Portanto os educadores devem promover espaços de confiança, compreensão e expressão para que o aluno “não apenas construa seu autoconceito paralelamente à sua maturidade cognitiva, mas também esclareça suas dúvidas gradualmente e de acordo com seu nível de entendimento” (TORRES SANTOS, 2018).

Para Fraquelli (2008) a autoestima é formada pela imagem que cada pessoa tem de si mesma, a auto imagem, somada ao autoconceito, desenvolvido a partir de estímulos e informações que ela recebe de seu ciclo social, auto conceito está ligado a situações vivenciadas que levam o indivíduo a ter experiências de conhecimento e a auto imagem refere-se ao quadro que o indivíduo tem de si mesmo e é a chave que o ser humano tem

para compreender seu comportamento e a consistência que ele oferece. Pode-se dizer também que a autoestima pertence à avaliação de auto valorização, e se relaciona ao modo como a cultura valoriza os atributos que um indivíduo possui, desse modo os indivíduos só podem melhorar sua autoestima quando conseguem alcançar bons resultados em domínios que valorizam (FRAQUELLI, 2008).

Para Campos (2004), a autoestima é como um construto cognitivo de forma que habilidades e limitações cognitivas de cada período do desenvolvimento servirão de suporte para a maneira como cada um se percebe. Esta, em particular, consiste em uma importante estratégia utilizada para facilitar a aprendizagem dos alunos, que, uma vez alfabetizados, propenderiam a melhorar suas vidas, alcançando felicidade, autonomia e inclusão social (TRAVERSINI, 2009).

Conhecer sobre a maneira que se sente quanto à sua autoestima deve ser questionado diretamente sobre a sua própria percepção de mais valia e importância, esta percepção de responsabilidade sobre si e sobre as suas reações interpessoais são processos integrantes da construção pessoal (PRESTES; WEISS & ARAÚJO, 2010).

Em relação ao fato de as relações afetivas emocionais estarem diretamente relacionadas ao desenvolvimento da aprendizagem, Peixoto & Rodrigues (2005), p.813 nos traz que:

Os pais ao pressionarem excessivamente os adolescentes para obterem os melhores resultados escolares, fazendo sucessivas comparações com os colegas, fomentando um clima de maior pressão para o sucesso acadêmico, ao centrarem as suas atitudes predominantemente nos resultados escolares dos filhos, estão a contribuir negativamente para as autoavaliações e conseqüentemente a ter repercussões negativas no autoconceito acadêmico e na autoestima destes. Em suma, os adolescentes que recebem dos seus pais um feedback, relativamente ao seu desempenho escolar, de apoio, ajuda e de maior envolvimento ao longo do seu processo de aprendizagem, estão mais susceptíveis de terem níveis de autoconceito e de auto estima mais elevados, que os adolescentes que recebem dos seus pais um feedback centrado essencialmente nos seus resultados escolares. No que diz respeito à existência de uma relação (PEIXOTO & RODRIGUES, 2005, p. 813).

A suposição de que a autoestima facilita o processo de aprendizagem expandiu-se com as pedagogias de base psicológica, de acordo Traversini (2009), houve um fortalecimento da relação entre autoestima e aprendizagem com as pedagogias construtivistas no processo de aprendizagem no Brasil. Pode-se enfatizar o sucesso dessa relação nos processos de aprendizagem das chamadas crianças em situação de fracasso escolar ou com dificuldades de aprendizagem. Antunes *et al* (2006, p.122), nos fala que “promover competências de aprendizagem nos alunos que sentem dificuldades poderá ter um efeito positivo na sua auto estima”.

Hazin, Frade e Da Rocha Falcão (2010), indagam que existe uma conexão empírica entre descritores de natureza afetiva- a autoestima e descritores de natureza cognitiva- o desempenho escolar. É o que Gouveia (2003) nos fala na seguinte afirmação:

A autoestima a par do autoconceito surge como uma das variáveis que afetam diretamente o rendimento escolar. [...] Normalmente a um elevado autoconceito ou uma elevada autoestima corresponde um nível mais elevado de realização escolar e vice-versa (GUEVEIA, 2003 p. 4).

Em relação a isto complementa-se que a AE tem um valor que o sujeito atribui a si próprio, desse modo se ela é positiva contribui para um bom desempenho escolar, o desenvolvimento desta é persuadido pelo modo como as pessoas que são significativas para outras se relacionam com estas, assim é o próprio indivíduo que cria a sua conduta gerando a autoestima. Portanto, para que ocorra o desenvolvimento é necessário uma motivação favorável no decorrer do percurso escolar, pois o modo como os alunos compreendem as causas de sucesso ou insucesso escolar influencia em grande parte da autoestima (SIMÃO, 2005).

Sabe-se que não existi apenas uma causa ou um fator exclusivo que possa determinar as dificuldades de aprendizagem, contudo, pode-se reconhecer que as alterações do tipo afetivo-emocionais, motivacionais e de relacionamento interpessoal têm contribuído para o surgimento dos problemas de aprendizagem. Desse modo, pesquisas vêm apontando para o fato de que uma criança que já apresentou experiências de fracasso escolar tem uma baixa expectativa de sucesso, pouca persistência na realização das tarefas e apresenta uma baixa autoestima (CARNEIRO; MARTINELLI & SISTO, 2003).

METODOLOGIA

Os participantes e o lócus da pesquisa

O trabalho foi desenvolvido em uma escola da rede pública municipal de ensino do de Brejo Santo-CE. Esta escola disponibiliza 10 turmas de ensino fundamental II (6° ao 9°), sendo 8° e 9 ° pela manhã e 6° e 7° a tarde.

As oficinas foram realizadas em uma turma de 8° e outra do 9°ano. Sendo que cada turma tinha em media 25 alunos. A atuação na escola ocorreu no período de Setembro a Dezembro. Neste período foram realizadas também outras atividades, sendo

que as oficinas sobre autoestima ocorreram em três encontros, que serão descritos a seguir.

Desenvolvimento das atividades

Primeiro encontro

Iniciou-se com a apresentação das bolsistas e do projeto, explanando também sobre a Instituição de Ensino Superior, Universidade Federal do Cariri-UFCA. Em seguida foi realizada a explanação sobre o tema autoestima, apresentando esta temática e discutindo com os alunos através de slides.

Por fim realizamos uma dinâmica envolvendo os alunos, na qual os mesmos deveriam escrever em um pedaço de papel uma característica própria que lhe identificava, após a escrita trocamos os papéis entre eles para nenhum ficar com o seu, e logo depois cada um lia o que havia sido escrito por algum dos seus colegas e deveriam adivinhar quem tinha aquela característica, a cada acerto tanto a pessoa que acertou quanto a que escreveu ganhava um prêmio.

A partir desta da atividade descrita anteriormente, foi possível identificar como cada aluno se enxergava, psicologicamente falando, qual a características mais marcante de cada um e como eram vistos pelos colegas.

Segundo encontro

O segundo encontro foi marcado por uma explanação dialogada e interativa sobre as expectativas dos alunos em relação ao futuro. Este momento foi marcado por bastante interação dos alunos participantes, alguns citaram sonhos que gostariam de alcançar outros citaram não ter nenhuma perspectiva ou nunca haviam pensado sobre isso.

Após a exposição dialogada foi apresentado para eles o vídeo motivacional “o que você vai ser quando crescer”, o qual trazia alguns ensinamentos e lições sobre como devemos nos preparar para o futuro. Ao final do vídeo foi comentado sobre os propósitos que eles haviam falado anteriormente e lançado uma atividade de reflexão para os discentes repensarem sobre as suas perspectivas para o futuro.

Terceiro encontro

Dando continuidade à explanação sobre autoestima, autoconfiança, persistência e planos para o futuro, foi passado para os discentes o filme “a procura da felicidade”, o qual trata-se da história de um vendedor que vive no limite da linha da pobreza, é abandonado pela esposa e passa a criar o filho sozinho, com um estágio não remunerado ele e seu filho são despejados do apartamento onde moram e passam a dormir na rua, em abrigos comunitários e até mesmo em banheiros na estação do metrô, mas mesmo diante de todas as dificuldades ele nunca perde a determinação e consegue dar a volta por cima se tornando uma lenda em wall street.

Após a finalização do filme, abrimos um momento de discussão (Figura 2 e 3) e pedimos para que os alunos fizessem um resumo do filme e comentassem sobre as temáticas que foram retratadas nele, buscando saber quais ensinamentos os discentes puderam identificar a partir do filme e se eles iriam levar estes ensinamentos para si. Uma das alunas da turma do 9º ano B optou por ler seu resumo para a turma (Figura 4), para que assim todos pudessem interagir e discutir sobre o filme.

Figura 1 e 2 - Discussão sobre o filme.



Fonte: Autoria própria, 2019.

Figura 3 - Aluna fazendo a leitura do resumo do filme.



Fonte: Autoria própria, 2019.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o intuito de identificar como se encontrava a estabilidade emocional dos alunos participantes e desenvolver estratégias para motivar e aumentar a autoestima dos mesmos, no primeiro encontro a temática em questão foi trabalhada de modo que os alunos de ambas as turmas puderam participar da discussão, interagindo e mostrando como eles sentem-se em relação a sua autoconfiança. Assim, foi possível identificar que alguns alunos tinham sonhos e perspectivas de futuros e outros não tinham pensado nada relacionado a isso.

No segundo encontro, onde foi feita a explanação oral, perguntando para os alunos o que eles tinham em mente para o futuro, o modo de aceitação ao diálogo sobre o tema ocorreu de forma diferente. Na primeira turma, os discentes interagiram sempre, mostrando suas perspectivas para o futuro, o que desejavam alcançar e se viam capazes de realizar tal sonho. Já na outra turma poucos alunos interagiram, a maioria estava muito dispersos e não entraram na discussão do assunto. Contudo, na hora do vídeo os alunos de ambas as turmas prestaram atenção e ao final responderam que o vídeo havia influenciado nas suas formas de pensar sobre o futuro.

O terceiro encontro foi marcado pela participação de todos os alunos, tanto na discussão do filme, quanto nos comentários sobre os ensinamentos que foram identificados e que iriam levar para si.

Através da implementação do projeto e durante as aulas motivacionais, já foi possível perceber a mudança na conduta dos alunos em relação ao modo de agir com os outros e consigo mesmo e suas perspectivas futuras. Assim, pode-se inferir que mesmo a cognição tendo um papel importante no processo educacional, o afeto também tem o seu. Podemos nos referir a educação global não apenas dentro das escolas, mas na vida dos indivíduos (DOURADO & SPERB, 2002).

A reflexão, os debates sobre os conteúdos do vídeo, do filme e a explicação sobre autoestima, levou os alunos a interagirem e contribuiu para que os mesmos passassem a acreditar na sua capacidade e para os que não pensavam sobre isso começarem a pensar. Ainda há muita desinformação sobre a relação entre a atividade motora e os níveis de auto-estima que os indivíduos apresentam quando realizam alguma dessas atividades, como nos afirma Gouveia (2003). Contudo, de acordo com o mesmo autor vários estudos apontam para a relação direta entre a auto-estima e a realização acadêmica.

No geral, os alunos ficaram bem a vontade para discutir, já que eles eram os protagonistas das atividades, com debates e diálogos sobre autoestima, planos para o futuro e o qual profissão seguir. Foi possível ouvir o que cada um pensava a cerca destes assuntos e propor mudanças, incentivo e determinação no intuito de que cada um consiga alcançar o que almeja. Os discentes mostraram-se muito engajados e interagem com as bolsistas nas oficinas (Figura 5).

Figura 5 - Interação dos alunos com as bolsistas.



Fonte: Autoria própria, 2019

Com base nestas observações ficou evidente a importância de explorar temas ligados à saúde emocional dos alunos como uma forma de modificar sua forma de pensar sobre assuntos como a falta de interesse e dificuldade de aprendizagem, que muitas vezes está mais relacionado com a classe social ou ambiente que cada um vive do que com o estado emocional em que se encontram.

Assim, pode-se afirmar que a autoestima pertence à avaliação de auto valorização, e se relaciona ao modo como a cultura valoriza os atributos que um indivíduo possui, desse modo os indivíduos só podem melhorar sua autoestima quando conseguem alcançar bons resultados em domínios que valorizam (FRAQUELLI, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi observado e explanado pelos alunos nas interações ocorridas durante as oficinas sobre autoestima, foi um tema bastante relevante, pois a partir destas discussões, percebemos que a maioria dos alunos apresentavam sinais de baixa autoestima, com base nos relatos percebemos que muitos desacreditavam no próprio potencial e se viam capazes de obter um futuro promissor a partir do estudo.

Desta forma acreditamos que as aulas motivacionais, tenham de certa forma, os sensibilizado, fazendo com que possam mudar sua forma de pensar e os encorajados a acreditar na capacidade de cada um, possibilitando que elevem sua autoestima.

Além destas contribuições, também foi satisfatório trazer temáticas relacionadas ao cotidiano desses alunos e ver a disponibilidade deles em participar de aulas diferenciadas que podem estar relacionadas a dificuldade de aprendizagem de muitos deles, possibilitando assim que tenham conhecimento sobre esses temas e possam saber lidar com eles, de modo que não dificultem o desenvolvimento da aprendizagem.

A partir das observações e relatos dos participantes, acredita-se que nestas oficinas foram apresentadas questões que devem ser consideradas pelo professor, com o propósito que os alunos desenvolvam a aprendizagem e que tenham maior aproveitamento nas atividades propostas em sala de aula.

Para os pibidianos e futuros docentes ressalta-se que trabalhar esta temática com os alunos contribuiu para o nosso crescimento pessoal e profissional, pois estar atuando em sala de aula, interagindo com os discentes, explorando suas vivencias e aspectos emotivos, nos proporcionou a experiência de perceber que os alunos além de estarem ali buscando a aprendizagem também tem aspectos emocionais que precisam serem levados em conta na hora da busca pelo aprender.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. et al. Auto-estima e comportamentos de saúde e de risco no adolescente: efeitos diferenciais em alunos do 7º ao 10º ano. **Psicologia, saúde & doenças**, v. 7, n. 1, p. 117-123, 2006.
- BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 12, n. 2, p. 361-376, 1999.
- BRIGGS, D. C. **A autoestima do seu filho**. São Paulo: Martins Fontes, 2002
- CAMPOS, A.A. **Adaptação cultural da Escala de Perfil de Auto-Percepção para Crianças**. 2004. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.
- CARNEIRO, Gabriela Raeder da Silva; MARTINELLI, Selma de Cássia; SISTO, Fermino Fernandes. Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 16, n. 3, p. 427-434, 2003.
- CARVALHO, Rosita Edler. Removendo barreiras para a aprendizagem. **Porto Alegre: Mediação**, 2000.
- DOHMS, Karina Pacheco. **Níveis de mal/bem-estar docente, de autoimagem e autoestima e de autorrealização de docentes em uma escola tradicional de Porto Alegre**. 2011. 114 f. Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado em Educação, Porto Alegre, 2011.
- DOS SANTOS, Luciana Carla; MARTURANO, Edna Maria. Crianças com dificuldade de aprendizagem: um estudo de seguimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 12, n. 2, p. 0, 1999.
- DOURADO, Maura Regina; SPERB, Lúcia Wolmer. Auto-estima e aprendizagem de línguas estrangeiras. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 39, 2002.
- FRAQUELLI, ângela Aita. **A relação entre auto-estima, auto imagem e qualidade de vida em idosos participantes de uma oficina de inclusão digital**. 2008. 104 f. Dissertação (Mestrado em Gerontologia Biomédica) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- GOUVEIA, Luís Maximiano Lopes. A auto-estima em alunos com dificuldades de aprendizagem. 2003.
- HAZIN, Izabel; FRADE, Cristina; DA ROCHA FALCÃO, Jorge Tarcísio. Autoestima e desempenho escolar em matemática: contribuições teóricas sobre a problematização das relações entre cognição e afetividade. **Educar em Revista**, n. 36, p. 39-54, 2010.

LEMOS, Anna Carolina Mendonça. Uma visão psicopedagógica do bullying escolar. **Revista Psicopedagogia**, v. 24, n. 73, p. 68-75, 2007.

MELLO, Tágides; RUBIO, J. D. A. S. A importância da afetividade na relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem na educação infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 4, n. 1, p. 1-11, 2013.

PEIXOTO, Francisco; RODRIGUES, Patrícia. Atitudes parentais em relação ao desempenho acadêmico dos filhos e sua relação com o autoconceito, auto-estima e motivação. In: **Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2005. p. 803-818.

PRESTES, Daniela Bosquerolli; WEISS, Silvio; ARAÚJO, Julio César Oliveira. A equoterapia no desenvolvimento motor e autopercepção de escolares com dificuldade de aprendizagem. **Ciências & Cognição**, v. 15, n. 3, 2010.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Artmed Editora, 2016.

SILVA, Márcia Cristina Araújo Lustosa; DUARTE, Ana Estela Brandão. RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A APRENDIZAGEM PERMEADA PELA AFETIVIDADE: UMA VISÃO PSICOPEDAGÓGICA.

SIMÃO, R. A relação entre actividades extracurriculares e o desempenho académico, motivação, autoconceito, e auto-estima dos alunos. **Monografia do Instituto Superior de Psicologia Aplicada, não publicada**. Lisboa, 2005.

STEVANATO, I. S.; LOUREIRO, S. R.; LINHARES, M. B. M.; MARTURANO, E. M. Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 67-76, jan./jun. 2003.
TORRES SANTOS, Yussel Said. Intervenção docente em problemas de autoestima de adolescentes telesecundárias. **RIDE. Rev. Iberoam. Investig. Desarro. Educ**, Guadalajara, v. 8, n. 16, p. 580-597, jun. 2018.

TRAVERSINI, Clarice Salete. Autoestima e alfabetização: o que há nessa relação?. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 577-595, 2009.

ZAMPIERE, Margarete Fátima de Oliveira. Et al. **Autoestima e Aprendizagem**. 2018. Trabalho apresentado ao V Congresso Nacional de Educação, Campina Grande, 2018.

CAPÍTULO 20

PROJETO INTERLOCUÇÃO: A IMPORTÂNCIA DE UM TRABALHO VIVO EM ATO

*Viviane Andrade Pinheiro
Priscila Rodrigues Boas*

RESUMO

A escrita que se apresenta buscou elucidar a respeito do Projeto Interlocução, acontecido na cidade de Esmeraldas/MG. Município que apresenta 8.373 alunos matriculados e necessitava acolher e atender a um público específico: os educandos ditos com dificuldades de aprendizagem. Com isso, o Projeto contou com a metodologia da pesquisa-ação e se estruturou de maneira a dialogar, interagir e intervir com a parceria intersetorial das políticas sociais presentes no município, ou seja, educação, saúde e assistência social. O Projeto tem como objetivo atender aos direitos garantidos aos educandos e suas famílias e contou com a coordenação de duas profissionais da Pedagogia e Psicologia, que uniram forças para atender às demandas existentes. Importante destacar que, a partir das ações do Projeto, percebeu-se que a aprendizagem escolar não diz somente das estruturas cognitivas, que apresentam grande influência os aspectos afetivos. Por este motivo, faz-se primordial o estudo dos elementos subjetivos que atuam no processo de aprendizagem, com vistas a uma educação realmente comprometida com a formação do educando. Os aspectos subjetivos influenciam em demasia no posicionamento do aluno diante dos obstáculos que atravessam sua aprendizagem. Para isso, os profissionais envolvidos buscaram o acolhimento e entendimento das dinâmicas sociais como prioridades.

Palavras-chave: Afetividade. Educação. Saúde Mental.

INTRODUÇÃO

O presente Projeto nasceu da necessidade e comprovada demanda por parcerias entre as Secretarias Municipais de Educação e de Saúde do município de Esmeraldas, localizado na região metropolitana de Belo Horizonte/MG. O município de Esmeraldas conta com uma população aproximada de 71.551 habitantes, segundo estimativa do IBGE no ano de 2020; dentre esses, 8.373 estão matriculados na rede municipal de educação, em 35 unidades escolares, distribuídas em cinco distintas regiões, com características peculiares. Tais fatos são comprovados pelo número de demandas por matrículas escolares e registros de domicílios, através de pesquisa realizada pela secretaria de saúde.

Faz-se relevante a citar que os direitos educacionais estão contidos na Constituição Federal de 1988, que garante às pessoas atenção do ponto de vista da

educação e saúde, ou seja, do exercício da plenitude cidadã. Assevera-se então da obrigatoriedade dos serviços públicos no que diz respeito ao fornecimento de subsídios para o aprendizado em ambiente saudável e acolhedor, assim como de saúde física e mental para melhores condições do fazer educacional (BRASIL, 1988).

Assim, determinou-se, a partir de discussões entre equipes, inclusive com a participação da Secretaria Municipal de Assistência Social, que a prioridade seria a parceria entre o setor de saúde mental e o segmento da educação especial, deixando assim claro a importância da articulação intersetorial das redes de serviços e acolhimentos.

A partir da definição da demanda prioritária, elegeram-se duas coordenadoras do Projeto, sendo a primeira uma profissional da Pedagogia, especialista em Psicopedagogia, que representou a Educação Especial, e em seguida, uma profissional da Psicologia, especialista em Psicopedagogia e Saúde Pública, que representou a Saúde Mental. Desta feita, as duas profissionais trataram de definir objetivos e metodologias que melhor se adequassem às lógicas do território. Importante se faz destacar a necessidade de se trabalhar a partir da realidade da comunidade, inclusive, levando-se em consideração as atividades e princípios culturais, como meio de alcançar alguma resolutividade a partir do proposto.

O Projeto Interlocação contou com estagiárias da Pedagogia e da Psicologia para realizarem os atendimentos supervisionados e as ações territoriais nos espaços escolares. As ações realizadas tiveram início no ano de 2019, no mês de março, e foi assim definida a realização de atendimentos clínicos supervisionados nas áreas de Psicopedagogia e Psicologia. Após apresentação do Projeto nas escolas, foi solicitado aos gestores que enviassem um relatório com as queixas e dificuldades por eles enfrentadas, além da demanda já existente de encaminhamentos médicos enviados à saúde mental.

Na sequência, as coordenadoras entraram em contato com as famílias dos estudantes para um atendimento inicial, dispondo ainda, de uma prévia avaliação. Os atendimentos clínicos eram agendados por telefone, com duração de 30 minutos para cada estudante e/ou responsáveis. Eram desenvolvidos com os estudantes da Pedagogia, jogos, brincadeiras lúdicas, dinâmicas, atividades pedagógicas, além de avaliação com diferentes metodologias e didática. Na Psicologia, foram realizadas intervenções pontuais, com os responsáveis e com os estudantes. Mediante estes atendimentos percebeu-se a necessidade de expandir as estratégias e intervenções de acordo com a necessidade de cada caso.

Sendo assim, foram realizadas visitas às escolas, a fim de conhecer o ambiente alfabetizador desses estudantes, com estratégias e intervenções pontuais as quais se faziam necessárias para a melhor evolução do desenvolvimento destes. Tais intervenções foram desenvolvidas através de palestras, dinâmicas, rodas de conversas e reuniões individuais com pais, estudantes e professores. A partir dessas ações, alguns gestores desenvolveram projetos com a comunidade escolar, trabalhando de maneira interdisciplinar com intuito de fomentar determinado tema/assunto.

Faz-se necessário destacar que este Projeto teve suas atividades suspensas em março de 2020, devido à pandemia de COVID-19, porém com pretensão de retornar atuante ainda no primeiro semestre de 2021.

Conclui-se, a partir da experiência do Projeto, que a demanda e carência afetiva, emocional e pedagógica destes estudantes são significativas, resultando em um quadro macro de abandono e fracasso escolar, baixo rendimento acadêmico, situações de conflitos interpessoais e estrutura familiar fragilizada. Contudo, percebeu-se que, durante o desenvolvimento do projeto, estes estudantes e familiares sentiram-se acolhidos e assistidos, estimulando sua autoestima, o que possibilita novas perspectivas sociais. É importante ressaltar que o presente Projeto contribui para o fortalecimento dos laços entre o poder público e as famílias.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Rede Intersetorial e sua importância

Soluções conquistadas a partir de vivências diárias dizem respeito à efetividade e importância do trabalho realizado por meio da parceria entre instituições e serviços diversos, intitulado de intersetorialidade, que visa à construção de um trabalho alicerçado em parcerias com as diversas áreas, como por exemplo, saúde, cultura, educação e assistência social.

Para a realização de uma prática intersetorial na atenção aos usuários dos equipamentos diversos, faz-se necessário conhecer, integrar e articular os serviços que compõem as políticas sociais, assim como, levantar as fragilidades e potencialidades dos territórios no desenvolvimento de ações, que possam contribuir para a minimização dos problemas (GARCIA; TYKANORI; MAXIMIANO, 2014). Um dos objetivos do trabalho intersetorial é a articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e

avaliação de ações, objetivando-se o desenvolvimento social e superação da exclusão social, incluídas neste contexto questões de saúde e educacionais (ROCHA *et al*, 2011).

Segundo Akerman *et al* (2014), para a realização de ações e parcerias intersetoriais não existem receitas resolutivas, metodologias a serem seguidas ou evidências vigentes. O que se destaca são as experiências, os erros, os acertos e as tentativas, que evidenciam o trabalho vivo no território, respeitando as singularidades regionais e as individualidades dos sujeitos que lá habitam.

As ferramentas que se demonstram fundamentais no trabalho intersetorial são os colegiados, os fóruns, os comitês, as rodas de conversa, os conselhos comunitários, os conselhos de direitos, entre outros, desde que se priorizem a edificação e o fazer do controle social. Quanto mais frequentes e fortalecidos forem estes canais de comunicação, troca, diálogo e construção coletiva, maior a chance de interação entre os profissionais, os usuários dos serviços e suas ações (ROCHA *et al*, 2011).

A intersetorialidade segundo Pagliccia *et al* (2010), se constrói por meio da articulação entre os diversos saberes, de diferentes setores, propiciando um olhar mais adequado no que diz respeito às determinações sociais, construindo assim, uma resposta de melhor eficácia para a busca de soluções para os problemas cotidianos. Busca-se, a partir disto, construir uma rede integrada para lidar com problemas complexos, com estruturas adequadas e capazes de responder às demandas sociais, de saúde e educacionais de alta complexidade.

Desta feita, a intersetorialidade busca solucionar problemas de pessoas em seus territórios para conceber uma nova maneira de gestão na busca de soluções para problemas de determinada comunidade, região ou cidade (ROCHA *et al*, 2011).

Além disso, a Constituição Federal de 1988 garante às pessoas atenção do ponto de vista da educação e saúde, ou seja, do exercício da plenitude cidadã. Assevera-se então da obrigatoriedade dos serviços públicos, no que diz respeito ao fornecimento de subsídios para o aprendizado em ambiente saudável e acolhedor, assim como de saúde física e mental para melhores condições do fazer educacional.

A prática interdisciplinar também oferece subsídios para a construção de novas saídas para os impasses surgidos a partir das demandas territoriais. A importância da atuação interdisciplinar é colocada por Prado (2003):

A interdisciplinariedade amplia a potencialidade do conhecimento humano, pela articulação entre as disciplinas e o estabelecimento de um diálogo entre os mesmos, visando à construção de uma conduta epistemológica.

[...] é considerada como a mais recente tendência da teoria do conhecimento, decorrência obrigatória da modernidade, por se tratar de um saber oriundo da predisposição para um “encontro” entre diferentes pontos de vista (diferentes consciências), o que pode levar, criativamente, à transformação da realidade (PRADO, 2003, p. 03).

Portanto, para uma atuação conjunta e compartilhada há de se criar uma nova cultura política que reconfigure novas formas de cooperação e trabalho, novas habilidades e estratégias em diferentes níveis de governo com vistas à minimização da exclusão social (AKERMAN *et al*, 2014).

A Psicologia do Desenvolvimento e os encontros afetivos

Com vistas a compreender a criança e o adolescente, a Psicologia do Desenvolvimento representa a abordagem que descreve e explora as mudanças psicológicas no decorrer do tempo de vida e explica de que maneiras as crianças e adolescentes se constroem como sujeitos. O estudo científico da criança teve seu início efetivo recentemente, através de alguns autores, em especial Sigmund Freud, que causou um impacto decisivo, demonstrando a importância dos primeiros anos de vida na estruturação da personalidade, na saúde mental, na adaptação social adequada ou na patologia. Freud ensina sobre os processos inconscientes em todas as fases da vida e a presença da sexualidade infantil (RAPPAPORT, 1981).

No século XIX apresenta-se uma nova concepção de criança e de educação. A infância, encarada como fraqueza, necessitada da humilhação para ser melhorada, cede lugar à ideia da criança que pode ser preparada para a vida adulta. Esta preparação exigia cuidados e disciplinas rigorosas. Assim, a educação requereu, naquele tempo, uma formação metódica da criança em instituições especializadas e com adaptações às novas finalidades. A infância, desta feita, é prolongada até o fim do ciclo escolar. Então, nossa civilização moderna, com base escolar, é assim estabelecida (PRISZKULNIK, 2014).

Freud (1907/1976), por meio da Psicanálise, propicia um novo campo de investigação, e apresenta uma concepção peculiar de criança, que descortina e mexe com certa idealização da infância, contestando tabus sociais, culturais, religiosos e científicos. Esta criança sente tristeza, solidão, raiva, desejos destrutivos, vive conflitos e contradições, possui sexualidade, escapa ao controle da educação e “[...] é capaz da maior parte das manifestações psíquicas do amor, por exemplo, a ternura, a dedicação e o ciúme” (FREUD, 1907/1976, p.139). “[...] a sociedade contemporânea de Freud recebeu

um modo de perceber a criança, que não lhe negava as manifestações afetivo-emocionais e afetivo-sexuais” (BARBOSA e CHAVES, 2016, p. 44). Freud esclarece a noção de afetos diversos do ser humano desde sua tenra infância, e alerta com isso, a responsabilidade que todos os envolvidos em sua educação carregam.

A construção dos processos afetivos aparece como resultado da história de apropriação e objetivação de signos e instrumentos que cada sujeito realiza ao longo de sua vida. O psiquismo humano, especialmente no que diz respeito à constituição dos afetos é sinalizador de como será o desenvolvimento da criança. Contemplar a realidade social e humana inclui pensar no estabelecimento das afetividades na complexidade que se dá o desenvolvimento humano (GOMES, 2013).

Vygotski (1996) destaca que, se os processos afetivos estão ligados de forma íntegra a outras funções psicológicas e ao desenvolvimento da consciência, o lugar social que a criança exerce no contexto das suas relações, suas experiências culturais e interações sociais, constituem fatores imprescindíveis para a compreensão da dinâmica e do desenvolvimento desses processos. O autor esclarece ainda que, desde o nascimento, por ter se separado fisicamente do corpo de sua genitora, a criança já se encontra entreposta em um contexto humano e social, e afirma que o recém-nascido dispõe, em um grau mais primitivo, de rudimentos de vida psíquica e por isso o afeto permanece indispensável ao longo de todo o desenvolvimento da criança.

Assim, o afeto inicia e encerra o processo de desenvolvimento psíquico da criança, a formação de sua personalidade, transcorrendo por isso, todo o seu desenvolvimento. “O afeto é o alfa e o ômega, o primeiro e o último elo, o prólogo e o epílogo de todo o desenvolvimento psíquico” (VYGOTSKI, 1996, p. 299). Quando o sujeito experiencia uma patologia nos afetos podem ser provocadas alterações da sua capacidade de pensar e agir. O afeto então pode ser considerado um fator de segurança para a criança, pois remete à noção de encontro; da arte do encontro. Segundo Trindade-Salavert (2010) “não se criam vínculos afetivos por encomenda. É transformação, é conquista entre semelhanças e diferenças” (p. 28).

As dificuldades de aprendizagem e seus significados

Colus e Lima (2007) se dedicaram a uma pesquisa intitulada “A família do educando com dificuldade de aprendizagem: um estudo de representações sociais”. Este estudo surgiu da necessidade de se compreender como e por que a família é mencionada,

nos últimos anos, como a responsável pelo desempenho insatisfatório dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem no âmbito escolar. Pesquisar a instituição escolar e a familiar mostrou-se relevante, pois estas coexistem numa relação de interdependência. As pesquisadoras entrevistaram professores do ensino fundamental (1ª a 4ª séries).

Os resultados indicaram uma representação da família “ideal”, não adequada à família “real”, aquela que interage com o cotidiano da instituição escolar. Para os participantes do estudo, a família “real” não apresenta condições de dar apoio, atenção e afeto aos educandos. Então, a partir da fala e percepção dos professores pesquisados, o desempenho escolar insatisfatório do educando é causado pela família, que não acompanha as tarefas escolares. Portanto, a escola, nesse sentido, fica eximida da responsabilidade. Tal constatação é questionada pelas pesquisadoras que deixam claro que as responsabilidades são compartilhadas entre família e escola. A percepção da escola como isenta de responsabilidade por tais alunos pode ser perigosa e produtora de exclusões em diversos âmbitos (COLUS; LIMA, 2007).

A família e a escola são consideradas instituições marcantes, com particularidades sociais. Uma semelhança é que as duas são dinâmicas e, por isso, evoluem e se transformam de acordo com as circunstâncias socioeconômicas e culturais. A família transmite aos indivíduos o patrimônio cultural e econômico e cabe à escola reforçar tais valores, a fim de conservar e fundamentar a ordem social (BOURDIEU, 2004).

O número de alunos com dificuldades de aprendizagem aumentou de forma considerável nos últimos anos e, quando se fala do fator “causa” a família é indicada como um dos principais responsáveis pelo fracasso escolar. Segundo Colus e Lima (2007) é frequente tal discurso no cotidiano escolar, em especial nas instituições educacionais que atendem às famílias de baixa renda, do professor frustrado em relação ao desempenho insatisfatório de seus alunos e que assegura sobre a falta de cooperação e a ausência dos pais. A escola diante dos contextos de mudanças econômicas, políticas e, sobretudo, sociais, se depara com uma instituição familiar que se constitui de maneira diversa da família de anos atrás. Tal situação acaba por provocar conflitos entre estas instituições sociais.

Colus e Lima (2007) asseveram que investigações mais amplas são necessárias, mas, a partir da pesquisa realizada, é razoável afirmar que imagem idealizada de família não só se torna um obstáculo, como também prejudica a interação social e pedagógica do

professor com seus alunos. Esta situação requer propostas políticas amplas e mudanças de valores pessoais e sociais no contexto do cotidiano escolar.

Bezerra (2014) explicita que a aprendizagem passou a ser compreendida como consequência das capacidades intelectuais dos alunos e de suas habilidades para o processamento e armazenamento de informações. Isto corrobora de forma considerável para a disseminação e banalização do diagnóstico de dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar. Conceber predominantemente as dificuldades de aprendizagem a partir de um viés exclusivamente biológico-cognitivista acaba por limitar o entendimento deste fenômeno, onde não são levados em consideração aspectos relevantes e que contribuem na constituição do processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, faz-se necessária uma ampliação dos olhares a fim de compreender as dificuldades de aprendizagem em toda sua multiplicidade. Bezerra (2014) considera que as dificuldades de aprendizagem se estruturam a partir de uma configuração subjetiva complexa na vida da criança. Os sentidos subjetivos que se manifestam em uma determinada atividade escolar, e que, acabam por comprometer o desenvolvimento das operações intelectuais não apresentam uma constituição padronizada, enfatizando-se a dimensão singular do sujeito que aprende. Inclusive, a partir da análise interpretativa desta autora, frisou-se o caráter subjetivo das operações intelectuais, constituindo desta feita, um sistema dinâmico e processual entre o cognitivo e o afetivo.

Aos professores existe a possibilidade destes se atentarem para as questões psicológicas dos alunos, não com o objetivo de formular diagnósticos, mas da possibilidade de buscar compreender o indivíduo de forma integralizada e colaborar na construção de sentidos positivos em sua educação (CARDINALLI, 2006).

METODOLOGIA

O Projeto Interlocação conta com a metodologia da pesquisa-ação. Trata-se de uma metodologia bastante utilizada em projetos de pesquisa educacional, onde os profissionais/pesquisadores se encontram em condições de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo. Fato este que possibilita o surgimento de condições para ações e transformações de situações dentro da própria escola, como também entender as práticas e situações onde elas realmente acontecem. É também definida como toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática, levando-se em conta a ética do processo.

A pesquisa-ação é caracterizada pela colaboração e negociação entre especialistas, profissionais e aprendizes. Seu aspecto inovador se deve principalmente a três pontos: caráter participativo, impulso democrático e contribuição à mudança social. A pesquisa-ação beneficia seus participantes nos processos de autoconhecimento, e ainda informa e ajuda nas transformações desejadas.

Elliott (1997) relata que a pesquisa-ação colabora no sentido de superar as lacunas entre a pesquisa educativa e a prática docente, entre a teoria e a prática. E que por isso, os resultados possibilitam o ampliar das capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, favorecendo em demasia as mudanças. Trata-se então de instigação a uma prática reflexiva de ênfase social. O autor cita que a pesquisa-ação é um processo dinâmico, que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação, e cada espiral inclui:

Aclarar e diagnosticar uma situação prática ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver; Formular estratégias de ação; Desenvolver essas estratégias e avaliar sua eficiência; Ampliar a compreensão da nova situação; Proceder aos mesmos passos para a nova situação prática (ELLIOTT, 1997, p. 17).

O passo a passo estabelecido pela equipe do Projeto Interlocação:

- Primeiro passo: contato direto com os diretores das escolas e apresentação dos objetivos do Projeto.
- Segundo passo: análise dos relatórios e encaminhamentos enviados pelos diretores das escolas e pelos diversos profissionais de saúde e assistência social.
- Terceiro passo: agendamento de acolhimento com os estagiários de Pedagogia e Psicologia, a princípio nas Unidades Básicas de Saúde dos territórios.
- Quarto passo: a partir dos acolhimentos serão agendadas intervenções dos estagiários e nas escolas (pais, professores e alunos).
- Quinto passo: após as supervisões realizadas com os profissionais responsáveis pelo projeto serão realizados encaminhamentos responsáveis para os profissionais da rede intersetorial, caso se faça necessário.

A partir disso iniciaram-se os atendimentos psicológicos, psicopedagógicos, apoio às escolas através de encontros teóricos, palestras, orientação a pais e professores, rodas de conversas com os alunos, atendimento individualizado por estagiários das áreas de Pedagogia e Psicologia. Foi proposta também a realização de Fóruns de Saúde Mental, Seminários Intersetoriais, Fóruns de Educação Especial. Importante destacar que os

atendimentos realizados pelos estagiários supracitados eram supervisionados pelas profissionais responsáveis pelo projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção do Projeto Interlocação foi acolher sem estabelecer diagnósticos pré-existentes. Prioridades foram dadas à escuta dos familiares, com o objetivo de entender o que se passa na vida dos alunos, em suas relações afetivas, compreendendo suas respostas escolares diante de situações conflituosas e estabelecendo vínculos com sua não produção no aprendizado.

O Projeto Interlocação caminha na contramão da lógica contemporânea, que é a tentativa de globalizar as pessoas, sem distingui-las em suas singularidades, funcionando a partir de imperativos e práticas que visam enquadrar os sujeitos em categorizações universais, que promovem a generalização e a padronização do ser no mundo. Assim, os profissionais envolvidos assumem a responsabilidade pelos efeitos de suas intervenções nas instituições em que atuam, endereçando seu fazer ao bem estar de seus alunos e suas famílias, acolhendo as contingências de casa caso, marcados pela aproximação das questões referentes a polis, em uma posição ética (DUPIM; BESSET, 2014).

Importante destacar que a aprendizagem escolar não diz somente das estruturas cognitivas, que também apresentam grande influência os aspectos afetivos. Por este motivo, faz-se primordial o estudo dos elementos subjetivos que atuam no processo de aprendizagem, com vistas a uma educação realmente comprometida com a formação do educando. Os aspectos subjetivos influenciam em demasia no posicionamento do aluno diante dos obstáculos que atravessam sua aprendizagem (CARDINALLI, 2006).

Conclui-se, a partir da experiência do Projeto Interlocação, que a demanda e carência afetiva, emocional e pedagógica destes estudantes são significativas. Fato que acaba por desaguar em um quadro macro de abandono e fracasso escolar, de baixo rendimento acadêmico, de situações de conflitos interpessoais e estrutura familiar vulnerada.

Contudo, percebeu-se que, durante o desenvolvimento do Projeto, os estudantes e familiares sentiram-se acolhidos e assistidos, o que serviu de estímulo para suas autoestimas, possibilitando novas perspectivas sociais. Necessário ressaltar que o Projeto Interlocação contribui para o fortalecimento dos laços entre o poder público e as famílias.

REFERÊNCIAS

AKERMAN, Marco et al . Intersetorialidade? IntersetorialidadeS!. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 19, n. 11, p. 4291-4300. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232014001104291&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 de janeiro de 2021.

BARBOSA, J. M. S.; BARBOSA, W. C. C. A criança enquanto condição do sujeito em Freud: apontamentos para uma clínica psicanalítica com crianças. **Psicologia em Pesquisa**, UFJF, 10(1), pp. 44-54. Juiz de Fora, 2016.

BEZZERA, M. S. Dificuldade de aprendizagem e subjetividade: para além das representações hegemônicas do aprender. Universidade de Brasília – UnB, Faculdade de Educação – FE. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, **Dissertação de Mestrado**. Brasília, 2014.

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos da educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <http://www2.planalto.gov.br/conheca-a-presidencia/acervo/constituicao-federal>. Acesso em: 06 de janeiro de 2021.

CARDINALLI, C. C. B. Uma análise da configuração subjetiva do aluno com dificuldade de aprendizagem. Programa de Pós Graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC/Campinas). **Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar**. Campinas, 2006.

DUPIM, G.; BESSET, V. L. A psicanálise aplicada ao social. **Revista Polêmica**, v. 13, n. 02. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/10613/8488>. Acesso em: 07 de janeiro de 2021.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERARDI, C. M. C; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a)- pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

FREUD, S. O esclarecimento sexual das crianças. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

GOMES, C. A. V. O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. **Psicologia em Estudo**, v. 18, n. 3, p. 509-518. Maringá, 2013. <http://www.scielo.br/pdf/pe/v18n3/v18n3a11.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2021.

PAGLICCIA, N.; SPIEGEL, J.; ALEGRET, M.; BONET, M.; MARTINEZ, B.; YASSI, A. Network analysis as a tool to assess the intersectoral management of health determinants

at the local level: a report from an exploratory study of two Cuban municipalities. **Social Science & Medicine**, 2010, Vol.71(2), pp.394-399.

PRISZKULNIK, L. A criança sob a ótica da Psicanálise: algumas considerações. **Psic**, v.5, n.1. São Paulo, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142004000100009. Acesso em: 08 jan. 2021.

RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. R.; DAVIS, C. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 1981.

ROCHA, R. M.; Z. L.; TAVARES, M. F. L.; CARVALHO, A.L. Territórios da promoção da saúde e do desenvolvimento local. In: Gondim, R; Grabois, V., Mendes Junior, W.V. (orgs). **Qualificação dos Gestores do SUS**. 2. ed. P. 325-343. Rio de Janeiro: Fiocruz/ENSP/EAD; 2011.

TRINDADE-SALAVERT, I. (Org.). **Os novos desafios da adoção: Interações psíquicas, familiares e sociais**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV**. Madri: Visor, 1996.



SEÇÃO IV

ENSINO REMOTO, INOVAÇÃO NO ENSINO E NOVAS TECNOLOGIAS

CAPÍTULO 21

**METODOLOGIAS ATIVAS:
TEORIA E PRÁTICA A PARTIR DO OLHAR DOS ESTUDANTES***Eduardo Manuel Bartalini Gallego***RESUMO**

Nos últimos anos as metodologias ativas têm ganhado espaço no ensino superior, sendo tema de discussão e destaque para as atividades desenvolvidas nesse nível de ensino. O presente texto faz parte de uma pesquisa desenvolvida na linha de pesquisa: Educação, Sociedade e processos formativos, do Programa de Pós-Graduação, Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco – USF. A pesquisa, desenvolvida em uma abordagem qualitativa, ancorada na perspectiva histórico-cultural, possibilitou aos estudantes apresentarem suas impressões sobre o ensino superior, desde suas expectativas até as vivências durante sua formação. Participaram da pesquisa, 5 (cinco) estudantes, de último semestre, de Cursos Superiores de Tecnologia (Tecnólogos) em Processos Gerenciais e Logística, presenciais, de uma universidade privada, confessional, comunitária e filantrópica. Foram realizadas entrevistas individuais, estas transcritas e textualizadas em forma de narrativas. A partir das informações obtidas foram realizadas as análises e discussões, tendo como principal referencial Vigotski e outros autores da mesma perspectiva. A partir das entrevistas emergiram percepções sobre as aulas com metodologias ativas, o que nos permite fazer uma discussão sobre as teorias e as práticas atualmente difundidas. O presente artigo tem como objetivo apresentar as falas dos estudantes entrevistados em relação às metodologias ativas. Como principais resultados, observamos que, apesar de, em sua maioria, o uso de metodologias ativas se embasar em estratégias pré-estabelecidas, os estudantes relataram desconhecer o termo. Destacamos, especialmente, como a interação em aula é valorizada por esses estudantes entrevistados, o que nos permite discutir as práticas em sala de aula.

Palavras-chave: Estratégias de ensino no Ensino Superior. Cursos Superiores de Tecnologia – CST. Metodologias ativas no ensino superior.

INTRODUÇÃO

O ensino superior cresceu significativamente nos últimos anos. Segundo o Censo da Educação Superior 2019 (INEP, 2020), foram 3.663.320 novos estudantes, o que supera os números dos anos anteriores. Esse nível de ensino possui características bastante específicas e observamos em diversos cenários uma tendência ao ensino tradicional. A partir deste contexto, surgiram nos últimos anos iniciativas metodológicas diferenciadas, denominadas Metodologias Ativas. Estas se popularizaram entre as instituições de ensino e passamos a observar formações docentes voltadas para a

aplicação de algumas técnicas com essa denominação, consultorias educacionais e outras ações com a finalidade de resolver problemas enfrentados pelas instituições, tais como, evasão, falta de engajamento, maus resultados nas avaliações externas, dificuldades de aprendizagem, entre outros.

Diante desse cenário, surgiram nossas indagações e interesse pela temática. Sendo assim, o presente artigo deriva de uma pesquisa de doutorado desenvolvida na linha de pesquisa: Educação, Sociedade e processos formativos, do Programa de Pós-Graduação, Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco – USF. Essa pesquisa buscou discutir as metodologias ativas a partir do olhar dos estudantes e possibilitou a derivação de alguns eixos temáticos.

A discussão aqui realizada se direciona para a relação de ensino-aprendizagem sob a perspectiva histórico-cultural tendo como objeto de discussão as metodologias ativas sob a perspectiva dos estudantes.

O objetivo deste artigo é apresentar as falas dos estudantes entrevistados em relação às metodologias ativas e, a partir dessas, discutir as práticas pedagógicas em sala de aula.

Para que o leitor tenha entendimento de nossas concepções, organizamos o artigo apresentando nossos referenciais teóricos acerca da concepção do processo de ensino-aprendizagem e, em seguida, nossas concepções sobre o que são metodologias ativas; Traremos, brevemente, os materiais e métodos que usamos para a construção dos dados; na sequência, faremos as discussões e, por fim, as considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Concepções do processo de ensino-aprendizagem

Nossa pesquisa foi desenvolvida sob a perspectiva histórico-cultural, sendo assim, o autor que fundamenta nossas concepções é Vigotski (reconhecemos as diversas formas de escrita do nome do autor e, para padronização, adotaremos esta forma apresentada). Na perspectiva histórico-cultural, os conceitos de mediação, zona de desenvolvimento proximal e internalização são centrais. Orientam e explicam o processo de elaboração do conhecimento nas interações dialéticas entre sujeitos e sociedade. Tais conceitos, são também fundamentais em nossa pesquisa e fundamentam o processo de ensino-aprendizagem.

Oliveira (2011) destacou que o momento histórico vivido por Vigotski contribuiu para definição de suas atividades intelectuais, bem como para o desenvolvimento do modelo explicativo dos mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico da espécie humana. É importante lembrarmos que Vigotski viveu no contexto da Revolução Russa, que ocorreu entre 1917 e 1923, e pós-revolução, no regime Stalinista, que censurou muitas de suas obras, assim como a de outros autores. Em sua curta vida escreveu aproximadamente 200 trabalhos científicos, tratando de diversas temáticas, entre elas estavam a psicologia, neuropsicologia, deficiência, linguagem, educação e até crítica literária. Ainda no contexto de sua formação, a autora destaca três ideias centrais que seriam os pilares básicos do pensamento de Vigotski:

As funções psicológicas têm um suporte biológico pois são produtos da atividade cerebral; O funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico; A relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos (OLIVEIRA, 2011, p. 17).

Ao afirmar que as funções psicológicas superiores se fundamenta nas relações sociais Vigotski traz a luz de discussão uma concepção até então bastante divergente do que se entendia sobre o processo de aprendizagem, que, na escola tradicional, centralizava o conhecimento no professor, e este, o transmitia aos alunos.

Vigotski (1995) afirma que o comportamento de um adulto inserido em um ambiente cultural é o resultado de dois processos diferentes de desenvolvimento psíquico, um biológico, de evolução de espécies, que levou ao surgimento do Homo Sapiens, e outro, de desenvolvimento histórico, a partir do qual, o homem primitivo se constitui como um ser culto. Ambos os processos estão presentes separadamente na filogênese, são duas linhas independentes de desenvolvimento, estudadas por diferentes disciplinas psicológicas particulares.

Para Vigotski e a vertente histórico-cultural, nem as funções elementares podem, por si mesmas, dar origem ou acesso às funções superiores, nem estas são simples manifestação daquelas. As funções elementares se propagam por meio da herança genética; já as superiores propagam-se por meio das práticas sociais. O que, em razão de sua natureza simbólica, permite dizer que elas se propagam por si mesmas. É o que ocorre, por exemplo, com a palavra (função do falar) que, à maneira do fogo que consome tudo o que está em sua volta, elas transformam tudo em palavra e em ideia. As palavras dão origem a outras palavras; as ideias à outras ideias (PINO, 2005, p.53).

Neste sentido, as funções psicológicas superiores (memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção) são construídas socialmente e sendo reelaboradas constantemente. Por isso, não é possível atribuir o desenvolvimento das funções psicológicas superiores à herança biológica.

Vigotski e sua equipe realizaram experimentos no sentido de comprovar a eficácia do uso de signos, obtendo resultados positivos dos mesmos como mediadores. Os processos mediados por signos, tendo esses como marcadores, facilitaram a memorização de determinadas sequências, permitindo maior controle da pessoa sobre sua atividade. Dessa forma, entende-se que “a mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo” (OLIVEIRA, 2011, p. 22).

Sabemos perfeitamente que toda mediação só é possível se forem usadas as leis naturais da operação que é objeto do desenvolvimento cultural. Por exemplo, a operação mnemônica na memória, isto é, a relação entre o sinal-estímulo e o objeto-estímulo foi construída com base em leis naturais, na formação de estruturas, bem conhecidas por nós. Tínhamos agora que esclarecer, com relação à atenção, que vínculo psicológico - deveria haver dois estímulos para que um pudesse atuar como um estímulo instrumental que atrai a atenção para o outro (VIGOTSKI, 1995, p. 157).

Ao analisarem os processos de mediação, Vigotski e sua equipe perceberam que os processos mediadores vão sendo modificados no decorrer do desenvolvimento da pessoa, sendo, justamente, essas mediações os instrumentos de trabalho na transformação e controle da natureza, ou seja, o suporte para as ações do homem no mundo. Por outro lado, são desenvolvidos instrumentos, que organizam os signos em estruturas complexas e articuladas.

Segundo Pino (1995), os instrumentos semióticos possuem a função mediadora nas relações dos seres humanos entre si e deles com o mundo. O instrumento técnico é a materialização (objetivação) do que foi previsto, o que o torna um objeto significante, e que, simultaneamente, remete a uma ação a ser tomada pela pessoa que o possui. Essas características da atividade humana, social e instrumental, possibilitam a transformação simultânea, tanto do objeto, quanto do homem da ação, ou seja, definem o trabalho social que implica na “objetivação da subjetividade – o produto da ação é a materialização das qualidades do sujeito agente – e de subjetivação da atividade objetivada – o produto da própria ação pode ser reapropriado pelo sujeito” (PINO, 1995, p.32). Dessa forma, o homem e o instrumento se modificam no decorrer do tempo de projeção, construção e produto, uma vez que esse processo gera impactos recíprocos entre os envolvidos e se

expande ao afetar o meio social em que está inserido, podendo modificá-lo, bem como ser modificado por outras pessoas desse meio.

A mobilização dessas marcas externas ocorrem em estruturas complexas e articuladas de signos e formam um processo, chamado por Vigotski, de internalização e está ligada à elaboração conceitual, pois reflete o emprego funcional do signo por meio do qual a pessoa “subordina ao seu poder as suas próprias operações psicológicas, através do qual domina o fluxo dos próprios processos psicológicos e lhes orienta a atividade no sentido de resolver os problemas que tem pela frente” (VIGOTSKI, 2000, p. 169). Ou seja, a pessoa, por meio do contexto em que está inserida, em um processo contínuo, vai consolidando internamente os significados dos diversos signos com os quais interagiu.

Até aqui é possível que o leitor perceba como o processo de ensino-aprendizagem é entendido nessa perspectiva. Assim, podemos seguir apresentando as concepções sobre metodologias ativas.

Concepções sobre metodologias ativas

Apesar de parecer recente, o termo metodologias ativas ou ensino ativo, é citado inicialmente no período entre o final do século XIX e início do século XX. Já naquela época as formas tradicionais de ensino eram questionadas. Manacorda (2006) sinaliza o momento desse surgimento em meio a uma atmosfera de revolução industrial, na qual a relação educação-sociedade apresentava dois aspectos distintos, um centrado na prática e o outro na reflexão pedagógica moderna, tendo o primeiro a presença do trabalho no processo de instrução técnico-profissional, que passava a ser realizado em local distinto ao local de trabalho, a escola. E o segundo ligado à descoberta da psicologia infantil, com suas exigências “ativas”. Esses dois processos divergentes disputaram o movimento de renovação pedagógica tanto na Europa, quanto na América. “Nas escolas “novas”, a espontaneidade, o jogo e o trabalho eram elementos educativos sempre presentes: por isso que foram chamadas de “ativas” ” (MANACORDA, 2006, p.305).

Ao falar de aprendizagem ativa, é imprescindível falar de John Dewey (1859-1952). Filósofo e pedagogo, sua carreira cobre a vida de três gerações e sua voz pôde ser ouvida no meio das controvérsias culturais dos Estados Unidos (e do estrangeiro) desde a década de 1890, até sua morte em 1952, aos 92 anos de idade (WESTBROOK, 2010). Para ele:

A educação tradicional oferece uma pletora de experiências dos tipos que indicamos. É um erro supor, mesmo tacitamente, que a sala de classe tradicional não seja lugar em que os alunos tenham experiências. Entretanto, admite-se

tacitamente isto, quando se põe o plano de aprender por experiência em oposição radical ao da escola tradicional. A verdadeira linha de ataque é a de que as experiências, tanto dos alunos quanto dos mestres, são, em grande parte, de tipo errado. Quantos estudantes, por exemplo, se tornam insensíveis às ideias e quantos perdem o ímpeto por aprender, devido ao modo por que experimentam o ato de aprender? (DEWEY, 1979, p.15)

É interessante observar que Dewey não diz que as aulas tradicionais não oferecem experiências, ao contrário, afirma que oferecem, no entanto, menos enriquecedoras, tanto para estudantes, quanto para os professores.

Atualmente temos visto o termo metodologias ativas associado às estratégias de ensino, que possuem detalhamento e regras bem específicas para seu uso. Entre as quais estão: PBL *Problem Based Learning* ou ABP Aprendizagem Baseada em Problemas, como o próprio nome diz, os estudos se baseiam em problemas propostos com base em situações reais para os quais os estudantes devem buscar explicações e proposições para sua solução; TBL *Team Based Learning* ou Estudos Baseados em Times, as proposições também podem ser baseadas em situações reais ou em temas específicos, mas exigem menos recursos que o PBL, e os estudantes, em grupos, devem propor e apresentar seus posicionamentos com as devidas fundamentações; Aprendizagem Baseada em Projetos, em que os estudantes são envolvidos na construção de um projeto, tendo como atividade final a apresentação de um produto, metodologia esta bastante conhecida nos cursos de engenharia; PI *Peer Instrucion* ou Instrução por pares, é considerada uma das estratégias disseminadoras das metodologias ativas, criada pelo professor de física Eric Mazur, da Universidade de Harvard, consiste que os estudantes em pares ou pequenos grupos para que as dúvidas desses sejam discutidas e esclarecidas pelos próprios estudantes; Estudos de Caso, uma das estratégias mais antigas, em que os estudantes analisam situações reais e discutem as decisões tomadas no processo, sugerindo outras possibilidades e alternativas, refletindo como seriam os encaminhamentos da situação; *Flipped Classroom* ou Sala de Aula Invertida, consistem em o professor disponibilizar a aula expositiva em vídeo para os estudantes antes do encontro presencial e neste realizar em sala as discussões e atividades práticas.

No entanto, o leitor mais atento percebe que nossa concepção conceitual se concentra no processo de ensino-aprendizagem, indo além das estratégias. Aqui cabe uma observação no sentido de esclarecermos que não desconsideramos o uso dessas estratégias, mas que destacamos a relevância do processo de ensino-aprendizagem sobre

a estratégia em si. Sendo assim, o professor que entender a concepção e a forma de desenvolvimento desse processo, pode elaborar suas próprias estratégias e metodologias.

Tendo essas referências como embasamentos para a fundamentação de nossa concepção, entendemos que o conhecimento não é transmitido, mas construído, tendo a mediação papel importante neste processo. O professor é o responsável por organizar os meios para que suas aulas proporcionem boas interações entre estudantes, conhecimentos e ele próprio. E faz isso num determinado contexto histórico-social, com determinadas condições materiais, estruturais do local de trabalho, do nível de ensino, etc. Neste contexto, cada um traz consigo seus conhecimentos, socialmente construídos a partir de suas histórias de vida. Por isso, cada sala pode apresentar uma heterogeneidade em relação a outras. O estudante é provocado a refletir sobre um tema específico, mobilizando o que já sabe e a discutir com os demais, com o professor e com outros meios, de forma a reelaborar suas próprias concepções. Esse processo ocorre com a reelaboração e consolidação de conhecimentos ocorrendo a partir desse espaço e contexto social.

Ao entendermos que esse processo, reelaboramos nossas próprias concepções e, assim, qualquer metodologia pode ser considerada como ativa, desde que rompa com o conceito de transmissão de conhecimento, que provoque a interação entre os envolvidos no processo e leve a reelaboração conceitual.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo foi realizado em uma abordagem qualitativa, em que seguimos Oliveira (2005, p. 41) que a conceitua como “um processo de reflexão e análise da realidade através de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”, podendo ocorrer por meio de estudos bibliográficos ou de literatura, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, todos apresentados de forma descritiva. A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como o estudo detalhado de fatos, objetos, grupos de pessoas ou atores sociais e fenômenos da realidade, em determinado espaço e tempo, buscando informações que possibilitem explicar em profundidade as características e o contexto em que se encontram as situações de pesquisa. A opção por uma abordagem qualitativa leva em consideração a crença de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real, concreto, e o sujeito, ou seja, entre objetividade e subjetividade. Ainda mais

precisamente nessa abordagem, busca-se interpretar a realidade dentro de uma visão complexa, holística e sistêmica (OLIVEIRA, 2005). Essa concepção de pesquisa qualitativa nos parece em consonância com a nossa abordagem principal, que é a perspectiva histórico-cultural.

A abordagem qualitativa é bastante difundida na área de Educação. Para construção desta pesquisa, consideramos a viabilidade de acesso às informações necessárias para seu desenvolvimento. Nosso projeto foi devidamente aprovado em Comitê de Ética, CAAE: 78316617.3.0000.5514, parecer número: 2.409.181.

Participaram da pesquisa, 5 (cinco) estudantes, do último semestre, de Cursos Superiores de Tecnologia (Tecnólogos) em Processos Gerenciais e Logística, presenciais, de uma universidade privada, confessional, comunitária e filantrópica. Foram realizadas entrevistas individuais, estas transcritas e textualizadas em forma de narrativas. Partindo dos textos construídos com os estudantes, buscamos destacar pontos comuns entre eles, o que fizemos marcando os trechos com a mesma cor. Desta forma, buscamos destacar os temas que foram configurados ao longo da enunciação. A partir desse procedimento, definimos os núcleos temáticos, considerando os temas que mais se destacaram nas entrevistas, são eles: Imagens, expectativas e vivências no ensino superior; O estudante trabalhador e as metodologias ativas; Percepções sobre as aulas com metodologias ativas; Afetividade e relações de ensino.

Neste artigo restringimos as discussões às impressões sobre as metodologias ativas. Os resultados e as discussões têm como finalidade problematizar as impressões dos estudantes sobre as aulas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em nosso cotidiano, percebemos cada situação de uma forma diferente. Assim também acontece com as aulas. Se perguntarmos a um professor: como são suas aulas? A possibilidade de recebermos a resposta que cada aula é uma aula diferente é grande, ainda que a turma seja a mesma ou ainda que o conteúdo seja o mesmo para outra turma, até mesmo se uma aula fosse repetida para a mesma turma, essa não seria a mesma aula. Partindo desse contexto, aqui também buscamos as percepções dos estudantes sobre as aulas. Conscientes que cada um deles possui sua própria concepção e percepção sobre as aulas, assim como, cientes de que a percepção sobre as aulas foi constituída durante todo o curso, ou seja, a percepção da primeira aula, no momento da

entrevista, que ocorreu no final do curso, não é a mesma que eles tinham ao final daquela primeira aula.

Nos próximos parágrafos, apresentamos algumas falas dos estudantes, a partir das quais buscamos suas percepções sobre as aulas com metodologias ativas. No entanto, uma situação nos chamou a atenção de forma especial: o fato de nenhum deles ter ouvido falar em metodologias ativas na universidade. Alguns relataram conhecer o termo, porém todos afirmaram não terem ouvido esse na instituição em que estudam.

Entre as falas estão: “Já ouvi falar em metodologias ativas, mas não da boca de um professor. Já ouvi falar em conversas, já ouvi falar em vídeos, mas nunca fui levado a entender a fundo o que significam metodologias ativas” (Estudante Claudio). Essa fala nos chamou a atenção, pois acreditávamos que os docentes do curso citavam as metodologias nas aulas, uma vez que esses participaram de oficinas sobre metodologias ativas. Outro estudante disse que “em princípio não ouvi falar em metodologias ativas. Na verdade, já ouvi falar, mas eu não entendo a fundo a respeito, sobre o que realmente seriam essas metodologias ativas” (Estudante Flavio), assim como o Estudante Tadeu que disse: “sobre metodologias ativas, eu ouvi algumas coisas, porém eu não tive um detalhamento maior. Preciso ser mais curioso” (GALLEGO, 2020).

O Estudante Claudio faz uma referência às aulas tradicionais, trazendo pontos positivos e negativos, no entanto, destaca a importância da prática para efetiva apropriação do conhecimento:

“A aula tradicional, particularmente falando, é boa para que o aluno possa entender como funciona algo, para que aquilo é necessário, mas acredito nas aulas de um papel mais ativo, em que o aluno é levado a realmente executar ação, entender como fazer, saber para quê, mas eu fazendo, entendo o como. Talvez o que entendi quando a teoria foi explicada, não seja exatamente o certo de como eu teria que agir” (GALLEGO, 2020, p. 114).

Também se refere à importância de ter “boas aulas”, alinhadas com a realidade do mercado de trabalho e destaca que poucos professores mobilizaram metodologias ativas durante o curso. A proposta dos cursos superiores de tecnologia é justamente formar profissionais para o mercado de trabalho, preparados para realizarem as atividades próprias de cada curso tecnológico e capazes de fazer uso, desenvolver e/ou adaptar tecnologias com compreensão crítica das implicações daí decorrentes, bem como das suas relações com o processo produtivo, o ser humano, o ambiente e a sociedade (PORTAL MEC – CNCST, 2018). Dessa forma, a expectativa do estudante corrobora com a

proposta ofertada pelo Ministério da Educação, sendo compreendido também o desejo de que as aulas atendam a essa demanda (GALLEGO, 2020).

Sendo assim, as metodologias adotadas no curso acompanham a proposta de formação do estudante. Essas perspectivas fazem parte do projeto pedagógico do curso e devem ser amplamente discutidas pela coordenação do curso e seu corpo docente. Entendemos a interação social como importante no processo de aprendizagem, sendo o professor o mediador desse processo (OLIVEIRA, 2011). Essa mediação é o que proporciona a atividade à aula e, portanto, o envolvimento do professor na organização das formas de propor a mediação entre o estudante e o objeto de estudo é fundamental. O processo de aprendizagem e construção do conhecimento é mais amplo e envolve, além do professor, o aluno e também o objeto de estudo. Apesar dos pontos positivos, são observadas situações negativas que ocorreram durante as aulas com metodologias ativas:

“Ainda sobre as metodologias ativas vejo como pontos negativos, não a metodologia em si, mas no método como é empregada esta metodologia. Alguns professores, ao contrário do que eu citei há pouco, incentivam a discussão, mas deixam a mesma fugir do foco e acabar se tornando uma discussão banal sobre assuntos externos ao tema da aula. Isso é um ponto negativo, a falta de foco. Esse é o ponto negativo porque, se o professor deixa o aluno agir, e ele não tiver as diretrizes, acaba fazendo errado, e esse erro, às vezes pode ser aceitável, às vezes não, podendo comprometer a relação inter-classe. Então estes são, para mim, os principais pontos negativos” (Estudante Claudio) (GALLEGO, 2020, p.115).

Estudante Claudio reforça que uma boa aula é aquela em que o estudante compreende e se apropria do conhecimento. Com suas palavras, deixa claro que é importante saber o que fará com o conhecimento adquirido. Ressalta que esse processo é reflexivo, ao considerar a possibilidade de reelaborar seus conceitos. Mas também critica a postura de alguns professores que permitem a dispersão das discussões. Como ressalta Barros (2019, p. 179), ao falar sobre as aulas no ensino superior, “a qualidade dessas interações constitui-se no diferencial que poderá transformar a experiência de aprender em uma interação de aproximação ou de afastamento com os objetos de ensino”. Barros também realizou sua pesquisa com estudantes do último ano de graduação e evidenciou situações bastante próximas às encontradas nesta pesquisa. Assim, podemos discutir como a organização das atividades pedagógicas auxilia na apropriação de conhecimentos

ou, ao menos, nessa percepção por parte dos estudantes. Essa organização se demonstra relacionada com a formação pedagógica dos professores, inicial e continuada, uma vez que a apropriação dessas concepções é significativa para as ações realizadas em sala de aula.

O mesmo estudante responsabiliza, ainda, o professor da incumbência de buscar metodologias que estimulem os alunos a participarem da construção de seu conhecimento:

“Uma boa aula, para mim, é uma aula em que ocorra uma troca de experiências e haja o mínimo de dúvidas, isso é quase impossível de acontecer, mas o mínimo é o melhor. Quanto menos dúvidas ao sair da aula melhor. Uma boa aula para mim é quando consigo entender o que o professor passou e posso entender como vou usar isso em minha vida profissional. Como disse a pouco, entender para que fazer primeiro, creio ser mais importante do que entender como fazer, porque entendendo qual é o objetivo. Posso analisar melhor os meus métodos. Porém, se o professor perceber que os alunos estão desmotivados, cabe a ele procurar métodos. As aulas ativas, às vezes, são uma boa saída, uma alternativa interessante. Sugiro analisar mais a fundo quais seriam os novos métodos, principalmente nas aulas interativas. Porque como citei a pouco, uma aula que leva o aluno a colocar a mão na massa é muito melhor, porque esse aluno sai melhor preparado para o mercado. A universidade está preparando profissionais, então, se aprendo a fazer na universidade, já saio pronto para o mercado de trabalho. Se sair da universidade só com a teoria, a empresa, o mercado, não irá me ensinar a prática agir” (Estudante Claudio) (GALLEGO, 2020, p.116).

O Estudante Claudio faz seus apontamentos sobre as aulas com metodologias ativas citando a importância de desenvolver os conhecimentos sobre a prática. Acredita que, se a universidade proporciona essa formação, o profissional terá menos dificuldades após a conclusão do curso. Recorremos novamente a Barros (2018, p. 185) para corroborar com os resultados observados. Ela também observou e criticou as aulas exclusivamente expositivas, afirmando que “quando o professor não desenvolve diferentes formas adequadas de transmissão do conteúdo, produz uma postura de desinteresse por parte dos alunos, ocasionando monotonia e desmotivação pelas aulas”. Podemos inferir que o estudante esteja destacando o papel do professor como agente que proporciona a discussão e reflexão acerca dos conhecimentos, ou seja, como agente mediador, e como essas atitudes contribuem para a formação dos acadêmicos.

Outro entrevistado registrou um evento de aula que ocorreu durante sua formação, qual seja, um debate realizado em uma das aulas e que ele considerou como uma metodologia ativa de aprendizagem:

“Dentro do meu entendimento eu consigo pontuar alguns professores que trabalharam conosco utilizando metodologias ativas, lembro de um professor que nos acompanhou por 3 semestres e também lembro de uma aula em que nós tivemos que montar um debate em relação à PNRS - Política Nacional de Resíduos Sólidos, tinha a turma que defendia a tese de que realmente essa política poderia ser aplicada e a turma que acreditava que não dava certo. Eu fui um dos defensores da ideia de que sim, dava certo, e me propus a defender essa posição. Para mim foi uma aula que marcou muito, foi muito interessante” (Estudante Flavio) (GALLEGO, 2020, p.117).

Esse mesmo estudante destaca que “existem momentos e momentos. Para determinadas matérias talvez a aula mais tradicional, em que o professor precise expor matéria, e o aluno precise ouvir para entender, talvez, ela seja muito proveitosa” (Estudante Flavio). Suas palavras exprimem uma concepção tradicional de aula, em que há priorização do conteúdo, do professor como detentor do conhecimento e de um aluno mais passivo na relação de ensino e aprendizagem. Em seguida, o mesmo estudante defende as metodologias ativas nas aulas. Não porque são boas estratégias de ensino, mas devido ao perfil dos estudantes, que são trabalhadores durante o dia. E ter aulas expositivas é bastante cansativo. Vemos isso na repetição de palavras para reforçar seu discurso: “chegar ali sentar e ficar escutando, escutando, escutando, escutando, de repente a voz começa a ficar muito longe” (Estudante Flavio); “falar só em teoria, teoria, teoria, fica maçante e a pessoa acaba cansando” (Estudante Luzia).

Bakhtin (1981) trata da entonação quando discute a significação em um enunciado e ressalta essa complexidade no contexto da enunciação como um todo. Em suas palavras, “o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação” (p. 132). Observamos essa contextualização na entrevista, pois além da fala e da transcrição, há o contato visual que possibilita confirmar o sentido do enunciado. O que evidenciamos a partir dessas falas é que os estudantes querem ser ouvidos, que querem participar dos processos de construção do conhecimento e que também querem fugir das aulas

expositivas tradicionais. A crítica tecida está direcionada para a falta de interação, ao monólogo de alguns professores, por isso a voz se distancia. Por essa razão a importância de se refletir sobre a exclusiva necessidade de “passar” o conteúdo. A concepção de que o professor deve cumprir o conteúdo previsto, independente da compreensão do mesmo. Situação que já deveria estar superada, mas que ainda é vista nos dias atuais.

A estudante Luzia relata a situação por ela observada em relação à outra estudante, que mudou sua forma de falar, entre o primeiro e último semestre. Ela está se referindo ao desenvolvimento de uma das capacidades da colega, mas é provável, acreditamos, que outras capacidades foram desenvolvidas. Ela afirma: “acredito que todas essas atividades práticas que fazemos durante o curso, vão nos desenvolvendo”. E entendemos que está correta em sua elaboração. Todos os contextos em que sua colega esteve inserida a constituíram, e possibilitaram seu desenvolvimento.

Como podemos observar, apesar de alguns autores apresentarem conceitualmente que as metodologias ativas têm como ponto central o estudante, os professores também possuem papel relevante ao definirem as atividades mais adequadas para proporcionar a consolidação de determinados conhecimentos. Considerando nossas concepções, podemos deduzir que não são apenas os estudantes, nem apenas os docentes os responsáveis pela aprendizagem, mas o conjunto: estudantes, professores e mediações, que possibilitam o desenvolvimento de todos os envolvidos nesse processo. Essa situação também foi relatada pela estudante:

“Eu acredito que os pontos positivos em relação às aulas estão ligados aos professores. Eu acho que eles têm uma didática muito boa. Então isso ajuda a deixar mais clara a matéria, por mais que seja complicada, o jeito que o professor dá aula acaba sendo bom. E isso, principalmente aqui na instituição, a maioria dos professores tem uma didática boa, então isso é bem positivo. Uma boa didática é quando os professores conseguem aplicar aquilo que eles estão falando em nossa vida real. Não adianta só passar a teoria, sendo que não vamos entender nada na prática. Ele conseguir falar a mesma linguagem que a gente, é claro, ensinando a linguagem técnica, mas lembrar que está falando com alunos. Então falar de um jeito mais tranquilo, fazer brincadeiras, aplicar casos, essas coisas que ajudam a entreter com o professor. Não ficar aquela coisa de o Mestre falando e o aluno sentado ouvindo” (Estudante Luzia) (GALLEGO, 2020, p.118).

Uma boa didática está associada à linguagem clara e acessível, bem como a proporcionar situações de interação, ou seja, às atividades que o professor mobiliza para possibilitar mediações entre os estudantes e entre ele e os estudantes. Ela ressalta a necessidade de o estudante entender como os conceitos se relacionam com a prática. Com isso, inferimos que a aluna está, de certa forma, destacando a importância da internalização dos conteúdos, com a apropriação dos mesmos. Smolka (2000) diz que a internalização parte do externo (cultural, social, semiótico) para o interno (individual). Nesse sentido, a apropriação pode ser usada como sinônimo equivalente a internalização, no entanto, o termo apropriação está permeado por outras significações. “O termo apropriação refere-se a modos de tornar próprio, de tornar seu; também, tornar adequado, pertinente, aos valores e normas socialmente estabelecidos” (SMOLKA, 2000, p.28). Esse processo de internalização faz parte dos conceitos de Vigotski e, como destacado por Freitas; Monteiro; Camargo (2015), possibilita que as funções psicológicas superiores (plano social/cultural) sejam internalizadas (plano individual).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo apresentar as falas dos estudantes entrevistados em relação às metodologias ativas. Essas falas nos permitiram conhecer suas impressões sobre as aulas que tiveram durante sua formação no ensino superior.

A partir dos referenciais e das falas dos estudantes pudemos observar que eles valorizam mais os momentos de interação, ressaltando situações em que esses momentos foram oportunizados nas aulas. Em todos os relatos percebemos que eles desconhecem as metodologias ativas no formato de estratégias. O que eles nos apresentam são aulas diferenciadas, que foram organizadas pelos professores, tendo como premissa, a interação. Nesse sentido, o que foi destacado como positivo pelos estudantes foi a interação e outras mediações proporcionadas pelos professores.

Portanto, podemos afirmar que o estudante, ou o professor, de forma isolada, não são o centro da aprendizagem, mas sim o processo que envolve: estudantes, conhecimentos, contexto social, professores e a mediação entre eles, é que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento. E essa aprendizagem e desenvolvimento ocorrem dialeticamente entre os envolvidos, pois, tanto estudantes quanto professores aprendem e se desenvolvem a partir da construção do conhecimento. E esse conjunto contribui para uma formação mais ampla em um processo contínuo e crescente.

Por fim, esperamos que esse texto tenha contribuído para a construção de uma concepção mais ampla sobre as metodologias ativas. Levando os leitores a refletirem acerca de suas próprias concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem, ampliando o olhar para os processos envolvidos e como as relações propiciam a efetiva construção do conhecimento.

A partir dessa pesquisa, entendemos que outras podem surgir com a finalidade de problematizar as concepções metodológicas e as práticas usadas em sala de aula, ouvindo estudantes de outros cursos e ampliando a discussão sobre as metodologias ativas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem** 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BARROS, Flávia Regina de. Impactos afetivos das práticas pedagógicas no ensino superior: o olhar dos alunos. In: **Afetividade: as marcas do professor inesquecível**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2018.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

GALLEGO, Eduardo Manuel Bartalini. **Metodologias ativas no ensino superior: o olhar dos estudantes**. 2020. 187 f. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2020.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior: 2019 – Notas Estatísticas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf>. Acesso em: 11 nov.2020.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**. 12 ed. São Paulo: Cortez Editora: 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vigotski: Aprendizado e desenvolvimento: um processo Sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 2011. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

PINO, Angel. Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto , v. 3, n. 2, p. 31-40, ago. 1995 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 jan. 2020

PINO, Angel. **As marcas do humano**: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PORTAL MEC - CNCST. **Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, 2018**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/catalogo-nacional-dos-cursos-superiores-de-tecnologia->>. Acesso em: 25 fev.2018.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 20, n. 50, p. 26-40, Abr. 2000 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 Jan. 2020.

FREITAS, Ana Paula de; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; CAMARGO, Evani Andreatta Amaral. Contradições no/do cotidiano escolar: professores e alunos com deficiência diante do ensino na diversidade. **Horizontes**, [S.l.], v. 33, n. 2, dez. 2015. ISSN 2317-109X. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/245>>. Acesso em: 31 ago. 2017. doi:<https://doi.org/10.24933/horizontes.v33i2.245>.

VIGOTSKI, Levi S. **Obras escolhidas**. Madri: Visor, 1995. (v. 3).

VIGOTSKI, Levi S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. - São Paulo: Martins Fontes, 2000. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477794/mod_resource/content/1/A%20construcao%20do%20pensamento%20e%20da%20linguagem.pdf>. Acesso em: 03 jan.2020.

WESTBROOK, Robert B. et al. (Org.). **John Dewey**. Recife: Massangana, 2010.

Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>>. Acesso em: 10 out.2018.

CAPÍTULO 22

O USO DE GÊNEROS TEXTUAIS E GAMES EM AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO REMOTO

*Elielma Carneiro Coutinho
Isabela Nogueira Nascimento
Klécio de Assis Raimundo
Samantha Joyce Ferreira Wanderley da Silva*

RESUMO

Com o ensino remoto se tornando uma realidade na vida de professores e alunos, surgiu a necessidade de criação de sequências didáticas apropriadas para esse novo cenário. Assim, buscamos apresentar uma oficina de Língua Inglesa, totalmente virtual, desenvolvida para alunos do Ensino Médio. O presente artigo encontra-se no campo do saber intitulado “linguística aplicada”. Parte da compreensão do uso de gêneros textuais e games nas aulas de língua estrangeira no ensino remoto e analisa a concepção de língua como interação social nas aulas de língua estrangeira. A pesquisa apresenta metodologia de caráter qualitativo, uma vez que aspira ao aprofundamento dos temas em questão. Está baseada nas teorias de autores que julgamos apropriados as temáticas apresentadas (MOITA LOPES, 2003; ARAÚJO, 2018; LEMOS, 2016; BORTONI-RICARDO, 2008) e utilizou o método crítico dialético para realizar uma leitura dos conceitos de língua estrangeira e ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Interação social. Língua estrangeira. Oficina.

INTRODUÇÃO

A área de Linguística Aplicada cresceu consideravelmente nos últimos anos, principalmente nos estudos de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (doravante LE), pois sabemos que a aprendizagem de línguas interfere na identidade do aprendiz, sobretudo à medida que conhece outra cultura. Temos o conhecimento de que nos transformamos a partir de nossas experiências diárias – a aprendizagem de LE sendo uma delas -, de modo que nossa identidade se torna múltipla e contraditória, desta maneira podemos entender identidade, conforme Moita Lopes (2003) que a define como um construto social.

Com relação à aprendizagem de LE, a concepção de língua estrangeira como fenômeno de interação social colabora para a nossa percepção da importância do desenvolvimento de engajamento discursivo na nova língua. Em outros termos, o aprendiz participa e faz os outros participarem no discurso. O professor passa a deixar que o aluno

exponha suas opiniões, fazendo-o agir. Falar, só por falar, sem contextualização não adianta para um aprendiz de LE. O aluno deve ser capaz de saber agir em diversas situações possíveis. Desse modo, a partir dessas práticas discursivas, da interação com o outro, que se faz possível a conciliação de cada uma das suas posições particulares com as dos outros, possibilitando, desse modo, a construção dessa identidade múltipla.

Partindo destes conceitos de identidade e língua estrangeira, podemos dizer que para aproximar o aprendiz à realidade linguística almejada, o uso de gêneros textuais como representantes de textos autênticos da língua em foco, ajuda-nos a aproximar a língua do aprendiz. Para exemplificar isto, temos o uso de vídeos, *games*, plataformas virtuais como o *Padlet*, textos reais, em um processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, principalmente se este processo se dá através de situações interacionais de uso da LE. Neste contexto de aprendizagem, os gêneros textuais contribuem para o desenvolvimento das habilidades discursivas e na ampliação dos conhecimentos gerais.

No processo de aprendizagem de línguas são vários os sentimentos que as atividades despertam nos alunos. Um sentimento muito comum é o de superficialidade ao se expressarem em língua estrangeira. Ele pode gerar desinteresse e desmotivação, visto que os alunos podem não perceber o quão importante é falar de si ainda que seja em LE. Nesse sentido, o trabalho com gêneros textuais em um contexto interacional traz contribuições, já que torna a LE interessante sob o olhar do aluno ajudando a “personificá-la”. Destarte, torna-se imprescindível a investigação das possibilidades de apropriação que os aprendizes fazem da língua estrangeira, bem como o processo pelo qual ela acontece, pois é possível saber se de fato há uma apropriação desta língua, se ela já faz parte da identidade do aluno, entre outras. A partir disso, podemos buscar alternativas didático-metodológicas para a ação em salas de aula de línguas estrangeiras.

Neste artigo, trataremos de um exemplo utilizado em uma oficina para a disciplina de Linguagem, Práticas Sociais e Ensino do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino, da Universidade Federal da Paraíba. Com essa perspectiva, apresentaremos no próximo capítulo aos materiais e métodos e nos capítulos seguinte as estratégias, desenvolvimento das atividades realizadas na oficina de língua inglesa e os resultados percebidos ao final da sequência didática.

MATERIAIS E MÉTODOS

Essa pesquisa tem caráter qualitativo e apresenta um relato de experiência acerca de uma sequência didática de um modelo de oficina de língua inglesa em teste, na qual os oficinairos foram os alunos do curso de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE) da Universidade Federal da Paraíba. No entanto, a oficina tem como público-alvo os alunos da terceira série do Ensino Médio. Os “alunos” (professores em formação continuada) puderam participar de algumas atividades, de forma que os aplicadores puderam perceber a interação, disposição para participar e *feedback* dos oficinairos após realizarem as atividades. A oficina teve duração média de uma hora e foi realizada em ambiente virtual na plataforma *google meet*, e contou com a apresentação de slides e vídeos apresentados na ordem que veremos a seguir.

O primeiro deles foi o *warm up*, que tem como objetivo introduzir a temática que será desenvolvida na oficina e funciona como um *icebreaker* para “quebrar o gelo” inicial da atividade. Em seguida, foram apresentados os conteúdos necessários para o preenchimento de um formulário de aplicação para uma universidade internacional, esses conteúdos estão diretamente relacionados aos *games*, roleta e jogo de trilha (*racetrack game*) desenvolvidos para funcionarem como uma revisão do conteúdo apresentado. A oficina foi concluída com uma atividade na plataforma *Padlet* onde os alunos puderam discorrer sobre eles mesmo em uma apresentação na temática *talk about yourself*.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÕES

***Warm – up* nas aulas de língua inglesa**

Em um contexto interacional – neste caso a sala de aula de LE -, alguns alunos se sentem um pouco retraídos por não conhecerem as pessoas que estão na mesma situação. Há por parte dos alunos também o medo de não serem aceitos pelos colegas. A aceitação se torna um fator importante, pois eles querem que os colegas os aceitem da forma que são, já que conviverão durante algum tempo em uma sala de aula compartilhando de um mesmo interesse: aprender uma língua estrangeira.

Mostrar, revelar, apresentar a sua identidade para o outro muitas vezes é algo “assustador” em língua materna e é mais complicado quando isto acontece em língua estrangeira, outro fator de inibição pode ser o ato de se expressar em língua estrangeira, principalmente em níveis básicos de aprendizagem, visto que o vocabulário conhecido é pouco, além de vincular este fato ao descrito acima, a aceitação dos colegas. Muitos

alunos têm medo de exprimir seus sentimentos, vontades, opiniões, para os outros, pois sabem que as palavras têm o poder de conquistar ou afastar as pessoas. O que ajuda neste momento é o tempo de convivência, pois desta forma vão adquirindo confiança nos colegas e no professor.

No ensino de LE, o uso da visão interacionista pode atender a esses desenvolvimentos e problematizações, uma vez que propõe situações interacionais em sala de aula mais amplas, possibilitando assim o engajamento discursivo do aluno. Isto é, tornando o aluno capaz de posicionar-se em diversas situações cotidianas. Então, como sugerido por Moita Lopes:

Os professores de línguas precisam considerar a linguagem como um fenômeno essencialmente social, se suas aulas devem ter qualquer relação com o modo como usamos a linguagem na sociedade, e isso inclui consciência de como através do uso da linguagem construímos nossas várias identidades sociais no discurso e de como estas afetam os significados que construímos na sociedade (MOITA LOPES, 1998, p.326).

De acordo com estas assertivas, a visão interacionista de ensino de LE torna possível em sala de aula uma maior capacidade de conhecer-se ao conhecer o outro, e a capacidade de percepção que os nossos discursos estão recheados de palavras, discursos, pensamentos dos outros.

Somos “construídos” a partir de práticas discursivas nas quais nos envolvemos, circulamos e, por meio delas, nos definimos pelos nossos discursos, onde podemos mostrar e construir a nossa identidade social. Neste processo de interação social conforme Moita Lopes (2003, p.23) “no esforço de entender a vida à nossa volta” é que nos engajamos no dia a dia e somos reformulados à nossa maneira a partir do “confronto” com o outro.

Para complementar este trabalho de expressão em língua estrangeira é essencial que o aluno saiba que pode falar de si mesmo, do que gosta e que isto é permitido e que tem importância também em língua estrangeira.

As aulas nesta abordagem presumem o uso dos assuntos abordados a partir dos gêneros textuais, que pela sua importância, baseiam-se em situações do cotidiano, estimulando a formação de consciência crítica, o desenvolvimento de habilidades discursivas, à prática de leitura, escrita, escuta e oralidade, alimenta a construção de conhecimento em diversas áreas.

Portanto, as atividades de *warm up* são importantes, pois assim os alunos se sentem em um ambiente harmônico de aprendizagem, se preparam para as atividades que

serão desenvolvidas, bem como para a revisão de conteúdos vistos nas aulas anteriores. Essas atividades preparam o corpo e a mente para aula, por isto devem ser curtas e motivadoras para o aluno já que o seu intuito é trazer o estudante para o momento da aula.

O *warm up* é uma técnica que tem como objetivo prender a atenção do aluno e instigá-lo de maneira prática e rápida a respeito do tema que será abordado na aula. Essa técnica desperta a curiosidade e o interesse do aluno pelo assunto a ser estudado, pois faz com que o estudante faça associações com o conhecimento prévio – ou seja, o conhecimento que ele já possui na memória profunda. Segundo Kleiman (1999), possuímos três tipos de memórias: a memória imediata, a memória de curto prazo e a memória de longo prazo. Na memória imediata, os momentos vividos são apreendidos com mais detalhes, mas são rapidamente esquecidos; já na memória de curto prazo a apreensão apresenta menos detalhes de contexto, e as lembranças que não têm clareza desses detalhes e podem durar até uma semana; por fim, na memória de longo prazo ocorre o apagamento de alguns detalhes, porém, permanece para toda a vida o contexto vivido, os detalhes ou estruturas mais importantes desse contexto.

Partindo destes conceitos, a internalização de conteúdos novos se dá com mais facilidade quando o conhecimento prévio é ativado na memória profunda, tornando-o disponível na memória rasa ou intermediária, e mais eficaz a sua ligação com a informação nova. Nem todos os professores de Língua Inglesa utilizam essa técnica durante as aulas. Na maioria das vezes, o conteúdo é apresentado de forma prematura, causando certa ineficácia na aprendizagem e, conseqüentemente, a desmotivação do aluno nas aulas.

Diante disso, o *warm up*, além de ser uma ótima técnica que ajuda as aulas a ficarem mais interessantes para o aluno, faz com que o conteúdo seja aprendido de forma mais interativa, visto que o aluno será um agente participativo do próprio processo de ensino-aprendizagem.

Com base nos parágrafos anteriores, o *warm up* utilizado nessa oficina durou cerca de 10 minutos. Deu-se início com as perguntas usuais “*How are you?*” “*Are you fine?*” e em seguida, os alunos foram perguntados se conheciam algum tipo de intercâmbio, se tinham esse sonho, para qual país desejariam ir. Então, foi dada a situação de que eles foram “convidados” para se inscreverem em um programa de intercâmbio, que eles deveriam seguir os passos de inscrição: *essay, forms and interview*. Os alunos foram questionados se já haviam visto entrevistas das Universidades dos EUA em filmes ou séries e que tipo de pergunta os entrevistadores faziam. Após o *brainstorm*, apresentamos

o trecho do filme “Dançarina Imperfeita” (disponível na Netflix), no qual a atriz principal participa de uma entrevista na Universidade dos sonhos.

Com o uso do trecho do filme, os alunos se engajaram falando sobre o conteúdo da entrevista e ficaram mais entusiasmados para os próximos passos da oficina. Após esta parte da oficina, os alunos foram levados a outro momento que será explicado na seção que segue.

Roleta

A partir de um prévio diálogo, os autores chegaram à conclusão de se trabalhar com o gênero textual currículo, pois, com ele, alguns temas vocabulares e gramaticais poderiam ser apresentados e vistos de forma prática.

Como relatado no tópico anterior, o *warm up*, além de um *icebreaker*, foi introduzido logo após a apresentação do tema central - o gênero currículo -, adentrou-se na esfera de como o gênero em questão é organizado. Através da participação dos alunos, foi-se construindo a ideia que tal se divide em: informações pessoais, objetivos, informações de carreira (como grau de instrução e vivência trabalhista) e informações complementares (como idiomas, publicações e cursos extras).

A primeira parte da apresentação dos conteúdos foi relacionada à explanação de como se dá a contextualização do nome próprio, e-mail e perguntas relacionadas a esses dois últimos assuntos dentro da vivência do gênero textual currículo, por exemplo: *What's your surname/last name?; What's your email address?; what's your forename/first name?; What's your family name/middle name?*. E, por conseguinte, foram apresentadas as possíveis respostas às perguntas supramencionadas: *My forename/family name/surname/email address is...* Fundamentando-se nessas perguntas e nas respostas apresentadas, foram sorteados três alunos para participarem de um jogo de roleta onde se tinha algumas perguntas relacionadas ao conteúdo visto ao longo da primeira explicação. A roleta utilizada se encontra a seguir.

Figura 1: Roleta com perguntas relacionadas ao assunto



A partir da resposta dos alunos, foi possível observar que, mesmo eles estando num ambiente onde já estão familiarizados, ainda houve um pouco de desconforto em um dos alunos a responder uma das questões. Mesmo assim, as outras duas alunas sorteadas responderam e obtiveram êxito nas respostas, mostrando-nos que o jogo de roleta trouxe um norte para os pesquisadores observarem o progresso dos alunos no assunto, além de dinamizar a aula de língua estrangeira.

Racetrack game

Em uma realidade virtual de ensino os professores, assim como os alunos, experimentam desafios constantes e, muitas vezes, faz-se necessário a busca de estratégias e sequências didáticas que além de aprendizado tragam momentos de interação/diversão para os envolvidos. De acordo com Araújo (2018, p. 77), “a interação se faz importante, ao passo que por meio dela, podem-se criar momentos de aprendizagem que são significativos para os alunos, os auxiliando, pois, no processo de ensino e aprendizagem de um novo idioma”. Frente a essa realidade, buscamos desenvolver na oficina de língua inglesa atividades que mesclassem de forma lúdica e divertida os jogos e os conteúdos a serem trabalhados.

Os *games* (jogos) são grandes aliados da aprendizagem, uma vez que incluem atividades que possuem objetivos e regras, ao mesmo tempo em que divertem. Lima e Souza (2016) compreendem um jogo como uma atividade na qual o jogador busca

solucionar um problema e usa uma abordagem lúdica para esse fim, dessa forma, enquanto o participante se diverte também aprende a usar estratégias e solucionar problemas. Ainda de acordo com as autoras Lima e Souza (2016) utilizar elementos que normalmente são encontrados em jogos para motivar os alunos e aumentar sua atividade e retenção das informações é um processo chamado de “gamificação” ou “ludificação”.

Assim, para Orlandi *et al.* (2018), a gamificação se apresenta como uma alternativa que pode agregar de diversas formas, ajudando a captar o interesse dos alunos, despertando curiosidade, incentivando a participação e o engajamento, que levam a reinvenção do aprendizado. Com isso, entendemos que a utilização desses elementos na oficina de língua inglesa contribui para torná-la mais atraente, interessante e conseqüentemente promover a aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva, de acordo com Lemos (2016, p.13)

Os jogos promovem o desenvolvimento intelectual, já que para vencer os desafios o jogador precisa elaborar estratégias e entender como os diferentes elementos do jogo se relacionam. Também desenvolvem várias habilidades cognitivas, como a resolução de problemas, tomada de decisão, reconhecimento de padrões, processamento de informações, criatividade e pensamento crítico.

O *Racetrack game*, ou jogo de trilha, foi desenvolvido com o objetivo de conferir através de perguntas e respostas como os alunos processaram as informações da oficina até aquele momento e o quanto conseguiram aprender dos conteúdos abordados, além de funcionar como uma forma de revisão. Araújo (2018, p.83) defende que

em sala de aula, utilizar os jogos pode proporcionar aos alunos várias oportunidades de aprendizagem como, por exemplo, a repetição de itens de vocabulário já aprendido ou que ainda está sendo aprendido, estruturas línguas da língua-alvo, a coconstrução do conhecimento por meio da interação entre os colegas, a criação de estratégias para facilitar a realização das atividades, entre outras.

A atividade é dividida em duas etapas, na primeira o professor(a) deve explicar o conteúdo contemplando os pontos necessários para o preenchimento de parte do formulário de inscrição para uma universidade, quais sejam: pronome de tratamento; gênero; nacionalidade, números de documentos e telefone. Na segunda etapa deve-se iniciar o *racetrack game* desenvolvido no programa *PowerPoint* e exposto através do compartilhamento de tela para que todos os alunos consigam acompanhar.

O jogo possui dez perguntas, que fazem uma revisão de todo o conteúdo explicado, cada uma das perguntas possui três alternativas que devem ser respondidas pelos alunos escolhidos, ou sorteados.

Figura 2: Trilha a ser percorrida



Exemplos de questões utilizadas no *Racetrack game* são transcritas a seguir:

1. *What title do we use for men?*
2. *Peter has a wife.. So, Peter is?*
3. *What is your nationality?*
4. *What's Brazil's country code?*
5. *Where are you from?*

Após cada resposta correta a personagem vai avançando as casas no jogo de trilha (ver figura 2). Todo o jogo é conduzido em inglês e as alternativas são organizadas sem letras a, b ou c, de uma forma que os alunos se esforcem para pronunciarem a alternativa que acreditam ser a correta. Os alunos que escolhem a resposta errada são convidados a pensar melhor sobre sua resposta, assim todos conseguem revisar e compreender melhor pontos que sentiram mais dificuldade.

Talk about yourself

Ao longo dos anos, o ensino de língua estrangeira, no Brasil, tem passado por inúmeras mudanças nos aspectos didáticos e metodológicos, os quais estiveram ligados a perspectivas que não desenvolviam as competências e habilidades linguísticas orais necessárias dos aprendizes. Contudo, o uso de abordagens que ainda estão ligadas ao tradicionalismo, que se baseiam em pressupostos behavioristas, está enraizadas no

processo de ensino-aprendizagem, segregando as habilidades orais e escritas, por exemplo.

Além disso, é possível apontar que uma grande parcela dos falantes brasileiros de inglês como L2, tem grandes dificuldades quando tenta se comunicar com falantes nativos, seja no momento de compreender ou de ser compreendido, devido à falta de vocabulário e de competência cultural. Assim, a utilização da contextualização interligada aos gêneros textuais contribui de forma efetiva para o desenvolvimento de uma competência comunicativa mais apurada e eficaz no ato de fala.

O processo de aquisição de uma L2 transformou-se em um tema recorrente nos debates entre os estudiosos da área. Nesse viés, deve-se levar em consideração uma vasta gama de fatores que podem influenciar de forma direta o processo de ensino-aprendizagem. Desde muito cedo, a criança tende a captar com facilidade aspectos fonético-fonológicos, de uma língua, de forma inconsciente. Alguns autores declaram que a aquisição de uma L1 na infância e de uma L2 na fase adulta passam pelos mesmos percalços, visto que os aprendizes, em ambas as situações, cometem desvios em suas escolhas, tanto na produção oral quanto na escrita (SEARA ET AL. 2015, COOPER 1970, CORDER 1967).

Partindo desse entendimento, a imersão dos aprendizes em um ambiente propício à aquisição favorece o desenvolvimento das competências linguísticas necessárias para um uso mais produtivo da língua-alvo, independente da faixa etária. Nessa perspectiva, Furtado e Silva Jr. (2016) estabelece que os mais jovens quando expostos a um novo idioma tendem a terem melhores chances no que se diz respeito à aquisição de uma L2. Por outro lado, os adultos em processo de aquisição da L2 são qualitativamente diferentes na aquisição de L1” (FURTADO E SILVA JR, 2016, p. 02).

Relacionando-se a parte final da oficina, a sessão *talk about yourself* veio propor a utilização das perspectivas advindas das etapas anteriores, relacionando o conteúdo trabalhado a um contexto, que seria o uso em uma entrevista em que os discentes (professores em formação continuada) poderiam concorrer a vagas de um intercâmbio em uma instituição fictícia.

Sequencialmente osicineiros foram introduzindo aos discentes o gênero entrevista, os quais foram trabalhados desde o vocabulário a características específicas das perguntas e das respostas e sobre o que fazer ou não em uma entrevista.

Figura 3: Tópico sobre como se portar em uma entrevista

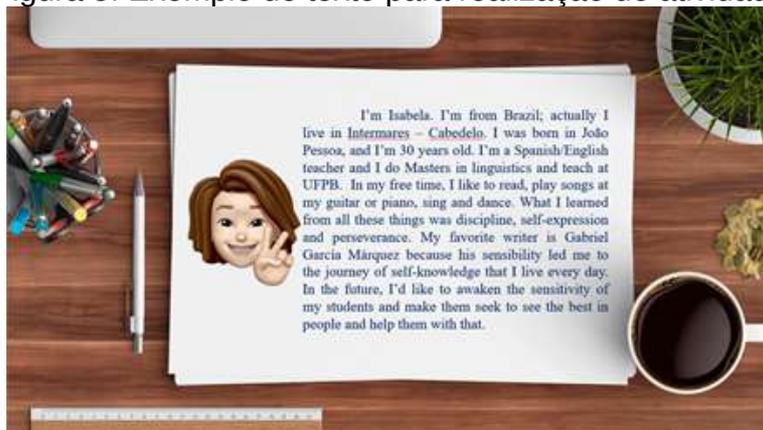


Figura 4: Tópico sobre como não se portar em uma entrevista



Após essa parte inicial, os alunos foram instigados a praticarem a escrita através do uso da plataforma *Padlet*, nesta atividade os alunos tinham que escrever uma espécie de carta para a instituição fictícia usando todo o conteúdo trabalhado desde o início da oficina, em seguida foram escolhidas três atividades, as quais serviram como exercício para a oralidade. Como exemplo, foi mostrado um texto base.

Figura 5: Exemplo de texto para realização de atividade



A partir do que foi exposto, foi perceptível que o professor tende a ser um sujeito facilitador da aprendizagem, utilizando-se de estratégias pedagógicas que favoreçam a pesquisa, como também, as relações interpessoais e a aprendizagem dos discentes, colaborando com o aperfeiçoamento e aplicação de algumas teorias, como discorre Bortoni-Ricardo (2008, p. 46):

O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre sua própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do reconhecimento do gênero textual currículo, os oficinairos puderam se aprofundar em diversos paralelos que ele possui, mesmo tendo como suporte a língua estrangeira. Diversos tópicos puderam ser criados para que os discentes relembressem ou mesmo aprendessem o que o gênero currículo traz. Com isso, os discentes puderam observar e refletir o motivo pelo qual estavam recebendo os assuntos para si, reforçando o que Bazerman (2011) comenta sobre os gêneros fazerem parte do modo em que os seres humanos dão forma às atividades sociais. Outrossim, ferramentas digitais e online auxiliaram no percurso da jornada na oficina, amparando e reforçando o ensino da língua inglesa aos aprendentes.

No que está relacionado ao ensino de línguas, o estudo subsidia as discussões relativas ao processo de ensino-aprendizagem de inglês, o qual faz uso de uma metodologia que visa o aprimoramento das habilidades orais atreladas à leitura. A partir disso, há uma contribuição nos estudos ligados à competência cultural em estudantes

brasileiros, tendo como apoio o uso de tendências pedagógicas progressistas. Assim, auxiliando no desenvolvimento das aptidões discursivas e enunciativas que, por consequência, ampliam as relações interpessoais e auxiliam na construção de seu projeto de vida.

Em suma, podemos afirmar que o enlace da gamificação e dos estudos dos conteúdos possuindo um gênero textual como suporte, pôde favorecer as competências linguísticas da oralidade, escrita e da compreensão auditiva dos alunos e trazer um sucesso no processo de elaboração e apresentação da oficina.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Marco Andre Franco de. O Jogo Como Atividade Interativa E Colaborativa Na Aprendizagem De Inglês Por Alunos Adolescentes De Uma Escola Pública. **Revista Humanidades e Inovação**, Goiânia, v. 5, n. 1, p. 77-85, fev. 2018.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FURTADO, J.F.; SILVA Jr, L.J. **Ritmo e Transferência Fonológica, Um Estudo Comparativo de Falantes Brasileiros na Produção do Inglês Como Língua Estrangeira (LE)**. III CONEDU, 2016.

KLEIMAN, Ângela. **Texto & Leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 6.ed. São Paulo: Pontes, 1999.

LEMOS, Regiane de Fátima Franzoi. **O USO DOS JOGOS DIGITAIS COMO ATIVIDADES DIDÁTICAS NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**. Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Biguaçu, 2016.

LIMA, Gyzely Suely; SOUZA, Valeska Virgínia Soares. Games Online: Aprendendo A Ensinar Usando Tecnologias Digitais. **Interletras**, [s. l.], v. 5, n. 1807-1597, p. 1-16, set. 2016.

MOITA LOPES, Luis Paulo. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, Inês. (org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

ORLANDI, Tomás Roberto Cotta *et al.* Gamificação: uma nova abordagem multimodal para a educação. **Biblios**, Brasília, v. 1, n. 70, p. 17-30, jan. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.org.pe/pdf/biblios/n70/a02n70.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

SEARA, I.C.; NUNES, V.G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. **Para conhecer Fonética e Fonologia do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.

CAPÍTULO 23

**OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA:
RELATOS DE CASO NA ÁREA DAS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS EM INSTITUIÇÕES DE
ENSINO NO EXTREMO SUL DO BRASIL**

*Tainã Figueiredo Cardoso
Daiana Kaster Garcez
Eduarda Medran Rangel
Estela Fernandes e Silva*

RESUMO

A pandemia do novo coronavírus trouxe uma mudança significativa para a educação, na qual professores e estudantes foram pegos de surpresa e precisaram se adaptar. A estratégia encontrada para realizar essa adaptação foi o ensino remoto, que se apresentou como uma opção rápida para manter o vínculo educacional e emocional entre estudantes e professores. Mesmo sendo a única alternativa no momento da pandemia, o ensino remoto apresentou muitos desafios e desigualdades, uma vez que exige a utilização de equipamentos e o domínio do uso de tecnologias e *internet*, itens que por muitas vezes não estão ao alcance de todos os estudantes e professores. Assim, o objetivo desta pesquisa foi relatar alguns dos desafios vividos pelos docentes responsáveis pelas disciplinas de Ciências e Biologia durante o ensino remoto, as estratégias utilizadas para facilitar a construção da aprendizagem pelos estudantes e os pontos positivos e negativos encontrados durante todo o processo. Através das experiências aqui relatadas foi possível concluir que muitos foram os desafios enfrentados e que a busca pelo conhecimento e pelos meios para desenvolver as aulas foi incessante. No entanto, em ambas as experiências descritas pelas relatoras, elas acreditam que mesmo que dentro das suas especificidades, o processo de ensino-aprendizagem foi exitoso.

Palavras chaves: Ciências da Natureza. Estratégias de ensino. Pandemia.

INTRODUÇÃO

A pandemia do COVID-19 trouxe novos desafios para educação. O período desafiador pode também ser promissor para a inovação da educação, indicando que as tecnologias digitais podem se tornar grandes aliadas no processo de ensino-aprendizagem em todos os níveis de ensino. A educação a distância, incluindo ensino e aprendizagem remoto, é estudada há décadas. Numerosos estudos de pesquisa, teorias, modelos, padrões e critérios de avaliação enfocam o aprendizado à distância de qualidade, ensino *online* e *design* de curso *online* (HODGES; MOORE; LOCKEE, 2020). Com base em pesquisas, o aprendizado remoto é eficaz com planejamento e *design* de programas detalhados (BRANCH e DOUSAY, 2015).

Contudo, diferentemente da educação remota tradicional — totalmente projetada e planejada para ser *online*, o Ensino Remoto de Emergência (ERE), tal como proposto por Antônio Moreira e Schlemmer:

Na situação atual que vivemos, com as restrições impostas pelo vírus, o Ensino Remoto de Emergência é, na realidade, um modelo de ensino temporário devido às circunstâncias desta crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas idênticas às práticas dos ambientes físicos, sendo que o objetivo principal nestas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional online robusto, mas sim fornecer acesso temporário e de maneira rápida durante o período de emergência ou crise (MOREIRA e SCHLEMMER, 2020, p. 9).

Desta forma, o ERE corresponde a uma mudança repentina de modelos instrucionais para modelos alternativos como consequência de uma crise e compreende estratégias didáticas e pedagógicas com o objetivo de diminuir os impactos das medidas de isolamento social sobre a aprendizagem, ajudando a manter os vínculos intelectuais e emocionais dos estudantes e da comunidade escolar durante a pandemia. Assim, “o ensino remoto emergencial, exige que gestores, coordenadores e professores se posicionem e ajam na intenção de adaptar conteúdos curriculares, dinâmicas de sala, até avaliações, visando dar continuidade às aulas” (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020, p. 27-28).

No contexto das Ciências Biológicas, com a proposta de trabalhar o conteúdo de Ciências e Biologia efetivamente, é comum que muitos professores recorram às atividades práticas, colocando o aluno como sujeito ativo e participativo, o que muitas vezes garante o sucesso da aprendizagem do conteúdo. Barreto Filho (2001) considera atividades práticas como:

[...] modalidades de procedimento que objetivam conseguir informações, como nos casos da observação ambiental, observação laboratorial, da leitura, da escrita, do dialogar com colegas e professor, e ainda, desenvolvidas de forma que se complementem e possam contribuir com o aluno, no sentido de chegar a internalização do conhecimento formal. (BARRETO FILHO, 2001, p. 1)

Existem várias alternativas disponíveis na *internet* para aulas mais práticas e atrativas, seja por aplicativos ou *sites*, cabe a cada professor conseguir adequar essas alternativas à realidade das suas turmas. Uma das alternativas para superar o distanciamento entre a teoria e a prática, é a utilização de ferramentas *online* que possibilitam a ilustração dos conteúdos. Diversos museus e exposições (inter)nacionais podem ser acessadas e seus acervos visualizados totalmente *online*, por exemplo, O Museu do Amanhã do Rio de Janeiro, disponibiliza em seu *website*¹¹ diferentes exposições, além de tocar em temas ligados ao consumo excessivo e o desperdício de alimentos.

¹¹ Disponível em: <https://museudoamanha.org.br/>

Enquanto o Jardim Botânico, também localizado no Rio de Janeiro, traz informações sobre trilhas, plantas, paisagens¹². Além disso, a ferramenta *Google Arts & Culture*¹³ em colaboração com museus espalhados por diversos países oferece visitas virtuais gratuitas a algumas das maiores galerias e museus do mundo. Através dele é possível explorar diversas temáticas de Ciências e Biologia, tais como zoologia, evolução, geologia e mineração através dos acervos do Museu de História Natural de Londres, Museu Americano de História Natural de Nova York e Museu Nacional da Natureza e Ciência do Japão, por exemplo.

Além disso, Amorim (2020) analisou o potencial pedagógico do *WhatsApp* no ensino de Biologia, no qual dois professores de Biologia participaram do estudo que foi feito através de entrevistas semiestruturadas para coletar os dados, assim como a técnica análise do conteúdo para analisá-los. Como resultados, o autor concluiu que o aplicativo tem potencial pedagógico no ensino de diferentes conteúdos de Biologia, mas sob mediação pedagógica dos professores e através de diferentes estratégias de ensino e aprendizagem.

Contudo, a maior barreira se dá principalmente devido às dificuldades no diálogo entre professores e estudantes, principalmente pela falta de capacitação e de estrutura. Por um lado, os docentes na maioria das vezes têm pouco controle sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) (GATTI, 2019). Os currículos pedagógicos não estão adaptados para um ensino *online* e outra dificuldade do ensino à distância é a exclusão digital.

Neste contexto, docentes devem se reinventar a cada dia, considerando as particularidades de cada turma e o meio no qual estão inseridos. Assim, nossa proposta neste trabalho é relatar a experiência, através da percepção docente, do ensino remoto em duas diferentes esferas do ensino público, narrando as estratégias de educação utilizadas para promover e desenvolver os processos de aprendizados durante a pandemia de COVID-19.

METODOLOGIA

Foram realizados dois relatos de caso baseados na experiência da primeira e da segunda autora, uma ministrante da disciplina de Ciências e outra ministrante da disciplina

¹² Disponível em: http://jbrj.gov.br/aplicativo_visitacao/

¹³ Disponível em: <https://artsandculture.google.com/>

de Biologia em escolas públicas. As experiências aqui descritas e as atividades desenvolvidas compreendem todo ano letivo de 2020. Uma das relatoras (relatora 1) é professora na rede Municipal de Rio Grande – Rio Grande do Sul e utilizou o *WhatsApp* como principal ferramenta, sendo um grupo para cada turma, totalizando cinco grupos. A relatora 2 realizou seu estágio de licenciatura em Ciências Biológicas ministrando aulas para o ensino médio/técnico no Instituto Federal Sul-rio-grandense em Pelotas – Rio Grande do Sul, utilizando a ferramenta *Google Meet* para realizar aulas síncronas e o *AVA Moodle* para realizar atividades assíncronas.

Os relatos contaram com reflexões sobre: I) Quais os maiores desafios encontrados durante o ensino remoto? II) Quais foram as estratégias utilizadas nas aulas durante o ensino remoto? III) Quais foram os principais pontos positivos e negativos neste ano de ensino remoto?

A seguir, os relatos coletados foram classificados e organizados com o objetivo de visualizar e construir um conjunto de relatos que possibilitaram uma análise reflexiva e conectada com o referencial teórico pertinente. O que vai ao encontro de Lüdke e André (2013) quando pontuam:

Da análise para a teorização: a classificação e a organização dos dados preparam uma fase mais complexa da análise. Categorização acrescida de acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado (LUDKE e ANDRÉ, 2013, p. 57-58).

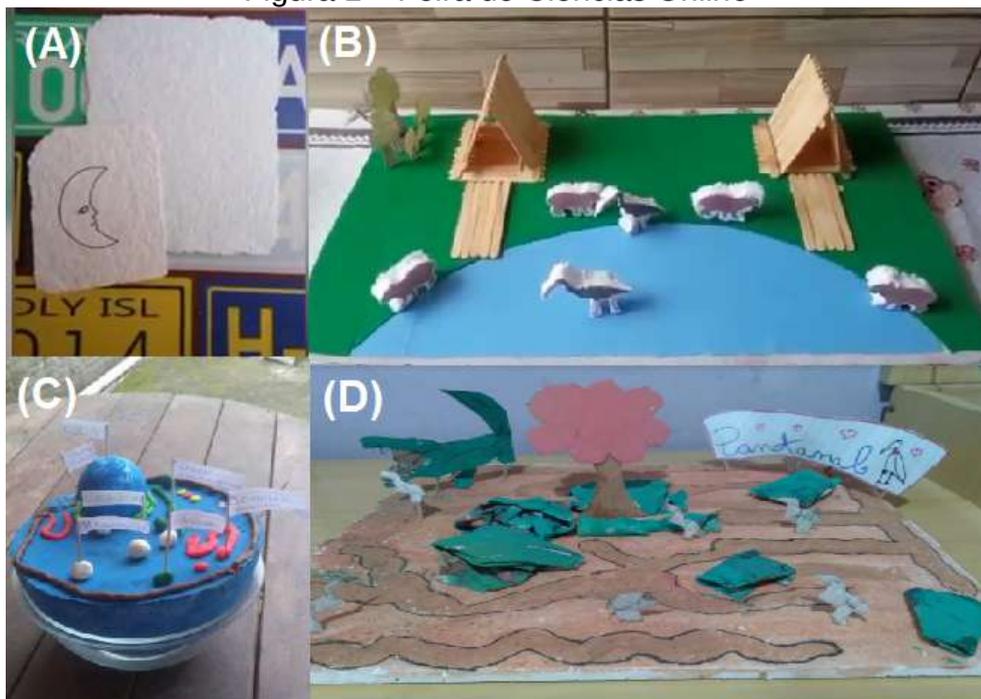
Relatora 1

O maior desafio foi conseguir manter o retorno dos estudantes e a participação deles nas aulas. Além desse desafio, outros foram apresentados: a falta de *internet* e conseqüentemente a falta de contato com os alunos; a dificuldade de entendimento dos alunos do que estava sendo proposto; a dificuldade de suporte para os alunos com necessidades de atendimento educacional especializado; a sobrecarga de trabalho devido ao número de turmas, sendo necessário fazer diferentes aulas em um curto espaço de tempo; a necessidade de cursos de aperfeiçoamento para conseguir fazer aulas mais atrativas para os alunos; a busca de diferentes aplicativos que façam edição de imagem e vídeo, além do tempo despendido para aprender a mexer nas ferramentas dos aplicativos e a gravação das aulas; a grande demanda de reuniões *online*; a dificuldade de fazer os alunos participarem das aulas no momento da aula, sem excesso de mensagens via *WhatsApp* em todos os demais turnos; a sensação de incapacidade ao perguntar e não ter

interação dos alunos; a restrição de mandar materiais devido à baixa capacidade de armazenamento de muitos celulares; a dificuldade de reduzir todo o conteúdo priorizando temas; etc.

Utilizei as seguintes estratégias: No início gravava vídeos para todas as turmas e disponibilizava no meu canal do *Youtube* (que foi criado para as aulas remotas), durante as aulas mandava apenas o *link*, pois os vídeos eram pesados para mandar no aplicativo. Além dos vídeos gravados, ainda mandava *links* de outros vídeos disponíveis na *internet*, porém com o passar dos dias alguns alunos relataram que não conseguiam baixar ou ver os vídeos devido ao uso de dados para ter internet no celular, outros por não terem espaço na memória do aparelho para baixar o aplicativo, então comecei a fazer aulas com o conteúdo e várias imagens no meio do texto, assim salvava o arquivo *word* e depois enviava fotos (pela tecla de *Print Screen*) desse arquivo nos grupos de *WhatsApp*, assim todos teriam acesso. Durante o horário da aula, eu gravava áudios explicando as fotos e o conteúdo.

Outra estratégia que utilizei foi a de colocar algumas perguntas e pedir a opinião dos alunos, para haver um momento de diálogo e reflexão entre todos. Também como estratégia foi realizada de uma Feira de Ciências *online* com a orientação de que os alunos usassem apenas materiais recicláveis ou os que já tivessem em casa. Cada turma teve um tema e a adesão foi muito alta, os alunos fizeram seus trabalhos e gravaram um vídeo explicando, muitos relataram que se sentiram criativos e felizes ao realizar a atividade. A figura 1 apresenta alguns trabalhos realizados pelos alunos. No trabalho (A) a aluna produziu papel reciclado no tema iniciativas sustentáveis. O trabalho (B) foi a representação da Estação Ecológica do Taim em formato de maquete e no tema Unidades de Conservação Ambiental. A imagem (C) traz a representação da célula animal, na temática Células. Já a imagem (D) apresenta o Bioma Pantanal, na temática Biomas.

Figura 1 – Feira de Ciências *Online*

(A) tema iniciativas sustentáveis; (B) Unidades de Conservação Ambiental; (C) Células; e (D) Biomas. Fonte: Relatora 1

Neste momento de pandemia é essencial que o aluno se sinta acolhido e que não pense que não faz mais parte da escola. Assim, esta atividade teve o intuito de aproximar o aluno, e segundo a professora atingiu o objetivo proposto.

Os pontos positivos desse ensino remoto seriam: o contato mantido com os alunos, o desempenho e esforço dos alunos, o suporte que recebeu da equipe diretiva da escola quando necessário e a quantidade de cursos e palestras disponíveis por diversas instituições que somaram muito neste momento, auxiliando os professores com temas relevantes. Nos pontos negativos destacaria a desigualdade de acesso, a dificuldade de saber se os alunos realmente entendem o conteúdo, principalmente aquele do atendimento educacional especializado, a falta de diálogo, dúvidas, ver na fisionomia do aluno se ele entende ou não, em algumas aulas o baixo número de alunos *online*, a falta de interação em certos momentos e a sensação de insuficiência, de não conseguir chegar da forma que gostaria em todos os alunos.

Relatora 2

O desafio principal foi a reinvenção que os docentes tiveram que realizar frente à nova realidade de ensino remoto. A aproximação com atividades que essa categoria de

ensino exige foi algo novo, desafiador, que gerou muitas angústias como: pensar em como fazer um planejamento de uma disciplina não presencial, quais estratégias funcionariam, como se daria a utilização das tecnologias e como seria a interação dos estudantes nesse ambiente virtual. Uma dificuldade enfrentada foi a utilização das tecnologias, na qual se tornou um grande desafio construir vídeo aulas de qualidade e que não se tornassem exaustivas para os estudantes, tudo isso aliado a falta de conhecimento sobre como elaborar essa categoria de material. Outra dificuldade foi em relação à sobrecarga de trabalho, principalmente devido aos atendimentos para tirar dúvidas dos estudantes a qualquer horário e dia da semana. Por outro lado, enquanto que a plataforma virtual para a postagem de materiais e atividades auxiliou durante esse período, também trouxe um pouco de dificuldade na sua utilização, tanto para a professora relatora quanto para os estudantes.

Foram utilizadas algumas estratégias que parecem ter funcionado como facilitadoras no processo de ensino-aprendizagem, como a gravação de vídeo aulas e postagem em meu canal do *YouTube* e a utilização de outras vídeo-aulas já disponíveis nesta mesma plataforma. Além disso, a retomada dos conteúdos e das atividades (por exemplo, através de exercícios) durante os encontros síncronos para que as dúvidas dos estudantes fossem sanadas também se mostrou uma estratégia eficiente. No entanto, três estratégias merecem um destaque maior: a criação de vídeos pelos estudantes, a aula prática e o debate. A criação de vídeos pelos estudantes fez com que a aprendizagem deles ocorresse de maneira mais efetiva enquanto eles exercitavam a sua criatividade produzindo os vídeos explicativos do conteúdo. Sobre a aula prática, foi trabalhado o conteúdo de Genética ao extrair o DNA de uma folha de couve (Figura 2) e apesar de exigir um maior planejamento e organização de materiais, se mostrou uma atividade capaz de unir a teoria e a prática tornando a aula mais significativa e despertando a atenção dos estudantes. A terceira estratégia de maior destaque foi a realização dos debates entre os estudantes, na qual solicitei aos estudantes que elaborassem um material teórico para utilizar como suporte no debate em duplas sobre o uso plantas transgênicas. Nesse debate, cada dupla deveria ser capaz de identificar e debater as implicações éticas e ambientais do uso das Biotecnologias, focando na utilização ou não de plantas transgênicas, argumentando sobre o seu posicionamento (a favor ou contra). A aula foi muito boa e os estudantes participaram efetivamente, debatendo e argumentando, o que propiciou momentos reflexivos significativos.

Discutindo com colegas de estágio, percebi outras estratégias que foram proveitosas durante o ensino remoto. Dentre elas, está a utilização do aplicativo de *quiz Kahoot*, as paródias e o ensino por meio da pesquisa. Tanto a paródia quanto a pesquisa trazem o conteúdo para a realidade do estudante, na qual eles tiveram que trazer exemplos do seu cotidiano, utilizar músicas conhecidas por eles para criar uma paródia que envolvesse o conteúdo de Biologia. Além disso, o aplicativo *Kahoot* proporcionou aos estudantes um exercício de retomada do conteúdo de maneira descontraída. Acredito que essas diferentes estratégias foram significativas para os estudantes e apesar do desafio que foi planejá-las e executá-las, o objetivo de construir novos conhecimentos sobre o conteúdo foi alcançado. Indo ao encontro de Anastasiou e Alves (2015, p. 69), quando “o professor deverá ser um verdadeiro estrategista, o que justifica a adoção do termo estratégia, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento”. Após esse primeiro contato com o ensino remoto, acredito que superei todas as expectativas e que apesar do grande desafio, o resultado foi considerado satisfatório.

Figura 2 – Aula prática de extração de DNA



Fonte: Relatora 2

DISCUSSÃO

A utilização de estratégias diversificadas pode criar alternativas para a apropriação do conhecimento pelo estudante e faz parte de uma ação docente reflexiva e comprometida, indo ao encontro de Garcez e Leon (2020) quando pontuam que:

Levando em consideração o quesito da formação e a apropriação de metodologias de ensino, considero extremamente necessário ao processo de ensino e aprendizagem a utilização de metodologias que descentralizam a aula da figura do professor e colocam o estudante como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Na minha prática docente, conforme relatado na seção anterior deste artigo, utilizei a aula prática e os mapas conceituais que se mostraram importantes recursos metodológicos facilitadores do processo de ensino e aprendizagem (GARCEZ e LEON, 2020, p. 58).

A inquietude neste momento por parte dos docentes é saber se estão atingindo o objetivo da aprendizagem e se os alunos se sentem acolhidos dentre desse novo sistema, o que foi abordado em pesquisa de Rangel e Silva (2020), na qual os alunos que participaram da pesquisa diziam se sentirem acolhidos pelo novo sistema de ensino.

Ainda que as diferentes estratégias de ensino tenham diminuído os desafios, esses não foram poucos, como abordado no relatório técnico “Trabalho docente em tempos de pandemia” publicado em 2020 pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), o qual relata que:

Os problemas já conhecidos que envolvem a oferta de educação básica pública no país foram evidenciados neste contexto de pandemia. A precariedade de muitas escolas, a ausência de profissionais em número suficiente, a falta de suporte das redes de ensino, os problemas relacionados às condições sociais e econômicas das famílias são fatores que dificultam a busca de alternativas para enfrentar a pandemia e o retorno às atividades presenciais (Trabalho docente em tempos de pandemia, CNTE, 2020, p. 22).

Acerca dos desafios mencionados, a sobrecarga de trabalho esteve presente tanto para a professora do município quanto para a professora federal. De fato, o período remoto acentuou a carga de trabalho desses profissionais, fato reforçado por Morosini (2020):

De uma hora para outra, a suspensão de aulas presenciais aumentou a demanda de trabalho dos professores, exigindo adaptação no método de ensino e readequação da vida doméstica. Para alguns, a mudança foi pior e gerou desgaste devido à falta de familiaridade com as novas tecnologias (MOROSINI, 2020, p. 27).

Apesar da sobrecarga docente ter atingido todos os segmentos escolares (escolas particulares, públicas municipais, estaduais e federais), quando se pensa em acesso à *internet* por parte dos discentes, o cenário difere entre as diferentes escolas. Nesse contexto, percebe-se nos relatos que a falta de acesso à *internet* de qualidade dos estudantes foi um desafio marcante apenas para a professora do município, ainda que ambas as escolas sejam públicas. Na pesquisa mais recente do TIC Domicílios de 2019, dados revelam que 75% em lares urbanos e de 51% em lares rurais possuem conexão com a internet em casa, demonstrando que, realmente, não são todos os estudantes com acesso à *internet* para uma participação efetiva nas aulas remotas. Além disso, a simples

conexão com a *internet* não garante uma conexão de qualidade para assistir vídeos mais longos, por exemplo. Como foi mencionado pela relatora 1, alguns alunos, apesar de terem conexão, possuíam essa baixa velocidade e qualidade. Esse cenário de desigualdade no acesso à *internet* para os estudantes é alarmante, pois agrava a separação entre as comunidades marginalizadas e dominantes, continuando a ameaçar o desempenho acadêmico de todos os alunos (AGULIERA e NIGHTENGALE-LEE, 2020).

Considerando algumas das estratégias de sucesso relatadas pelas professoras, por exemplo: Feira de Ciências *online*, gravação de vídeos pelos estudantes e debates sobre os conteúdos ministrados, nota-se a importância da utilização das metodologias ativas para despertar o interesse e a participação dos estudantes. Nas metodologias ativas o aluno sai do papel de mero espectador e torna-se centro do processo de ensino-aprendizagem. Nessas metodologias, temos estudantes mais ativos e engajados com seu aprendizado. Segundo Bastos (2006), essas metodologias tratam-se de processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema, em um contexto no qual a aprendizagem depende também do aluno, que sai da posição de mero receptor.

A gamificação é um elemento que vem sendo estudado de modo a facilitar os processos de aprendizagem. Segundo Kapp (2012), a “Gamificação” é a utilização de elementos dos jogos, fora do contexto destes, com a finalidade de motivar os indivíduos à ação, ajudar na resolução de problemas e favorecer aprendizagens. Elementos como regras, objetivos, classificações, diversão e competição estão presentes na gamificação. Assim, uma estratégia mencionada por uma das reladoras contemplou a gamificação: A utilização do aplicativo para *quiz* chamado *Kahoot*. Em pesquisa de Cavaignac *et al.* (2019) alunos avaliaram a ferramenta *Kahoot* como interessante, principalmente, por proporcionar competitividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período de pandemia foi carregado de desafios para todos os segmentos da sociedade. Contudo, percebe-se que os professores sofreram com desafios específicos como a sobrecarga de trabalho e a necessidade de se adaptar às tecnologias repentinamente. Contudo, os professores aprenderam novas estratégias de ensino, principalmente relacionadas ao uso das tecnologias, que poderão auxiliar em uma nova forma de ensinar. Este período além de turbulento para toda a comunidade escolar foi de

aprendizagem, não somente dos conteúdos, mas dos valores, os alunos aprenderam um pouco mais sobre autonomia, superação, potencial entre tantas outras coisas que irão colaborar para o seu amadurecimento estudantil e formação integral. Apesar das perdas ocorridas, também houve ganhos, para a continuidade de um trabalho com retorno por parte dos alunos, os professores precisam buscar tecnologias digitais e meios de atrair o aluno, seja por jogos didáticos, *quis* ou vídeos curtos, por exemplo. Tudo que foi aprendido nesta fase por parte dos professores, em relação a ferramentas pedagógicas tecnológicas, poderão ser utilizadas nas aulas presenciais, tornando-as mais dinâmicas e atrativas para os alunos.

Ainda, apesar da continuidade dos desafios no ensino remoto que parece uma realidade também para o ano de 2021, professores e estudantes estarão mais habituados a essa modalidade de ensino e, então, o processo de ensino-aprendizagem poderá se dar de forma mais contundente no presente ano. Verificou-se que aulas práticas, uso de jogos e incentivo da autonomia dos alunos através da elaboração de projetos para uma feira de Ciências *online* destacaram-se como estratégias de grande aceitação por parte dos alunos e poderão ser adotadas novamente. Contudo, a dinamicidade do processo de construção da aprendizagem e a existência de inúmeras possibilidades para fomentar a didática tornam a exploração de novas ferramentas e estratégias uma busca que deve ser inerente à vida do professor. Em outras palavras, a sala de aula presencial ou virtual deve ser um laboratório no sentido positivo da palavra, a partir do momento que a utilização de novas estratégias deve ser testada, adaptada e então abandonada ou adotada.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Douglas Carvalho. POTENCIAL PEDAGÓGICO DO APLICATIVO WHATSAPP NO ENSINO DE BIOLOGIA: percepções dos professores. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, n. 2, p. 21-42, 2020.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. *In*: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate (Org.). **Processos de Ensino na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: Univille, 2015. p.67-100.

BASTOS, Celso da Cunha. **Educação & Medicina**. Disponível em <<http://educacaoemedicina.blogspot.com/2006/02/metodologias-ativas.html>> Acesso em 28 de janeiro de 2021.

BARRETO FILHO, Benigno. **Atividades práticas na 8ª série do Ensino Fundamental: luz numa abordagem regionalizada**. 2001. 128f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BRANCH, Robert M; DOUSAY, Tonia A. "Survey of Instructional Design Models," **Association for Educational Communications and Technology (AECT)**, 2015.

CAVAIGNAC, Selma; GOUVEIA, Luís Borges; REIS, Pedro. Uso do *kahoot* e de estratégia de gamificação no ensino superior: relato de experiência da aplicação do *peer instruction* como metodologia de ensino. **Revista do Instituto de Ciência da Informação da UFBA**. v. 13, n. 3, 2019.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO (CNTE). **Trabalho docente em tempos de pandemia: Relatório Técnico**. Disponível em <https://anped.org.br/sites/default/files/images/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf> Acesso em 28 de janeiro de 2021.

GARCEZ, Daiana Kaster. **O bom professor de biologia e sua prática na voz das professoras em formação**. Artigo monográfico. Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados. Pelotas, Instituto Federal Sul-rio-grandense/campus Pelotas, 2020.

GARCEZ, Daiana Kaster; LEON, Adriana Duarte. O estágio de docência como ferramenta de reflexão. In: BARREIRO, Cristhianny Bento; LEON, Adriana Duarte; KATREIN, Beatriz; FREITAS, Luciane de Araújo (Org.). **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica**. 1ed. Pelotas: Editora IFSul, 2020, v. 1, p. 45-64.

GATTI, Ana Carolina Leizer. **Desenvolvimento de atividades experimentais para uso de laboratório remoto no ensino da biologia em escolas públicas**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Biologia da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Mestre em Ensino de Biologia, na área de Ensino de Biologia. Disponível em:<<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/338486>>. Acesso em 25 de janeiro de 2021.

HODGES, Charles; MOORE Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. **The difference between emergency remote teaching and online learning**. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teachingand-online-learning>. Acesso em 28 de janeiro de 2021.

KAPP, Karl. **The Gamification of Learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. 1ª edição. San Francisco: Pfeiffer & Company; 2012.

MOREIRA, José A.; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, v. 20, n. 26, 13 maio 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em 14 janeiro. 2021

MOROSINI, Lisiane. **SOB A PRESSÃO DAS TELAS**. Docentes sofrem efeitos do isolamento social, sobrecarga do ensino remoto e mudanças na rotina. Disponível em <<https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/44444/2/Press%C3%A3oTelas.pdf>> Acesso em 28 de janeiro de 2021.

OLIVEIRA, Sidmar da Silva; SILVA, Obdália Santana Ferraz; SILVA, Marcos José de Oliveira. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas**, v.10, n.1, p. 25-40, 2020.

RANGEL, Eduarda Medran; SILVA, Juliana de Souza da. **Minha metodologia é eficaz? Avaliação de metodologias utilizadas durante as aulas remotas com alunos de 9º ano.** Anais do I Encontro Nacional Movimentos Docentes, v. I, p. 319-326, 2020. V&V Editora. <http://dx.doi.org/10.47247/vv/laa/88471.03.6>.

CAPÍTULO 24

O AVANÇO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA WEB 2.0 E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM ESCOLAR

Raimundo Nonato de Menezes Moreira
José Fábio Vieira de Oliveira

RESUMO

Discorre sobre os efeitos da segunda geração de Internet nos usuários, sobretudo nos estudantes. Esses intentos dão uma nova identidade à sociedade e o resultado disso é chamado de “*cibercultura*”. O avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TIC) pode ser evidenciado com a criação e popularização dos “*smartphones*”, a partir de 2007 os celulares recebem muitas atribuições e a informação ganha várias dimensões a partir dos aplicativos. Diante desse contexto, a sociedade exige uma postura das instituições de ensino, cabe à escola educar com as TIC, sendo dois os motivos principais: eficiência desses instrumentos e o “letramento digital”.

Palavras-chave: Educação Escolar. Internet. TIC.

INTRODUÇÃO

Com a criação da *Web 2.0* em 2004, a informação ganhou novas dimensões modificando, significativamente, o entretenimento, o comércio, o trabalho, as relações sociais e a educação. Dentro desse contexto, a escola (intuição, instituída e instituinte), é obrigada a reconhecer o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIC) em muitas de suas ações e educar as pessoas para que possam se inserir na *cibercultura* através do “letramento digital” - domínio ético das TIC.

A seção a seguir nos propõe uma breve reflexão sobre a evolução das TIC, sobretudo a Internet e suas ferramentas digitais, que vem ganhando novas funções, maior capacidade de portabilidade e crescente acesso no mundo. Em seguida, lançaremos mão de suas influências sobre as dinâmicas culturais, na ampliação das capacidades humanas até chegarmos em seus impactos e efeitos sobre a educação escolar.

A fim de provocar o leitor, o texto abrir-se-á com a contextualização das TIC, expondo suas necessidades históricas e suas evoluções, com ênfase ao curso que vai da mídia clássica à *Web 2.0*. Linearmente, será apresentada a influência das mídias digitais nos comportamentos das sociedades contemporânea e como as instituições escolares têm lidado com esse novo contexto.

REFERENCIAL TEÓRICO

A tecnologia é uma capacidade inerente à espécie humana. Muito além da criação de objetos e instrumentos, envolve conhecimento, princípios, métodos e processos é a extensão de suas capacidades, seja no trabalho, na locomoção e na comunicação, modificando ininterruptamente o meio conforme suas necessidades. As TIC são tão antigas quanto a espécie humana; o que vem sofrendo modificações ao longo das eras é a forma como elas discorrem. Entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX as TIC são impulsionadas com a criação da prensa de Gutenberg, precursora da mídia clássica (jornal, fotografia, cinema, rádio e a televisão), porém ainda tratava a informação de forma sintética e materializada, a projeção era prioridade. Vale salientar que a mídia clássica ainda se faz presente.

A Internet foi criada em 1969, nos Estados Unidos. De início, ela tinha uso muito restrito, somente para fins acadêmicos e científicos, começando a se expandir para outros países a partir de 1982. No Brasil, ela chega somente em 1989, nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro, e para fins comerciais, somente em 1995.

Na segunda década do século XXI mais da metade da população mundial tem acesso à Internet (*Hootsuite e We Are Social*, 2018), em uma população global de 7,6 bilhões de seres humanos. No Brasil, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), já em 2016, cerca de 116 milhões (65%) de pessoas estavam conectadas ao sítio eletrônico. Dentre os principais instrumentos utilizados para conexão, destacam-se o celular, uma vez que, cerca de 77% da população brasileira possui o aparelho (IBGE, 2016). Com essa tecnologia, os brasileiros usam as mídias digitais para trocar mensagens (de texto, voz ou imagens) em aplicativos de bate-papo e assistir vídeos (programas, séries e filmes).

Com o uso frequente dos aparelhos celulares e computadores portáteis, a era contemporânea é definida como *cibercultura*, “[...] novo ambiente comunicacional-cultural que surge com a interconexão mundial de computadores em forte expansão no início do século XXI” (SILVA, 2005); as relações, a busca pelo conhecimento, a resolução de problemas, o trabalho e o entretenimento constrói uma identidade social fortemente influenciada pela Internet através de uma “rede”, “[...] novo espaço de sociabilidade, de organização, de informação, de conhecimento e de cultura” (SILVA, 2005). Diante dos dados apresentados anteriormente, não se pode negar que as TIC fazem parte do

cotidiano de grande parte das pessoas, em especial no Brasil, que apesar do acesso tardio, consegue se destacar em relação à média mundial.

Mas, com relação ao uso das TIC no processo de ensino e de aprendizagem, pode-se dizer que a escola brasileira está *on-line*? Pensando no contexto das escolas, mais notadamente as pertencentes à rede pública de ensino, parte delas apenas tentam se adaptar conservando a sua essência. Ao refletir sobre a educabilidade nas escolas, percebe-se que houveram poucas mudanças dos séculos XIX ao XXI, há a predominância de uma escola que “[...] troca o lápis e o caderno tela *touch screen* do mais moderno *tablet*, mas os fundamentos institucionais continuam os mesmos” (ALEVATO, 2015, p. 221). É axiomático que existe na escola uma dimensão a ser preservada, a sua funcionalidade instituinte, porém, reconstruindo-se cotidianamente o seu sentido social – alega o autor que uma parte resistente que precisa se beneficiar e atualizar para a instituição existir.

A escola não pode ignorar o contexto social, na era da portabilidade da *Web 2*, as crianças e os jovens começam a inserir nos espaços educativos os artefatos tecnológicos que impulsionam as TIC e ressignificam o processo de aquisição do conhecimento e suas relações sociais. De acordo com Alevato:

A menina uniformizada desce do ônibus com os olhos fixos no *smartphone*. Digita com destreza os polegares sobre o pequeno teclado. Fones nos ouvidos e uma mochila nas costas, parece alheia ao que acontece em sua volta. Um sinal sonoro indica que alguém “curtiu” seu *post* no *Facebook*. Entra em casa fala um “oi” desatento, larga a mochila em um canto e segue para o computador. Lê e escreve, conversa com amigos e interage em *sites* diversos sobre a Turquia, sua nova paixão. Já sabe muito sobre o país – sua cultura, suas paisagens, seu clima, sua história. [...] sonha com uma viagem que um dia vai fazer. Entre fotos, comentários nas redes sociais, um novo aplicativo, alguma coisa na internet, o dia passa (2015, p. 220).

Assim, diante dos comportamentos apresentados pelos sujeitos aprendentes, a escola é convidada a se redefinir o tempo todo, uma vez que ela se institui como um meio cujas práticas sociais são dominadas pelos aplicativos presentes nos dispositivos usados pelos educandos. O que resta saber é se o “uso pelo uso” os tornam fluentes digitais.

Almeida e Silva (2011) apontam que as tecnologias que impulsionam a informação e a comunicação são inseridas nas escolas pelos alunos, costumeiramente pouco orientados sobre a forma de se relacionar educacionalmente com esses artefatos culturais que permeiam suas práticas cotidianas”, ou seja, o acesso não garante o “letramento digital” dos educandos e seu uso espontâneo na sala da aula não pode ser entendido como recurso didático. A certeza é que a escola, por ter um aspecto dual – criadora e

criatura, deve reconhecer o potencial das TIC e uma oferta irrecusável na escolarização, seja na Educação a Distância (EAD) através das plataformas virtuais, seja na Educação Presencial.

Contrapondo-se à tendência mundial, alguns países, têm dado ênfase aos aspectos negativos das TIC, sob a lógica de elas exercerem uma “pressão digital” nas crianças e adolescentes. A exemplo disso, o parlamento francês aprovou, em julho de 2017, a lei que proíbe, a partir de 2018, o uso estudantil de dispositivos móveis de informação e comunicação na sala-de-aula.

No Brasil, em 2007, a Comissão de Educação e Cultura proibiu o uso de telefones celulares por alunos e professores nas salas de aulas das escolas de educação básica de todo o país. Na avaliação da então deputada federal Ângela Portela (PT, RR), a proposta objetivava “assegurar a essência do ambiente pedagógico que deve prevalecer na escola”. Tal comportamento evidencia o despreparo da escola em lidar com os avanços. Renunciar o uso desses dispositivos torna atual o dilema da parábola o “Mito da Caverna” de Platão, uma vez que “o mundo virtual dos dispositivos hiper midiáticos pode ser percebido, [...] a *priori*, pela riqueza de seu potencial criativo e comunicativo, bem como, conhecidos como oportunas arenas de ações voltadas à emancipação dos sujeitos sociais” (BRUNO et al, p. 132, 2012).

Assim como os homens da caverna que preferiram a escuridão à luz, as instituições educativas erram gravemente em criar meios de repulsão às TIC ao invés desenvolver meios de se beneficiar delas. A Escola faria uso efetivo e didático dessa “ecologia” por meio do acolhimento dos dispositivos portados pelos educandos, aquisição e manutenção das principais TIC, desenvolvimento docente – formação inicial e contínua para o uso e apropriados das técnicas de ensino relacionadas a essas tecnologias e o contexto escolar. Conforme Bruno e Ferreira Filho:

No mundo da *cibercultura*, em que os alunos se apropriam muito cedo do conhecimento do manuseio da tecnologia, cabe uma nova relação de aprendizagem em que ambos, professor e aluno, aprendam e sejam instalados como protagonistas do processo, alternando-se ora como aprendizes, produtores ou socializadores do conhecimento. O abandono da linearidade da aprendizagem tradicional leva a essa nova construção relacional (p. 138, 2013).

O uso das TIC é essencial na sala de aula, pois suas qualidades potencializam a compreensão dos conteúdos. A velocidade, a oferta, a interação, a hipertextualidade e a transição de informações são pontos importantes a se considerar. Na era da *cibercultura*, o

professor deve propor a construção do conhecimento a partir de um campo de possibilidades com significações livres e plurais que preservam a coerência e a crítica, acolhendo e valorizando os saberes trazidos pelos educandos. É assim que a educação escolar terá sentido na *cibercultura*, é assim que se constrói cidadania.

Como bem salienta (ALMEIDA, 2007 apud ALMEIDA e SILVA, 2011, p. 6), a formação do professor para a integração das TIC na prática de ensino devem convergir nas seguintes dimensões: crítica e emancipatória (política ancorada em valores éticos cujo fazer pedagógico que propõe a emancipação), humanizadora, tecnológica (domínio das tecnologias e suas linguagens explorando seus recursos e aplicações), pedagógica (acompanhar a aprendizagem dos educandos e conhecê-los em sua essência) e didática (domínio dos conhecimentos de sua área e sua relação com o global e sobre a sua atuação).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob a lógica de que “tudo tem seus dois lados”, essa reflexão poderia se desdobrar nos efeitos das TIC sobre os comportamentos sociais, balanceando-os. Como positivos podem-se destacar a velocidade e a abrangência da informação, a inovação, a interação com o conhecimento, a cooperação, a autonomia e a valoriza o lúdico. Por outro lado, pode-se considerar o surgimento das múltiplas identidades, dando espaço às falsificações (perfis, notícias, comércio), golpes e ataques virtuais, novas formas de violência e crimes, a falta de privacidade, a superficialidade nas relações sociais, o isolamento e a sobrecarga cognitiva.

Quem ainda não ouviu o provérbio “a Internet aproxima pessoas distantes e afasta as pessoas próximas”? Outro possível efeito colateral é o que Morin (2011) se refere a “cegueira do conhecimento” - o falso saber, uma vez que ter a informação não é garantia de conhecimento.

Nesse sentido, a reflexão sobre as TIC e a educação escolar por meio do processo ensino-aprendizagem poderiam se desdobrar para o campo da epistemologia da *cibercultura*, tecendo críticas acerca dos efeitos desse contexto social sobre os humanos.

REFERÊNCIAS

Artigos

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; SILVA, Maria da Graça Moreira de. CURRÍCULO, TECNOLOGIA E CULTURA DIGITAL: ESPAÇOS E TEMPOS DE WEB CURRÍCULO. **Revista e-currículo**. São Paulo, v. 7, n. 1, Abril/2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/5676/4002/>. Acesso em: agosto 2018.

BRUNO, Adriana Rocha; PESCE, Lucila e BERLOMEU, João Vicente Cegato. TEORIAS DA EDUCAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO: FUNDAMENTOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MEDIADAS POR TECNOLOGIAS. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 30, Set-Dez/2012. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24274>. Acesso em: agosto 2018.

BRUNO, Adriana Rocha e FERREIRA FILHO, Luciano Nery. APROPRIAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E EM REDE POR PROFESSORES: EXPERIÊNCIAS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO CEARÁ. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, v. 1, n. 2, 2013. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/750/0>. Acesso em: agosto 2018.

Livros

ALEVATO, H. Escola básica e suas revoluções necessárias: desafios à formação docente. In: PARENTE, C. da M. D. et all. (org.) **A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2011.
SILVA, Marco. Educación interactiva: enseñanza y aprendizaje presencial y online. Barcelona: Gedisa, 2005.

Sites

Brasil tem 116 milhões de pessoas conectadas à internet, diz IBGE. O Globo. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/brasil-tem-116-milhoes-de-pessoas-conectadas-a-internet-diz-ibge.ghtml>. Acesso em 07 de ago. de 2018.

Internet foi criada em 1969 com o nome de "Arpanet" nos EUA. **Folha de São Paulo**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u34809.shtml>. Acesso em: 07 de ago. de 2018.

Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/multidominio/ciencia-tecnologia-e-inovacao/17270-pnad-continua.html?=&t=o-que-e>. Acesso em 06 de ago. de 2018.

CAPÍTULO 25

**MÍDIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:
TENDÊNCIAS E REFLEXÕES A PARTIR DE PESQUISAS ACADÊMICAS**

Nayana Shirado

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir tendências na utilização de tecnologias e mídias digitais no ensino de Língua Inglesa, a fim de propor reflexões e possibilidades de aproximação e integração à prática pedagógica. Aportado inicialmente em Santaella (2004), Ponte (2000) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), a pesquisa esboça o panorama das tecnologias e mídias digitais no contexto da Língua Inglesa, permitindo compreender a importância desta língua estrangeira no currículo nacional. A metodologia consistiu no levantamento bibliográfico de pesquisas que relatam experiências e propostas com tecnologias e mídias digitais em artigos, dissertações e teses, encontradas na plataforma *Scholar Google* (*Google Acadêmico*). Decorrente desse processo, são apresentados dez trabalhos, organizados nas seguintes categorias: a) portais educacionais; b) tecnologias móveis; c) jogos e redes sociais; d) *podcast* e *videocast*. Os desafios observados estão relacionados à formação de professores e à infraestrutura das escolas, no que tange a materiais e conexão à *internet*. Os resultados apontam, entre outros aspectos, para a crescente inserção das tecnologias e mídias digitais no ensino de Língua Inglesa, as quais contribuem para a aprendizagem com base na interação, autoria, personalização do ensino e diversificação de recursos, requisitos fundamentais para que os alunos desenvolvam habilidades e competências linguísticas necessárias à amplitude cognitiva e crítica no mundo globalizado.

Palavras-chave: Inglês. Levantamento Bibliográfico. Tecnologias digitais.

INTRODUÇÃO

O mundo moderno é permeado por tecnologias digitais (PONTE, 2000), nesse sentido, pesquisas que investigam o uso de tecnologias e mídias digitais no contexto da educação são imprescindíveis, a fim de apontar possibilidades e reflexões sobre o tema. Na área de ensino de Língua Inglesa, no contexto nacional, há pesquisas que se apropriam de um arco variado de ferramentas tecnológicas, para lançar pontos a serem observados ao se trabalhar tecnologias e mídias digitais, por meio de recursos e processos, em situações de ensino e aprendizagem.

Com base nesse panorama, procura-se discutir tendências e pensar em possibilidades na utilização de tecnologias e mídias digitais no ensino de Língua Inglesa, a

partir do levantamento de pesquisas acadêmicas, propondo reflexões que ajudem a pensar em contribuições para o ensino.

Assim, este estudo está organizado em três partes principais. Na primeira, "Mídias digitais no Ensino de Língua Inglesa: aproximação de conceitos", trata-se do conceito e das características em torno da expressão "mídias digitais" explanadas por teóricos, bem como sua aplicação como ferramenta pedagógica alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica.

A segunda parte, "Procedimentos para a realização do Levantamento Bibliográfico", diz respeito aos procedimentos metodológicos, às escolhas e desafios durante a realização da pesquisa. Na terceira parte, "Mídias Digitais no Ensino de Língua Inglesa: o que dizem as pesquisas levantadas", são apresentados os resultados dos trabalhos investigados.

Nesse sentido, foram delineados os seguintes objetivos específicos para o Ensino de Língua Inglesa: **conhecer**, a partir da elaboração de um caminho investigativo, pesquisas que apresentam as mídias digitais no contexto investigado; **evidenciar** categorias de análise, a partir das pesquisas levantadas; **analisar** aquilo que foi possível de ser levantado, em termos de utilização e contribuição de mídias digitais.

MÍDIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: APROXIMAÇÃO DE CONCEITOS

Os avanços tecnológicos da contemporaneidade mudaram a forma de aprender e de ensinar os conteúdos curriculares em todos os níveis de ensino. A importância das mídias digitais neste cenário tornou-se inegável, e sua aplicação cada vez mais presente e contextualizada com a realidade daqueles que já nasceram na era da informática e da informação com acesso às mídias digitais.

Nunes (2013) concebeu o termo **mídia** como material físico utilizado para armazenar dados (CD, DVD, *pendrive*, HD), como também o veículo que dissemina a informação (rádio, televisão, jornal, computador). Santaella (2004) classificou as mídias em três tipos principais, levando em conta tanto sua plataforma tecnológica quanto os hábitos, comportamentos e transformações sociais em seus usuários: mídia impressa, mídia eletrônica e mídia digital.

A mídia impressa abrange livros, jornais e revistas, dentre outros, enquanto a mídia eletrônica alcança a televisão, cinema, rádio e telefone. Por tratar as informações de forma matemática, convertendo qualquer conteúdo em sequência numérica (padrão binário de

dígitos), as mídias originárias do computador e da *internet* passaram a ser chamadas de mídias digitais, como por exemplo: celular, vídeo digital, televisão digital, jogo digital, livro digital, plataforma digital, dentre outros.

Santaella (2004, p. 33) classifica o receptor das mídias digitais como “leitor imersivo”, cujas características principais são produção sensorial, não-linearidade e interatividade: “um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multi-sequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentação, música, vídeo etc.”.

Nesse contexto, emprega-se neste trabalho o termo TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) ao invés de TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), por estar aquele mais alinhado a mídias digitais e à nomenclatura adotada pelo Ministério da Educação (MEC) na BNCC.

Na educação infantil (0 a 6 anos de idade), observa-se que, cada vez mais precocemente, as tecnologias são introduzidas no processo de ensino-aprendizagem. Por meio de computadores, *tablets*, *datashow*, vídeo, música e outras mídias, os alunos são levados a desenvolver suas potencialidades no contexto social onde essas tecnologias já estão há muito presentes. (LOPES *et al*, 2011).

No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, as TDICs são empregadas com frequência, considerando um público que navega por várias mídias sociais ao mesmo tempo, realiza multitarefas, aprecia atividades colaborativas.

No Ensino Superior, diversas universidades que ofertam cursos presenciais contemplam não só o uso de TDICs em sala de aula, como também a oferta à distância de disciplinas curriculares. Dessa forma, o estudante ambienta-se a essa nova forma de aprender, acessando plataformas digitais e aplicativos de ensino-aprendizado à distância.

É inegável que os recursos tecnológicos ajudaram a garantir que a aprendizagem se dê em qualquer lugar, a qualquer momento e por qualquer pessoa. Nesse contexto de aprendizagem móvel, pesquisas da UNESCO (2014) revelaram que os estudantes que utilizam tecnologias móveis para completar tarefas passivas ou de memória, como ouvir aula expositiva ou decorar informações em casa, tem mais tempo para discutir ideias, compartilhar interpretações alternativas, trabalhar em grupo e participar de atividades de laboratório, na escola ou em outros centros de aprendizagem.

Ponte (2000) chama atenção para o fato de que toda técnica nova somente é utilizada com desenvoltura e naturalidade no fim de um longo processo de apropriação e

que, no caso das tecnologias de informação e comunicação, esse processo envolve claramente duas facetas que não podem ser confundidas: a tecnológica e a pedagógica.

No que tange ao ensino de Língua Inglesa na legislação, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica. A LDB consigna o estudo obrigatório de Língua Inglesa no Ensino Médio (art. 35-A, § 4º) e no Ensino Fundamental, a partir do 6º ano (art. 26, §5º), ao passo que a BNCC, para além de referências nacionais na formulação dos currículos dos sistemas e das redes de ensino, e das propostas pedagógicas das instituições escolares, impacta na formação inicial e continuada dos educadores, na produção de materiais didáticos, nas avaliações e nos exames nacionais.

A BNCC alinhou o ensino de Língua Inglesa às práticas sociais do mundo digital, com ênfase em multiletramentos, compreendendo-a como língua de caráter global, pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade.

Segundo a BNCC do Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar a presença da multiplicidade de usos da Língua Inglesa na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar as perspectivas em relação à vida pessoal e profissional, além de oferecer possibilidades de aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo globalizado, no qual o Inglês apresenta como língua comum para a interação – **língua franca**.

Assim, os currículos das escolas alinham-se ao propósito de expansão de repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão crítica das funções e usos do Inglês na sociedade contemporânea. Por meio dessa expansão ocorre o compartilhamento de informações e de conhecimentos, a ação e o posicionamento crítico na sociedade, em âmbito local e global.

Em última análise, as aprendizagens dessa Língua, delineadas pela LDB e BNCC, vão no sentido de contribuir para que os alunos compreendam o mundo em que vivem, explorem novas perspectivas de pesquisa e ampliem a capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento.

De acordo com as contribuições das mídias digitais na educação, e compreendendo as especificidades do ensino de Língua Inglesa, buscou-se levantar experiências, relatos e reflexões em pesquisas acadêmicas que aproximassem e dialogassem com estes dois temas.

PROCEDIMENTOS PARA REALIZAÇÃO DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

A pesquisa adotou o levantamento bibliográfico como opção metodológica para analisar as experiências com mídias digitais no ensino de Língua Inglesa. Esse tipo de levantamento considera a análise de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, e apresenta como vantagem permitir ao investigador o alcance de uma gama de fenômenos ainda maior do que poderia pesquisar diretamente (GIL, 2008, p. 50). Segundo Lakatos (1992, p. 43), a finalidade desse tipo de pesquisa é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que já foi escrito sobre determinado tema.

Nesse contexto, a abordagem utilizada é qualitativa, ao analisar as práticas apresentadas, bem como os resultados alcançados, levando o educador a refletir sobre a importância do uso dessas tecnologias em sala de aula e em outros espaços de ensino e aprendizagem físicos e virtuais.

O caminho investigativo percorrido até aqui, perpassou pelo levantamento de 16 (dezesseis) pesquisas acerca das seguintes estratégias tecnológicas de ensino: jogos e redes sociais, *podcast* e *videocast*, tecnologias móveis e portais educacionais, consultadas as bases de dados *Scielo* e *Google Acadêmico*.

O trabalho encerra uma análise comparativa sobre o uso de mídias digitais no ensino de Língua Inglesa, a partir da classificação em quatro categorias: a) portais educacionais; b) tecnologias móveis; c) jogos e redes sociais; d) *podcast* e *videocast*.

Pesquisado o tema com os parâmetros pretendidos “mídias digitais/ensino/língua inglesa”, a base de dados *Scielo*, não trouxe nenhum resultado. As mesmas palavras-chave na plataforma de pesquisa *Google Acadêmico* revelou cerca de 15.500 trabalhos.

O que demandou mais atenção, em meio a tantas ocorrências listadas, foi selecionar uma pequena amostra de trabalhos para uma leitura preliminar, que, após novo filtro, resultou num número ainda menor. Outro ponto ainda mais desafiador foi extrair da leitura dos resumos os elementos necessários para compreensão do alcance e dos resultados das pesquisas, sendo indispensável visitar alguns trabalhos na íntegra. A caminhada ainda cruzou o terreno pantanoso da imprecisão semântica, em relação ao termo *tecnologia móvel*, para utilizar as acepções mais frequentes na literatura acadêmica e mais adequadas a esta pesquisa, dentre um leque variado de opções terminológicas (*mobile learning*, *m-learning*, tecnologias de comunicação ubíquas, aprendizado móvel).

De início, foram encontrados 16 (dezesesseis) trabalhos que versavam sobre o uso de diversas mídias digitais na educação, mas, em uma primeira análise, decidiu-se pinçar aqueles que apresentassem uma aplicação com alunos ou que lançassem uma proposta ao ensino. Assim, chegou-se ao número de 10 (dez) trabalhos listados no quadro abaixo.

Quadro 1: Trabalhos analisados

	Título do Trabalho	Autor(es)	Tipo	Ano	Especificidades
1	Uma pesquisa-ação no ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças com uso de tecnologias digitais.	Maria Chimenti Heloísa Lins	Artigo	2016	Lança pontos a serem observados ao se trabalhar mídias digitais.
2	A análise de propostas pedagógicas em portais educacionais para docentes de Língua Inglesa: implicações para o ensino e a aprendizagem de línguas no contexto digital.	Flávia Oliveira	Tese	2009	Lança pontos a serem observados ao se trabalhar mídias digitais em Portais Educacionais.
3	Portais de iniciativa REA: contribuições para o ensino e aprendizagem de inglês na contemporaneidade.	Michele Santos	Dissertação	2015	Lança pontos a serem observados ao se trabalhar mídias digitais em Portais Educacionais.
4	Investigação de uma abordagem pedagógica para o ensino de língua inglesa por meio de jogos digitais.	Franciele Centenaro	Dissertação	2016	Aplicação e proposta ao ensino com Jogos Digitais.
5	Jogos sociais digitais como ambiente de aprendizagem da língua inglesa.	Janaína Menezes	Dissertação	2013	Aplicação de proposta com Jogos Sociais Digitais.
6	Atividades Extraclasse com base no Currículo Mínimo para a Língua Inglesa usando uma Rede Social.	Cristina Rodrigues Marcos Elia	Artigo	2013	Aplicação de proposta com Rede Social.
7	Podcasts para o ensino de Língua Inglesa: análise e prática de Letramento Digital.	Susana Reis Adilson Gomes	Artigo	2014	Aplicação de proposta com <i>Podcast</i> .
8	Podcast e videocast: uma possibilidade de trabalho nas aulas de língua inglesa.	Alessandra Dutra Givan Santos Jéssica Bell´Aver	Artigo	2014	Aplicação de proposta com <i>Podcast</i> e <i>Videocast</i> .
9	Mobile learning: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino: aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública.	Giselda Costa	Tese	2013	Aplicação de proposta com <i>Mobile Learning</i> .
10	Aprendizagem sem distância: tecnologia digital móvel no ensino de língua inglesa.	Carlos Souza	Artigo	2015	Lança pontos a serem observados ao se trabalhar mídias digitais com tecnologias móveis.

Fonte: A autora, 2019.

Conforme o quadro acima, foram encontradas duas teses, três dissertações e cinco artigos dos anos de 2009 a 2016, que sinalizam os principais aspectos pesquisados em

relação à temática tratada. A seguir, apresenta-se a análise dividida em categorias, a partir deste levantamento bibliográfico.

MÍDIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS LEVANTADAS

Neste tópico serão apresentadas as pesquisas, com o objetivo de analisar as estratégias de utilização de mídias digitais no ensino de Língua Inglesa. Como mencionado na seção anterior, os trabalhos foram aglutinados em quatro categorias: a) portais educacionais; b) tecnologias móveis; c) jogos e redes sociais; d) *podcast* e *videocast*.

Aspectos da utilização de tecnologias digitais no ensino e aprendizagem

No primeiro trabalho listado, a proposta de Chimenti; Lins (2016) consistiu em investigar as contribuições de recursos digitais – vídeos do *YouTube*, jogos *on line*, músicas e *blogs*, dentre outros – no ensino e aprendizagem da Língua Inglesa com alunos do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública. Os resultados apontaram para a interrelação exitosa entre novas tecnologias e processos de aprendizagem de Inglês, que favorecem a criação e imaginação dos alunos, desde que a mediação dos docentes também caminhe nessa direção, tornando o aprendizado mais contextualizado, significativo, motivado e criativo.

Quanto ao tipo de tecnologia-alvo, o artigo tratou do assunto de forma genérica, apresentando tecnologias *on line* (plataformas digitais, redes sociais, *blogs*, aplicativos e jogos), em diversas aplicações. A relevância desse tipo de abordagem está em fornecer um panorama sobre o uso de TDICs como objetos de aprendizagem de língua estrangeira - Inglês.

Portais educacionais

Portal educacional é uma plataforma que apresenta conteúdo voltado para a educação e para determinado público-alvo (GAMA, 2011 *apud* GODOY; SANDERMANN, 2015), revestida das seguintes características: conteúdo organizado (vídeos, *softwares*, livros, artigos, teses e dissertações), canais de comunicação (fórum de discussão, *blogs*, fale conosco, deixe o seu recado, sugestões), usuários cadastrados para envio de novidades e publicidade, ferramentas de busca com acesso livre ou restrito, de uso gratuito ou pago, FAQ (*Frequently Asked Questions*), ou seja, perguntas e respostas para

possíveis problemas na utilização do portal, e por fim, alimentação de informações com datas de postagem, características elencadas por Godoy e Sandermann (2015).

No trabalho número 2, Oliveira (2009) partiu do estudo de quinze portais educacionais de Língua Inglesa para concentrar a análise em três deles (*Language Assistant /Everything/Onestopenglish*), com o objetivo de investigar a função desse gênero, analisar o papel dos participantes e examinar de que modo os conteúdos e atividades pedagógicas estavam organizados retoricamente. Os resultados apontaram para o uso dos portais como meros reprodutores de distribuidores de materiais instrucionais já produzidos para uso impresso, desprovidos de atividades pedagógicas que desafiem e estimulem a aprendizagem colaborativa.

Santos (2015), no trabalho número 3, investigou as potencialidades dos portais educacionais brasileiros indicados na página oficial de Recursos Educacionais Abertos (REA), licenciados pela *Creative Commons* (CC), para identificar quais tipos de objetos são disponibilizados, avaliar a abertura dos portais e mostrar quais as formas encontradas para produção e colaboração. Os resultados indicaram que os portais brasileiros de iniciativa REA favorecem práticas de coautoria em rede, mobilidade digital, descentralização do conhecimento e readaptação de materiais, e contribuem para democratização do ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, permitindo que os participantes construam seu próprio modo de explorar e interagir nestes espaços, a partir do compartilhamento de informações, experiências e elaboração de REAs, visando à mudança no acesso e na difusão do conhecimento.

Tecnologias móveis no ensino de Língua Inglesa

Tecnologia móvel é uma expressão que abrange desde a forma de acessar a *internet* e outros recursos computacionais por meio de dispositivos móveis (ALCÂNTARA; VIEIRA, 2011), a toda tecnologia que pode ser usada durante a movimentação do usuário (WEILENMANN, 2003 *apud* SACCOL; REINHARD, 2007). Dessa tentativa de conceituação, interessa pinçar três elementos úteis para compreensão dos trabalhos adiante: 1) mobilidade ou portabilidade; 2) diversidade e aprimoramento de dispositivos; 3) conectividade.

O trabalho número 9, de Costa (2013), trouxe a proposta de investigar as potencialidades da interação do aluno com o celular para o desenvolvimento das cinco habilidades linguísticas no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa (ler, escrever, ouvir, falar e ver) e identificou, a partir de atividades pedagógicas com essa mídia, quando se

deve usar o celular em sala e qual a melhor maneira de fazê-lo, para que os alunos realmente aprendam e retenham a informação. A pesquisa constatou que o uso pedagógico do celular é uma possibilidade real e interessante à espera de exploração pelos professores. A aprendizagem móvel ajudou a melhorar a aquisição das cinco habilidades e competências linguísticas, além de otimizar o tempo de estudo e tornar o processo de ensino-aprendizagem atraente, motivador e interessante.

No trabalho número 10, Souza (2015) estudou o uso da tecnologia digital móvel como componente de apoio ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, sobretudo em ambiente extraclasse. A pesquisa destacou o protagonismo dos dispositivos móveis nas interações sociais, a partir da proliferação de aplicativos gratuitos utilizados no aprendizado de línguas, como *WhatsApp*, que contem como recursos mensagem de texto, mensagem de voz, vídeos e imagens, de interação síncrona e assíncrona, e os aplicativos de ensino específico - *Cambridge Advanced Grammar in Use*, *Learn English* dentre outros. Os resultados apontaram para a efetividade do uso de aplicativos multimidiáticos para estimular a continuidade dos estudos dos alunos em ambiente extraclasse.

O ponto de contato entre os trabalhos de Chimenti; Lins (2016), Oliveira (2009), Santos (2015), Costa (2013) e Souza (2015) é o uso de tecnologia digital móvel, seja por aplicativos móveis gratuitos, seja por acesso a portais de ensino, com atividades síncronas e assíncronas.

Jogos e Redes Sociais: interações digitais

Entende-se por Redes Sociais, toda conexão que possibilita associação de pessoas, podendo manifestar-se na *internet* ou fora dela, sendo que alguns serviços específicos tem a finalidade de dar suporte às redes sociais digitais ou são apropriados pelos sujeitos com esse fim, tanto para informação quanto para diálogo e participação (RECUERO, 2010). A importância de jogos digitais na educação, segundo Frosi; Schlemmer (2010), está em canalizar a atratividade e interesse que os *games* despertam em crianças e adolescentes para a construção do conhecimento, de forma desafiadora e lúdica.

No trabalho número 4, Centenaro (2016) investigou o uso de jogos digitais educacionais no ensino de Língua Inglesa entre alunos universitários do curso de Letras- Inglês, a partir da aplicação de questionários de diagnóstico, avaliação, filmagens e atividade em AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem). Os resultados apontaram como produto final uma proposta pedagógica que corrobora com o uso de jogos digitais

educacionais no ensino de línguas para potencializar a aprendizagem de vocabulários e o aperfeiçoamento da Língua Inglesa, bem como a prática de multiletramentos dos alunos, denominada “Ciclo de Ensino de Línguas com Jogos Digitais Educacionais”.

Menezes (2013), no trabalho número 5, partindo da perspectiva de uso de jogos digitais para aprendizagem de Língua Inglesa, investigou como os jogos sociais (*The Sims Social e Wetopia*), presentes no contexto de uma mídia social digital (*Facebook*) podem se constituir em ambiente para aprendizado de Língua Inglesa. Analisou como ocorre o interesse e a aceitação do uso de um jogo para fins de aprendizagem, a sintonia entre o jogo e o conteúdo programático da aula presencial de Língua Inglesa, como os participantes colaboram entre si durante o jogo e como essas interações contribuem para a aprendizagem. Os resultados evidenciaram que os jogos sociais digitais presentes no contexto de uma mídia social digital possibilitam um ambiente para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, favorecendo o desenvolvimento de competência comunicativa, sintonia entre a sala de aula presencial e o contexto do jogo, engajando os participantes em atividades colaborativas e gerando interesse pela aprendizagem com e por meio de jogos.

Rodrigues; Elia (2013), no trabalho número 6, estudaram o uso das TDICs e redes sociais (*Facebook*) no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. O resultado apontou para o aumento do interesse de alunos no aprendizado dessa língua estrangeira, tanto em atividades realizadas em sala quanto extraclasse, o estímulo ao uso do *Facebook* como ambiente de aprendizagem e o cumprimento do currículo constante da Matriz de Referência do Currículo Mínimo de Língua Estrangeira do Estado do Rio de Janeiro, que não seria possível de ser esgotado dentro do horário escolar.

O ponto de convergência entre os trabalhos é o uso pedagógico de jogos e redes sociais, cada vez mais frequente em atividades de pesquisa. Interessa pontuar o alcance dos jogos isoladamente, combinados com rede social e em ambiente *on line*.

Podcast e Videocast

A palavra *podcast* é o acrônimo de outras quatro palavras **public on demand e broadcast** e pode ser entendida como uma emissão pública segundo uma demanda, em que o conteúdo é um áudio (COCHRABE, 2006; RICHARDSON, 2006 *apud* DUTRA; SANTOS; BELL´AVER, 2014). O uso de vídeo em *podcast* deu origem ao termo *videocast*, usado para distribuir *on line* vídeos sobre uma demanda, como por exemplo, para

compreender a montagem de equipamentos, experimentos químicos, experiências de laboratório, dentre outros (DUTRA; SANTOS; BELL´AVER, 2014).

O trabalho número 7, de Reis; Gomes (2014), investigou o uso de *podcast* como recurso pedagógico voltado para o planejamento, elaboração e teste de compreensão e produção oral em Língua Inglesa. Os resultados obtidos indicaram que o uso de *podcasts* contribui não só para o ensino da Língua Inglesa, como também para o letramento digital e a fluência tecnológica do professor.

No trabalho número 8, Dutra; Santos; Bell´Aver (2014) analisaram a aplicação de *podcast* e de *videocast* no ensino de Língua Inglesa com alunos de uma escola privada. Os resultados da pesquisa apontaram que o *podcast* e o *videocast* podem se transformar em ferramentas úteis para o ensino desse Inglês.

Os trabalhos 7 e 8 contemplaram práticas de uso de TDICs como recursos isolados ou combinados em sala de aula e em atividades extraclasse para o ensino de Língua Inglesa.

A análise das dez pesquisas acadêmicas converge para o uso de recursos *on line*, o que demanda adequação da infraestrutura das escolas, como rede de conexão à *internet* com *Wi-fi* em todas as salas de aula ou apenas no laboratório de comunicação ou de mídias (“laboratório de informática”), assim como a aquisição de alguns outros recursos tecnológicos, como computadores, *tablets*, lousas digitais, *datashow*, microfones, caixas de som e fones de ouvido. Este aspecto levanta a possibilidade de trabalho com o uso de tecnologias móveis, como telefones celulares (*smartphones*) e aplicativos gratuitos por professores e alunos. É possível que acessem os dispositivos em casa, individualmente ou em grupo, o que não diminui a urgência por conectividade das escolas à *internet*.

Não se pode negligenciar o fato de que, na medida em que o preço dos telefones celulares diminui, mais pessoas adquirem aparelhos móveis e aprendem a operar essa tecnologia mais barata e mais fácil de ser gerenciada individualmente do que computadores de mesa. Inclusive pessoas vulneráveis social e economicamente, que vivem em áreas isoladas geograficamente, onde livros, escolas e computadores são escassos, podem utilizar essa ferramenta para se conectar a infinitas possibilidades de interação com pessoas, produtos e serviços.

Foi observado também, em todos os trabalhos, o papel estratégico do professor frente às tecnologias, na medida em que direciona o uso das mais diversas ferramentas digitais, para ampliação da capacidade de criação de conteúdos aplicáveis à disciplina de Língua Inglesa. É na interação entre professor e aluno que os recursos fazem sentido, e as

mídias digitais são produzidas e utilizadas. Disso resulta que a formação continuada do professor deve ser concebida como ação perene, a fim de que o uso pedagógico desses recursos seja assegurado. Observou-se ainda que se tornou mais frequente no meio acadêmico a investigação, não apenas sobre a relação entre tecnologias e ensino de Língua Inglesa, como também sobre a integração de TDICs a novas metodologias de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento de trabalhos acadêmicos sobre o uso de mídias digitais no ensino de Língua Inglesa revelou, numa pequena amostra, um arco variado de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) empregadas nas pesquisas e permitiu identificar as tendências nessa área de ensino e apontar algumas reflexões decorrentes dessa análise.

Todas as pesquisas se ancoraram em bases qualitativas e analisaram o uso específico de ferramentas tecnológicas na prática pedagógica do professor, desde portais educacionais e tecnologias móveis, passando por jogos e redes sociais até o formato de *podcast* e *videocast*, para tornar o aprendizado mais contextualizado e significativo.

Além disso, o panorama apresentado revelou que o uso de tecnologia móvel contribui, sobremaneira, para o aprendizado móvel (*mobile learning*), cuja ferramenta principal é o telefone celular (*smartphone*). Outro ponto a destacar, cinge-se ao uso desse tipo de tecnologia tanto como recurso isolado quanto combinado em sala de aula e/ou em atividade extraclasse.

Outro foco das pesquisas girou em torno do uso de jogos para o ensino de Língua Inglesa, que podem ser utilizados isoladamente ou em plataforma de redes sociais e ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), sem prejuízo de novas aplicações pedagógicas para essa mídia.

Não se pode olvidar o uso potencial das redes sociais e de portais educacionais, por se tratar de ferramentas que conectam diferentes nichos sociais e massificam conteúdos que estariam restritos à sala de aula.

Outras mídias destacadas nesta pesquisa dizem respeito a *podcasts* e *videocasts*, tecnologias voltadas para o planejamento, elaboração e teste de compreensão e produção oral em Língua Inglesa, com impacto não apenas no ensino dessa língua estrangeira, como também no letramento digital e na melhoria da fluência tecnológica do professor.

A partir do que foi evidenciado nesta pesquisa, mostra-se pertinente uma reflexão acerca da necessidade de formação continuada do profissional da Educação Básica. Silva (2016) pontua que, diante das mudanças sociais, questiona-se o papel do professor, que agora precisa contemplar outro modelo que não o da racionalidade técnica, mas da racionalidade prática. Sob tal ordem de ideias, essa racionalidade se traduz em pensar como agente da ação pedagógica, dando ênfase à reflexão de sua prática em sala de aula.

Conclui-se que as tecnologias e mídias digitais contribuem para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, na medida em que permitem interação, autoria, personalização do ensino e diversificação dos recursos, alinhados a uma geração que convive diariamente com as tecnologias.

Do estudo das mídias digitais no ensino de Língua Inglesa, foi possível mapear algumas lacunas ainda existentes na literatura acadêmica, que podem ensejar investigações futuras. Foram elaboradas seis perguntas para nortear pesquisas futuras:

1. Quais estratégias podem ser utilizadas para alcançar a fluência tecnológica do professor? Para além de oficinas e seminários de curta duração;
2. Como estimular o engajamento dos alunos relacionado à produção de mídias digitais de conteúdo educativo? Fora da sala de aula, os alunos são autores de diversos materiais postados em plataformas digitais; como a escola pode caminhar para a autoria ?
3. Quais são os obstáculos tecnológicos para que as escolas se alinhem às propostas de ensino mediado por TDICs constantes na BNCC ? A BNCC prevê o desenvolvimento de estratégias para uso da tecnologia integrado à gestão escolar, pois é parte do eixo organizacional escolar o alinhamento para uso de TDICs em sala de aula.
4. Como comparar conceitos e termos que não se equivalem no estudo das TDICs? A imprecisão semântica é um grande desafio para estudar esse fenômeno. Um balizamento a esse respeito, quer na doutrina, quer em textos legais, é bastante pertinente.
5. Como aferir a eficácia das TDICs em relação ao desempenho dos alunos em exames e provas nacionais? É preciso investigar o potencial dessas tecnologias para possibilitar um aumento na qualidade de ensino, medida pelo desempenho dos alunos em provas de alcance nacional, como o ENEM, por exemplo, que em 2021, contará também com o formato digital.

6. Como as TDICs podem auxiliar a desenvolver habilidades e competências nos alunos em relação às habilidades linguísticas elencadas por Oliveira (2009): ler, escrever, falar, ouvir e ver? É de grande relevância explorar de que forma as TDICs podem colaborar com a ampliação da capacidade crítico-reflexiva dos alunos.

Pelo exposto, ainda há um leque de demandas de pesquisa a ser discutido e investigado, a respeito de TDICs, principalmente em nosso país, de dimensões continentais e diferentes realidades, para que se possa avaliar com rigor científico e empírico o ensino-aprendizado com tecnologias.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Carlos Augusto Almeida; VIEIRA, Anderson Luiz Nogueira. **Tecnologia móvel: uma tendência, uma realidade**. AMA. American Marketing Association, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2KH20fV>. Acesso em: 29 jul. 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2uLz78O>. Acesso em: 17 mai. 2019.
- CENTENARO, Franciele Knebel. Investigação de uma abordagem pedagógica para o ensino de língua inglesa por meio de jogos digitais. 177 fls. **Dissertação** (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, RS, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2JO6eRM>. Acesso em: 06 jul. 2019.
- CHIMENTI, Maria Carolina Coelho; LINS, Heloísa Andreia de Matos. Uma pesquisa-ação no ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças com uso de tecnologias digitais. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**. Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 128-147, jul.-dez. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2LETCyv>. Acesso em: 06 jul. 2019.
- COSTA, Giselda dos Santos. Mobile learning: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino: aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública. 182 fls. **Tese** (Doutorado) - UFPE, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-graduação em Letras, Recife, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2Gt47R7>. Acesso em: 06 jul. 2019.
- DUTRA, Alessandra; SANTOS, Givan José Ferreira dos; BELL´AVER, Jéssica Eluan Martinelli. Podcast e videocast: uma possibilidade de trabalho nas aulas de língua inglesa. **Revista Tecnologias na Educação**, Ano 6, número 11, dez., 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2Y4uTdy>. Acesso em: 30 jun. 2019.
- FROSI, Felipe; SCHLEMMER, Eliane. Jogos Digitais no contexto escolar: desafios e possibilidades para a prática docente. **IX SB Games: Florianópolis** - SC, 2010. p.115-122. Disponível em: <https://bit.ly/2r1pPH>. Acesso em: 28 jul. 2019.

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

GODOY, Maritza Antonia Oliva; SONDERMANN, Danielli Veiga Carneiro. Educarviatecnologia: Um Portal Educacional (AVLA) de Ensino Aprendizagem. In: IV Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2015). **Anais**. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/8766/019805b7874884092f1643da41a8185a44b8.pdf>. Acesso em 28 jul. 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LOPES, Alzeni Ferreira; SANTOS, Édina Maria Batista Rangel dos; FERREIRA, Paula Joelma Soares; BRITO, Pollyana Valéria Gomes. O desafio do uso das TIC na educação infantil. **Revista Pandora Brasil**, n. 34, set. de 2011, p. 170-184. Disponível em: <https://bit.ly/2OihR7W>. Acesso em: 30 jun. 2019.

LUCENA, Simone. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 59, p. 277-290, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2YqL40a>. Acesso em: 28 jul. 2019.

MENEZES, Janaína. Jogos sociais digitais como ambiente de aprendizagem da língua inglesa. 182 fls. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio Sinos, Programa de Pós-graduação em Educação, RS, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2SBVFnt>. Acesso em: 30 jun. 2019.

NUNES, Rosemari Coelho. **Mídias aplicadas na educação e AVEA**. 2 ed. Florianópolis: IFSC, 2013.

OLIVEIRA, Flávia Medianeira de. A análise de propostas pedagógicas em portais educacionais para docentes de Língua Inglesa: implicações para o ensino e a aprendizagem de línguas no contexto digital. 244 fls. **Tese** (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-graduação em Letras, área de Estudos Linguísticos, RS, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2GnKD0r>. Acesso em: 08 jun. 2019.

PONTE, João Pedro da. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 24, p. 63-90, set./dez. 2000. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/3993>. Acesso em: 24 jun. 2019.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010.

REIS, Susana Cristina; GOMES, Adilson Fernandes. Podcasts para o ensino de Língua Inglesa: análise e prática de Letramento Digital. **Calidoscópio**, vol. 12, n. 3, p. 367-379, set./dez. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2JQG4hp>. Acesso em: 08 jun. 2019.

RODRIGUES, Cristina de Almeida; ELIA, Marcos da Fonseca. Atividades Extraclasse com base no Currículo Mínimo para a Língua Inglesa usando uma Rede Social. In: II Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2013) e XIX Workshop de Informática na Escola (WIE 2013). **Anais**. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2JNDAQC>. Acesso em: 06 jul. 2019.

SACCOL, Amarolinda Zanela; Reinhard, Nicolau. Tecnologias de Informação Móveis, Sem Fio e Ubíquas: Definições, Estado-da-Arte e Oportunidades de Pesquisa. **Revista de Administração Contemporânea (RAC)**, v. 11, n. 4, out./dez. 2007: 175-198. Disponível em: http://www.anpad.org.br/periodicos/arq_pdf/a_720.pdf. Acesso em: 30 jul. 2019.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no Ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, Michele Macedo dos. Portais de iniciativa REA: contribuições para o ensino e aprendizagem de inglês na contemporaneidade. 84 fls. **Dissertação** (Mestrado em Letras: linguagens e representações) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Programa de Pós-graduação em Letras, BA, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2Omxqey>. Acesso em: 28 jul. 2019.

SILVA, Fernanda Rebeca Araújo da. Saberes Docentes na formação inicial de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 268 fls. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Instituto Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (MPET), AM, 2016. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/IFAM-1_5c639d93eff73889db59bdfebd02cdc4. Acesso em: 30 jun. 2019.

SOUZA, Carlos Fabiano de. Aprendizagem sem distância: tecnologia digital móvel no ensino de língua inglesa **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**. v. 9, n. 2, p. 128-147, dez. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2LETCyv>. Acesso em: 24 jul. 2019.

UNESCO. **Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel**. Brasília, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2OpneOR>. Acesso em 24 jul. 2019.

CAPÍTULO 26

USO DO APLICATIVO DIGITAL 'AREA BUILDER' NO ENSINO DE QUADRADOS PERFEITOS E RAIZ QUADRADA PARA DISCENTES DO 6º ANO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Marília Maia Moreira
Cassandra Ribeiro Joye
Marize Marques de Freitas
Amsranon Guilherme Felício Gomes Silva

RESUMO

A inserção de recursos tecnológicos como os aplicativos digitais precisam ser realizadas de modo planejado, criativo e crítico, objetivando potencializar a aprendizagem do aluno. Diante disso, a problemática deste relato é: Qual(is) aplicativo(s) digital(is) que trabalha(m) com os conceitos matemáticos de quadrados perfeitos e de raiz quadrada pode servir de apoio pedagógico ao docente para potencializar a aprendizagem do conceito de raiz quadrada para discentes do 6º ano do ensino fundamental? Os objetivos foram: saber qual *app* digital que facilita a aprendizagem dos conceitos de quadrados perfeitos e de raiz quadrada pelos alunos de sexto ano; e analisar, também, como esse *app* é eficaz para aprendizagem desses conceitos pelos discentes. Como principal resultado é que o uso de um recurso didático digital pode servir de instrumento para facilitar o processo de ensino e aprendizagem sobre conceitos que, *a priori*, são abstratos. E, por fim, a conclusão que chegou é que o *app* digital *Area Builder*, certamente, ajudou a compreender os conceitos de quadrado perfeito e raiz quadrada por boa parte dos discentes.

Palavras-chave: Ensino de Matemática. Ensino Fundamental. Tecnologias Digitais.

INTRODUÇÃO

A inserção de recursos tecnológicos como os aplicativos digitais precisam ser realizadas de modo planejado, criativo e crítico, objetivando desenvolver amplo espectro de aprendizagens nos alunos. Sabe-se que, o uso desse tipo de recurso didático precisa, antes de qualquer coisa, de planejamento didático das ações que se farão com o uso das tecnologias digitais (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. n.).

Os docentes da área da Matemática, em diversos níveis de ensino, sabem muito bem que alguns conceitos são altamente abstratos para o ensino e a aprendizagem e que, atualmente, há uma gama de os aplicativos digitais disponíveis em *smartphones* e *tablets*, a fim de facilitar o ensino e a aprendizagem de conceitos advindos da matemática. Por exemplo, ensinar o conceito de raiz quadrada para discentes do 6º ano do ensino fundamental é um desafio para todo docente que lida com isso. E na tentativa de ensinar

esse conceito o mais didaticamente possível é que se recorre aos aplicativos digitais educacionais, sempre com o objetivo de promover as competências cognitivas dos discentes.

Com estas considerações iniciais, a questão que guia este relato é: Qual(is) aplicativo(s) digital(is) que trabalha(m) com os conceitos de quadrados perfeitos e de raiz quadrada pode servir de apoio pedagógico ao docente para potencializar a aprendizagem o conceito de raiz quadrada para discentes do 6º ano do ensino fundamental?

Esse relato de experiência pautou-se em dois objetivos: o primeiro, saber qual aplicativo (*app*) digital que facilita a aprendizagem dos conceitos de quadrados perfeitos e de raiz quadrado pelos alunos de sexto ano; e analisar, também, como esse *app* é eficaz para aprendizagem desses conceitos pelos discentes. A hipótese inicial é de que o *app* digital *Area Builder* atende esse propósito.

De forma como procedemos, pode-se observar que ensinar quadrados perfeitos e raiz quadrada para alunos do 6º ano do ensino fundamental tem sido um dos maiores desafios para o docente desse nível de ensino, pois esse conceito é refinado e bastante abstrato para ser tanto ensinado como aprendido. Reforça-se que de acordo com a abordagem piagetiana, os discentes dessa fase educacional encontram-se, em sua maioria, na faixa etária dos 11 anos, transitando entre o período operatório concreto (dos 7 aos 11 ou 12 anos) e o operatório formal (a partir dos 12 anos).

A seguir faz-se uma discussão teórica baseada na perspectiva cognitivista/construtivista de Jean Piaget e de pesquisadores que falam sobre tecnologias digitais na educação; logo a seguir, se faz uma descrição dos procedimentos metodológicos e, posteriormente, faz-se uma discussão de resultados da experiência. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Como aporte teórico embasou-se na teoria de Jean Piaget os conceitos cognitivistas ligados à aprendizagem humana os quais são os períodos do desenvolvimento mental e os conceitos sobre: assimilação, acomodação e equilíbrio. E, também, em autores ligados ao tema de tecnologias digitais na educação.

De acordo com Bock, Furtado e Teixeira (2008) e Moreira (2017) os períodos de desenvolvimento mental pesados e desenvolvidos por Jean Piaget estão separados por quatro períodos, a saber:

- **1º período:** sensório-motor (0 a 2 anos)
- **2º período:** pré-operacional (2 a 7 anos)
- **3º período:** operacional-concreto (7 a 11 ou 12 anos)
- **4º período:** operacional formal (11 ou 12 anos em diante).

Cada período revela características inerentes ao sujeito em construção e, segundo Bock, Furtado e Teixeira (2008), é marcado “por aquilo que o indivíduo consegue fazer de melhor nessas faixas etárias” (p. 119). O primeiro período denominado **sensório-motor**, que vai da faixa etária do recém-nascido aos dois anos de idade, reduz-se à movimentos de reflexos e hereditários; outra característica é que ao final deste período a criança já tem a capacidade da inteligência prática e evidencia-se que o desenvolvimento físico acelerado é o apoio para o surgimento de novas habilidades. Neste período, a criança vai, gradativamente, fazendo uma diferenciação entre o seu ‘eu’ e o mundo exterior (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008).

Já no período chamado de **pré-operacional**, que vai da faixa etária de dois a sete anos de idade, é marcado por um predomínio maior do aparecimento da linguagem, o que acarretará uma maior interação e modificação no comportamento da criança com os outros. Aqui, a criança tem mais atitudes e um repertório verbal imitativas, os quais ainda não sabem o real significado dessas imitações, e, também, têm atitudes egocêntricas. Neste período ela ainda não tem a capacidade de fazer ações reversíveis, ou seja, “(...) não é capaz de percorrer um caminho cognitivo e, após, percorrê-lo mentalmente em sentido inverso, de modo a reencontrar o ponto de partida não modificado” (MOREIRA, 2017, p. 97).

Por outro lado, no terceiro período, que vai de sete a onze ou doze anos de idade, é o chamado das **operações concretas**. Nesse momento, as atitudes egocêntricas presentes no período anterior são superadas pela construção da lógica dos fatos, em que outros pontos de vista são considerados além dos seus. Isso que dizer que a criança terá mais predisposição para trabalhar em grupo, cooperar e colaborar com os outros e, também, ganhar certa autonomia pessoal. Aqui, o processo de ações reversíveis já é bastante presente neste período, ou seja, a criança vai conseguir fazer uma ação cognitiva ou física para um objetivo e depois revertê-la com certa facilidade (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008).

Por fim, tem-se o período das **operações formais**, que vai de onze ou doze anos em diante, e que é marcado pela passagem do pensamento concreto para o formal ou

abstrato. De outra forma, a criança não precisa de fatos ou coisas concretas para aprender algo, podendo isso acontecer no plano das ideias, do abstrato. Aqui já existem no jovem adolescente as capacidades de abstrair e generalizar os fatos vivenciados, os saberes aprendidos. Eles já são capazes de formular hipóteses e tirarem suas próprias conclusões através da reflexão espontânea (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008).

Outros conceitos que se vai agregar aos estágios de desenvolvimento da mente, e que Piaget também desenvolveu, foram os conceitos de: assimilação, acomodação e equilíbrio. Segundo Moreira (2017), a **assimilação** pode ser entendida como atividade do organismo (a mente) em serventia da interação do sujeito pensante com o objeto estudado. Mais do que isso, enfatiza que:

O indivíduo constrói esquemas de assimilação mentais para abordar a realidade. Todo esquema de assimilação é construído e toda abordagem à realidade supõe um esquema de assimilação. Quando um organismo (a mente) assimila, ele incorpora a realidade aos seus esquemas de ação, impondo-se ao meio (MOREIRA, 2017, p. 100).

O que vai ao encontro com que as autoras Bock, Furtado e Teixeira (2008) pensam, quando falam que a interação do sujeito com o objeto leva a construção e organização de significados em estruturas cognitivas.

Agregado ao conceito de assimilação está o de **acomodação**, que é quando a mente se modifica frente às ações de assimilação e requer uma modificação do sujeito a realidade. Caso contrário, se não houver essa modificação, frente aos esquemas de assimilação construídos e organizados na mente do sujeito, não passará de uma simples assimilação. E como Moreira (2017, p. 100) ainda aponta: “não há acomodação sem assimilação, pois acomodação é reestruturação da assimilação”.

Por fim, a **equilíbrio** que é a relação indissociável da assimilação com a acomodação para formar novas estruturas cognitivas a partir das experiências do sujeito com o objeto de estudo, permitindo assim, o desenvolvimento intelectual, que ocorrerá por toda vida (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 2018).

Diante disso, para facilitar o processo de ensino e aprendizagem através desses conceitos piagetianos, as tecnologias e aplicativos digitais vêm no sentido de tornar as aulas mais interessantes e dinâmicas, com o objetivo de prender a atenção dos alunos, assim como se adequar às necessidades de aprendizagem deles. Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) falam que esse tipo de recurso didático digital transforma o ambiente de sala de aula no qual está criando novas relações entre os envolvidos no processo de aprendizagem: professor, estudantes e conteúdos.

Cabe ressaltar que, o público-alvo de 6º ano do EF tem idade de 10 a 11 anos e, cognitivamente, estão no período de desenvolvimento operacional-concreto, no qual tem a capacidade fazer ações reversíveis sobre o que está aprendendo, o que justifica o uso de um aplicativo digital para aprender conceitos de operações inversas advindos da matemática como, por exemplo, número quadrado perfeito e raiz quadrada.

Ainda Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) enfatizam que os alunos de hoje não aprendem como os do século passado, e a inserção das tecnologias digitais precisam ser realizadas criativa e criticamente, objetivando desenvolver competências nos alunos, sem cair na mera reprodução de comportamentos. O que vai ao encontro da proposta de se utilizar um *app* digital para facilitar a aprendizagem de conceitos matemáticos aos nossos discentes.

Cabe ressaltar que não se está fazendo uma defesa ávida de que o uso de tecnologias digitais será uma espécie de panacéia para todos os males da educação. Contudo, repensar a educação com o uso de tecnologias digitais em conteúdos curriculares como, por exemplo, de matemática, é uma forma de rever posturas e práticas pedagógicas que facilitem a aprendizagem de nossos estudantes.

Atualmente, ainda há práticas pedagógicas em sala de aula pautadas em aulas transmitidas de forma unidirecional, no qual a uma exposição excessiva do conteúdo, e que tendem a ser mais curtas por, simplesmente, manterem os alunos concentrados por pouco tempo. Contudo, sabe-se que, atualmente, há dois tipos de sujeitos identificados e que tem um modo particular de aprenderem:

- **Os nativos digitais** - que nasceram imersos na cultura e mundo digital e que aprendem a mexer nos recursos tecnológicos digitais de forma intuitiva e tem uma particularidade na apreensão do conhecimento. No caso, seriam os nossos jovens alunos (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

- **Os imigrantes digitais** - que se inseriram no mundo digital, mas tem uma forma de ensinar que remete a mentalidade unidirecional da transmissão da informação, que nem sempre está em sintonia com os nativos digitais. No caso, estamos falando da maioria dos professores (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Um fato é certo, e que corrobora com o que Kenski (2012) defende em seu livro, a maioria dos professores utiliza as tecnologias digitais como ferramentas auxiliares no processo educativo, e não como objeto ou finalidade para aprender conceitos. As

tecnologias digitais não são pensadas como um objeto pedagógico de uso paralelo com os saberes que estão sendo construídos em sala aula com os alunos. Como foi mencionado, muitos professores ainda têm práticas arcaicas de exposição e repetição de conteúdos e exercícios, e não inserem, já desde a concepção do planejamento, recursos digitais educacionais a fim de facilitar a promoção de competências cognitivas dos alunos.

A seguir apresentam-se os procedimentos metodológicos que a pesquisa utilizou para conseguir extrair os dados e posteriormente serem analisados.

MATERIAIS E MÉTODOS

A experiência adotou uma abordagem metodológica de pesquisa-ação. O método adotado foi o indutivo, no qual se parte de um estudo particular de um objeto para se chegar a conclusões gerais. Realizaram-se também procedimentos de um estudo de caso da instituição de ensino fundamental, com técnicas de coleta de dados caracterizada pelo uso de uma avaliação de aprendizagem, o que caracteriza o tipo de pesquisa quantitativa (LAKATOS; MARCONI, 2017). O instrumento utilizado para medir a aprendizagem foi uma avaliação de aprendizagem (atividade), os quais foram sistematizados e analisados posteriormente, através do Google Formulário. Outros instrumentos utilizados pela docente foram, um computador, um *data-show* e, evidentemente, o *app* digital *Area Builder*.

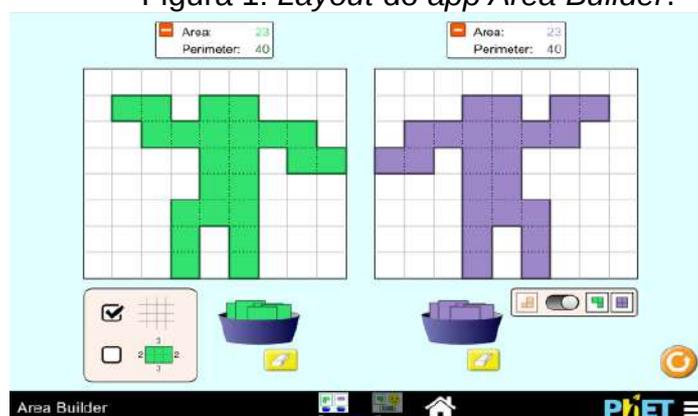
O público-alvo e o lócus deste relato de experiência reportaram-se a duas turmas de 6º ano de uma escola municipal de Fortaleza, no estado do Ceará. Essa escola comporta os anos iniciais - de 3º ao 5º ano - e anos finais do Ensino Fundamental (EF) - do 6º ao 9º ano. Em média, cada turma de 6º ano conta com trinta estudantes regularmente matriculados nesta série. Essa experimentação foi aplicada em junho de 2019, totalizando 16 horas/aula, e o mesmo procedimento e tempo didático (incluindo o planejamento) foi realizado para as duas turmas citadas.

Enfatiza-se que o público-alvo se adequa aos conceitos piagetianos anteriormente apresentados. Geralmente, os alunos de 6º ano do EF têm idade de 10 a 11 anos e se encaixam perfeitamente no período de desenvolvimento denominado operacional-concreto, no qual se vê a presença de ações reversíveis e que o conteúdo matemático explorado neste relato de experiência requer, que no caso é quando se explora os conceitos de número quadrado perfeito e raiz quadrada.

Ainda sobre o instrumento utilizado para facilitar o processo de ensino e aprendizagem foi o aplicativo advindo do projeto PHET simulações criativas e pode ser

acessado em: https://phet.colorado.edu/pt_BR/, os quais estão hospedados os *apps* digitais do projeto para o ensino de Matemática e que contam, até o presente momento, com vinte *apps* para serem aplicados nas aulas dessa área. O diferencial desses *apps* é que eles podem ser usados tanto *on-line* como *off-line*; e eles não ocupam um espaço considerável no disco rígido dos computadores, pois utilizam recursos da *web 2.0* (MOREIRA et al., 2019); e ainda podem ser usados em *smartphones* e *tablets*, se for o caso. Contudo, o que interessa a este trabalho é somente o *app* chamado “*Area Builder*” (Figura 1), o qual foi usado nesse relato de experiência com as turmas de 6º ano da supracitada escola.

Figura 1: Layout do *app Area Builder*.



Fonte: Extraído diretamente do site do projeto PHET
https://phet.colorado.edu/pt_BR/simulation/area-builder

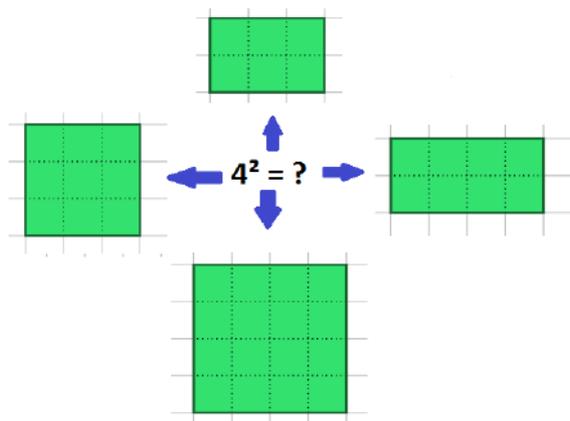
O *app Area Builder* tem como finalidade criar formas geométricas utilizando-se de blocos coloridos quadrados em uma malha quadriculada, os quais independentemente da forma criada, pode ser explorados conceitos como perímetro e área. Ele ainda pode ser usado para comparar esses dois conceitos construindo-se duas formas diferentes lado a lado (Ver figura 1). Seu layout imita a tela de um jogo para os alunos explorarem e desenvolverem suas criatividade e, simultaneamente, ganhar pontos (PHET, 2019). Contudo, para além da exploração desses dois conceitos advindos da Geometria, o *Area Builder* pode ser usado para trabalhar um conceito advindo da Álgebra, o de quadrado perfeito e de raiz quadrada.

Ainda descreve-se nesta sessão como se deu os procedimentos didáticos na utilização do *app* digital *Area Builder* em sala de aula, no qual se relata as atividades que a docente realizou com os discentes, com suporte do uso desse recurso digital para ensinar e aprender os conceitos de quadrados perfeitos e de raiz quadrada. Para extrair os dados advindos da aula que trabalhava o conteúdo como uso do *app* digital *Area Builder*, o

instrumento utilizado para medir o quanto o aluno aprendeu sobre os conceitos estudados pautou-se no seguinte:

- uma questão que trabalhava com o processo de associar o número elevado ao quadrado ao seu resultado que seria o número de quadradinhos mostrado no aplicativo (quadrado perfeito). O enunciado dessa questão era o seguinte: “Associar o número elevado ao quadrado ao seu resultado através do número de quadradinhos de cada item”. Um exemplo de item seria como mostrado na Figura 2.

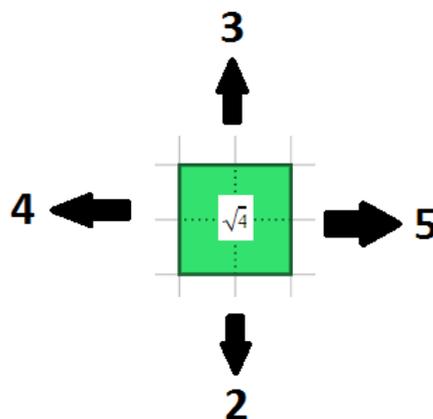
Figura 2: Exemplo de questão desenvolvida



Fonte: Parcialmente realizado pelos autores e os quadrados e retângulos foram diretamente extraídos do *app Area Builder* https://phet.colorado.edu/pt_BR/simulation/area-builder

- uma questão que trabalhava com processo inverso, de extração da raiz quadrada, que no caso era fazer o processo inversão. O enunciado desta questão pode-se ser apresentado a seguir: “Em cada item deve-se associar a extração da raiz quadrada com o seu resultado”. E um exemplo de um item seria o que está apresentado na Figura 3.

Figura 3: Exemplo de questão desenvolvida



Fonte: Parcialmente realizado pelos autores e o quadrado central foi diretamente extraído do *app Area Builder* https://phet.colorado.edu/pt_BR/simulation/area-builder

Na próxima seção apresentam-se os dados advindos dos passos seguidos na metodologia e serão analisados em paralelo com a discussão teórica usada anteriormente.

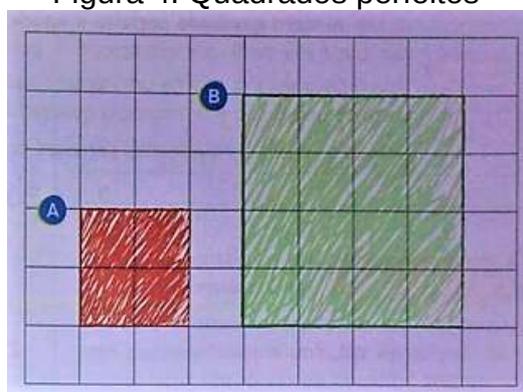
RESULTADOS E DISCUSSÃO DA EXPERIÊNCIA COM O USO DO APLICATIVO 'AREA BUILDER' PARA ENSINAR E APRENDER O CONCEITO DE QUADRADOS PERFEITOS E RAIZ QUADRADA

Como mencionado antes, o *app* digital usado nesse experimento foi produzido pelo projeto PHET Simulações Criativas. Esse projeto foi criado em 2002, por pesquisadores da Universidade de Colorado e visa criar simulações criativas oferecidas, gratuitamente, para aulas da educação básica nas áreas de Matemática e Ciências.

De acordo com a apresentação do projeto PHET, os *apps* digitais criados “baseiam-se em extensa pesquisa em educação e envolvem os alunos através de um ambiente intuitivo, estilo jogo, onde os alunos aprendem através da exploração e da descoberta” (PHET, 2019).

Desta forma, o *Area Builder* foi usado nessa experiência com o objetivo de ensinar os conceitos de quadrados perfeitos e de raiz quadrada para os discentes das duas turmas do 6º ano de uma escola municipal de Fortaleza, no estado do Ceará. Cabe ressaltar que o livro adotado por essa escola foi dos autores Souza e Pataro (2015), cujo capítulo 4 aborda os conceitos de quadrados perfeitos e de raiz quadrada através de uma situação problema com uso de malha quadriculada, e que pode ser vista na Figura 4.

Figura 4: Quadrados perfeitos



Fonte: Imagem extraída do livro de Souza e Pataro (2015, p. 97).

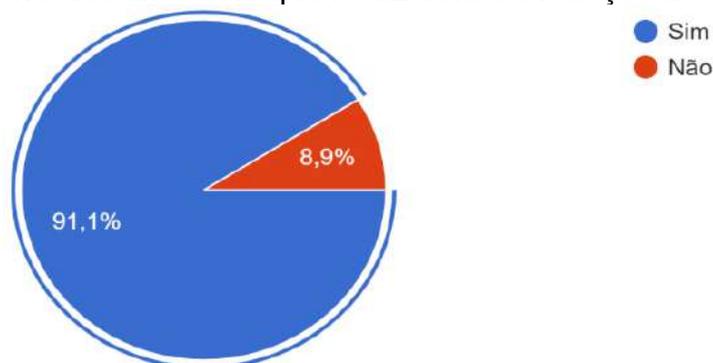
Souza e Pataro (2015) apresentam a seguinte situação problema para introduzir o

conceito de raiz quadrada: “Em uma malha quadriculada, Bruno pintou alguns quadradinhos formando quadrados coloridos” (p. 97). A situação apresentada fazia com que o discente compreendesse que o número de quadradinhos, de cada quadrado formado (A e B), como visto na Figura 4, era um quadrado perfeito. E que a base da potência que gerava esse quadrado perfeito condizia com o lado do quadrado maior formado. Por exemplo, ainda observando a Figura 4, Bruno pintou de vermelho, na malha quadriculada, 4 quadradinhos e formou o quadrado A, que tinha o tamanho 2. Matematicamente, isso era o mesmo que $2^2=2 \times 2=4$ ou, de outra forma, $\sqrt{4}=2$, pois ambas são a operação inversa uma da outra. O mesmo raciocínio dava-se para o quadrado verde B, o que levaria à mesma conclusão. Essa ideia foi facilmente reproduzida pela docente quando a mesma utilizou-se do *app Area Builder* para ensinar quadrados perfeitos e raiz quadrada.

Para análise mais precisa do uso do *app* digital *Area Builder* pela docente, analisam-se quantitativamente os dados advindos da avaliação de aprendizagem aplicada com os discentes das duas turmas citadas.

Primeiramente, observa-se que somente 51 discentes¹⁴ estavam presentes quando foi aplicada essa avaliação, depois do uso do *app* (Gráfico 1). O que equivale a 91,1% desses discentes regularmente matriculados nesta série.

Gráfico 1: quantitativo dos discentes que realizaram a avaliação de aprendizagem



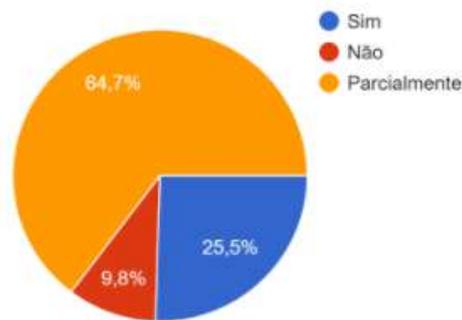
Por conseguinte, observa-se no gráfico 2 que foi avaliado a questão que trabalhava a associação do número elevado ao quadrado ao seu resultado que seria o número de quadrinhos mostrado no aplicativo. Cabe lembrar, novamente, o enunciado da questão que se tratava de “Associar o número elevado ao quadrado ao seu resultado

¹⁴Esse quantitativo equivale as duas turmas juntas.

através do número de quadradinhos de cada item”, como apontado na seção de procedimentos metodológicos.

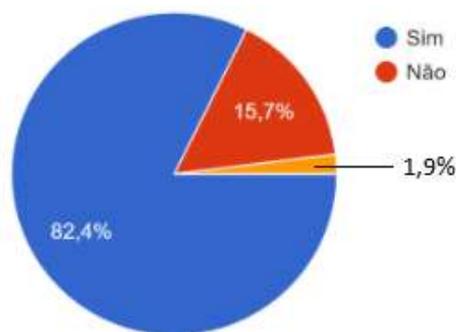
Como, observa-se nesse gráfico, dos 51 discentes avaliados, somente 64,5% destes conseguiram identificar os quadrados perfeitos na contagem dos quadradinhos. Contudo, 25,5% identificaram parcialmente os quadrados perfeitos, pois acabaram marcando duas opções. Por outro lado, 9,6% não conseguiram identificar nenhum quadrado perfeito, por ter marcado qualquer outro resultado que não seja o quadrado perfeito. Nesse momento vê-se que os conceitos apresentados por Moreira (2017), de assimilação e acomodação, foram percebidos por boa parte dos discentes, pois eles conseguiram aprender o conceito de quadrados perfeitos para logo depois associarem ao conceito de raiz quadrada. O que reforça a tese de que o *app Area Builder* é eficaz para a aprendizagem dos discentes.

Gráfico 2: quantitativo dos discentes que identificaram o quadrado perfeito



Isso fica mais evidente quando se explora o conceito de raiz quadrada na avaliação de aprendizagem. E como dito anteriormente, nos procedimentos metodológicos, o enunciado da questão falava o seguinte: “Em cada item deve-se associar a extração da raiz quadrada com o seu resultado”. Desta forma, percebe-se que, no gráfico 3 foi avaliado a questão que trabalhava com o conceito de raiz quadrada. Os mesmos 51 discentes também foram avaliados nesse quesito. E conclui-se que, somente 82,4% destes conseguiram identificar a raiz quadrada que estava sendo solicitada na questão. Todavia, 1,9% não responderam a questão. E, por fim, observa-se que 15,7% não acertaram a raiz quadrada solicitada. Nesse ponto, corrobora-se com Moreira (2017) que houve, não somente assimilação, como também acomodação do conceito de raiz quadrada.

Gráfico 3: quantitativo dos discentes que acertaram a questão de raiz quadrada



Kenski (2012) diz que, quando se adquire uma nova tecnologia digital é preciso aprender a como utilizá-la para internalizar o seu processo. E quando essas aprendizagens são internalizadas e colocadas em prática, elas reorientam os nossos comportamentos e relacionamentos. E, mais do que isso, como esse recurso didático pode servir de instrumento para facilitar o processo de ensino e aprendizagem sobre conceitos que, *a priori*, são abstratos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS FUTUROS

À guisa de conclusão, pode-se responder ao principal questionamento anteposto na introdução, no qual se questiona qual(is) aplicativos digital(is) que trabalha(m) com os conceitos de quadrados perfeitos e de raiz quadrada pode servir de apoio pedagógico ao docente para potencializar a aprendizagem os conceitos de quadrados perfeitos e de raiz quadrada para discentes do 6º ano do ensino fundamental. E a resposta para esta pergunta foi que o uso do aplicativo digital *Area Builder*, em conjunto com o livro didático, e com um planejamento realizado antecipadamente, foi uma solução para o ensino e a aprendizagem dos conceitos de quadrados perfeitos e de raiz quadrada.

Esse relato de experiência pautou-se em dois objetivos: o primeiro, saber qual *app* digital que facilita a aprendizagem dos conceitos de quadrados perfeitos e de raiz quadrada pelos discentes de sexto ano; e analisar, também, como esse *app* é eficaz para aprendizagem desses conceitos pelos discentes. O que pode se observar foi que através da análise de dados dos gráficos 2 e 3, afirma-se que o *app* digital *Area Builder*, certamente, ajudou a compreender os conceitos de quadrado perfeito e de raiz quadrada por boa parte dos discentes. Contudo, percebe-se que essa atividade poderia ter melhores

resultados se esse *app* fosse manipulado diretamente pelos discentes, com o uso de dispositivos digitais como, por exemplo, o *tablet*. Esse, provavelmente, deva ser o próximo percurso que se deve perseguir, saber se um *tablet* comporta esse tipo de aplicativo e se ele pode ser aplicável diretamente com os discentes do ensino fundamental para trabalhar outros conceitos para os quais esse *app* foi criado.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. (Orgs). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. Paginação irregular (e-book).

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Editora Papyrus. 2012. Paginação irregular (e-book).

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 2017.

MOREIRA, M. M. et al. O projeto phet simulações criativas no ensino de matemática. In: I SIMPÓSIO INTERNACIONAL E IV NACIONAL DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO, 4., 2019, São Luís. **Jogos e Tecnologias Digitais**. São Luís: Edufma, 2019. v. 1, p. 00 - 00. Disponível em: <<https://www.sntde2019.com.br/>>. Acesso em: 03 ago. 2019.

PHET INTERACTIVE SIMULATIONS. **Math**. Disponível em: <https://phet.colorado.edu/pt_BR/simulations/category/math>. Acesso em: 01 jul. 2019.

SOUZA, J. R.; PATARO, P. R. M. **Vontade de saber matemática, 6º ano**. 3. ed. São Paulo: FTD, 2015.

CAPÍTULO 27

REFLEXÕES SOBRE OS USOS DA LÍNGUA FRANCESA E DA LÍNGUA PORTUGUESA NO CURSO DE TECNOLOGIA EM SECRETARIADO NO CONTEXTO FRANCO-BRASILEIRO

Josiane da Trindade Damasceno

RESUMO

A dupla missão do professor de Letras, atuante no curso de Tecnologia em Secretariado, implica na reflexão constante acerca da importância das disciplinas de língua estrangeira e língua materna, para que o processo ensino-aprendizagem ocorra da forma mais adequada possível na formação acadêmica. No caso específico do presente artigo, trataremos da nossa experiência como docente das disciplinas Língua Francesa e Língua Portuguesa, como importantes veiculadoras da atuação dos profissionais da área secretarial, devendo, portanto, ser ministradas através de metodologias eficazes e adaptadas à realidade dos acadêmicos. Diante disso, é imprescindível que diversas propostas metodológicas venham integrar-se à prática docente, nesse âmbito tão abrangente da sociedade que é o Secretariado.

Palavras- chave: Amapá. Ensino. Fronteira.

INTRODUÇÃO

As fronteiras da minha linguagem são as fronteiras do meu universo (Ludwig Wittgenstein, 1921).

O perfil do secretário engloba uma gama extensa de funções a serem desempenhadas no âmbito da empresa e da comunidade, e todas estão associadas ao papel de comunicador, intermediador e veiculador de informações. A partir dessa premissa, os cursos superiores de Secretariado Executivo e de Tecnologia em Secretariado das universidades brasileiras devem incluir, de acordo com a DCN, o estudo de “aprofundamento” da Língua Portuguesa, assim como “o domínio de pelo menos uma língua estrangeira” em suas matrizes curriculares, com o intuito de propiciar ao acadêmico uma formação linguística apropriada, visando à desenvoltura comunicativa do profissional:

Art. 5º: Os cursos de graduação em Secretariado Executivo deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, os seguintes campos interligados de formação: I - Conteúdos básicos: estudos relacionados com as ciências sociais, com as ciências jurídicas, com as ciências econômicas e com as ciências da comunicação e da informação; II - Conteúdos específicos: estudos das técnicas secretariais, da gestão secretarial, da administração e planejamento estratégico nas organizações públicas e privadas, de organização e métodos, de

psicologia empresarial, de ética geral e profissional, além do domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira e do aprofundamento da língua nacional; III - Conteúdos teórico-práticos: laboratórios informatizados, com as diversas interligações em rede, estágio curricular supervisionado e atividades complementares, especialmente a abordagem teórico-prática dos sistemas de comunicação, com ênfase em softwares e aplicativos.

No caso da Universidade Federal do Amapá- UNIFAP, além da disciplina Língua Portuguesa, são ofertadas duas línguas estrangeiras: o inglês e o francês, na proposta curricular do curso de Tecnologia em Secretariado. Essas duas línguas estrangeiras são ministradas em três semestres consecutivos ao longo da formação. O presente trabalho tratará de maneira específica da Língua Francesa e da Língua Portuguesa, propondo uma reflexão acerca da importância dessas disciplinas, assim como dos desafios decorrentes do processo ensino-aprendizagem.

Nosso estudo abordará o papel relevante da Língua Francesa no contexto da fronteira franco-brasileira, e discorrerá sobre o ensino da Língua Portuguesa, enquanto disciplina essencial para o desenvolvimento de habilidades secretariais. Nas considerações finais, apresentaremos propostas para viabilizar o trabalho dos docentes na área em questão.

OS USOS DO PORTUGUÊS E DO FRANCÊS NO CONTEXTO DA FRONTEIRA FRANCO-AMAPAENSE: VIVÊNCIAS INTEGRADORAS ENTRE DOIS POVOS

O contato entre os idiomas e as culturas dos povos que constituem regiões fronteiriças é inevitável, visto que essas “são preenchidas de conteúdo social” (STURZA, 2005). Portanto, o aprendizado desses idiomas é essencial para uma atuação profissional mais abrangente, pois os laços linguísticos, políticos, culturais e econômicos entre os países tendem a se estreitar por diversos meios. Apesar da carência em políticas linguísticas que incentivem o ensino de línguas de fronteira, o que é comum em diversas regiões do Brasil, as instituições de ensino assumem uma grande responsabilidade em promover a práxis das línguas em questão.

Diante desse fato, explicaremos, através de exemplos práticos, como as línguas oficiais da fronteira franco-brasileira têm-se mostrado relevantes nas relações entre os dois territórios vizinhos, assim como a importância do papel das instituições de ensino em promover o conhecimento dessas línguas e suas culturas, especialmente no caso que nos concerne neste trabalho: o Secretariado.

As abordagens didáticas no contexto do ensino da língua materna e de línguas estrangeiras devem basear-se, de acordo com Gajo (2012, p. 68), em três níveis: o “macro”, o “meso” e o “micro”. O nível macro (social e coletivo) refere-se à diversidade de línguas internacionais, nacionais oficiais, regionais ou patrimoniais; o nível “micro” concerne o indivíduo e sua própria identidade, e o nível “meso” relaciona-se às instituições, cujo papel principal é tanto de “engajar-se às realidades de uma coletividade” quanto de “acompanhar os indivíduos”.

A reflexão apresentada por Gajo está relacionada à ideia que explanamos no presente trabalho: cada instituição deve mediar a articulação nos níveis coletivo e individual, contextualizando o ensino de línguas (o que inclui a língua materna) às necessidades do educando, o seu perfil social, cultural e psicológico, “partindo de seus interesses e de sua realidade”.

De acordo com Day (2019, p. 120), a “demanda social” e a “demanda política” devem estar em consonância para que uma determinada política linguística tenha sucesso. No caso do Amapá, a realidade e os interesses dos acadêmicos também devem estar relacionados ao contexto geográfico fronteiro entre o Amapá e a Guiana Francesa, chave para a abertura do ensino do FLE na matriz curricular do curso de Tecnologia em Secretariado, com o intuito de que o acadêmico possa desempenhar a função de comunicador, tanto na sua língua materna, como em práticas de comunicação em francês.

Nesse sentido, a disciplina Língua Francesa torna-se fator preponderante para a formação dos secretários que atuam em diversas áreas no Amapá, visto que “os enlaces físicos internacionais” entre o Brasil e França têm “adquirido novos atributos” em um “cenário de globalização” (SILVA, 2013, p. 117).

Um dos aspectos positivos da relação entre brasileiros e franceses deve-se à “crescente cooperação em diferentes esferas políticas”, dando-se destaque aos “mecanismos de cooperação articulados diretamente entre os Governos Centrais de Brasil e França”, o que se constata pela própria construção da ponte binacional (SILVA, 2013, p. 112).

Essas articulações políticas concretizam-se em projetos e eventos que são organizados e realizados no Amapá, o que exige a intervenção de mediadores capazes de se comunicar em língua francesa com os interlocutores francófonos, constantemente presentes em território amapaense. Em virtude da atuação dos secretários nas organizações de eventos bilíngues, eles comumente lidam com situações que exigem conhecimento do idioma francês.

Um exemplo que evidencia a realização de eventos e projetos que envolvem articulações políticas bilaterais foi o Seminário Franco-brasileiro de Cooperação Policial e Penal Guiana Francesa- Amapá, realizado em Macapá, em 2019, contando com a presença de diversas autoridades brasileiras e francesas. Naquela ocasião, acadêmicas do curso de Tecnologia em Secretariado da UNIFAP, da turma de 2018, participaram nos três dias de conferências, com o intuito de aprimorar suas habilidades na área secretarial, mas também numa situação autêntica de uso da língua francesa.

Figura 1. Folder do Seminário Franco-brasileiro de Cooperação Policial e Penal Guiana Francesa- Amapá



Ao atravessarmos o Rio Oiapoque, chegando ao outro lado da fronteira franco-brasileira, observamos uma situação linguística em tanto parecida no território francês: a relevância do conhecimento da Língua Portuguesa (PLE) para os guianenses, em vista do “papel importante que os brasileiros ocupam no imaginário social guianense” (GÉRAUD, 1997, apud SILVA, 2015).

Apesar de existirem “aspectos negativos” e “descontentamento por parte dos franceses em relação a certas situações provocadas por brasileiros na Guiana” (SILVA, 2013, p. 113), a “vizinha francesa” (SILVA, 2015) encara as relações bilaterais com o Brasil com bastante interesse, considerando-o como “parceiro indispensável” em diversos setores, como o linguístico, o econômico e o cultural, elegendo o português como idioma essencial para o fortalecimento dessa parceria (SILVA, 2015):

Através da exposição relativa às relações linguísticas bilaterais entre Amapá e Guiana Francesa, é possível identificar, com precisão, a importância que deve ser dada ao aprendizado dos idiomas oficiais de cada lado da fronteira e o papel das instituições educacionais que compõem o nível “meso” em interagir entre a coletividade e o indivíduo.

O secretário, pela vasta abrangência de atuação em diversos setores da sociedade, necessita de uma bagagem linguística e cultural que o permita atuar como comunicador nas mais diversas situações interculturais (SANTOS, 2012):

De modo geral, isto significa dizer que as empresas, na atualidade, estão em busca de profissionais da área de Secretariado Executivo que sejam altamente qualificados e dispostos a enfrentar as diversidades e os desafios da sociedade contemporânea, sendo assim capazes de agregar novos conhecimentos e trabalhar em equipe visando o êxito da instituição/organização empresarial como um todo. Todavia, essa qualificação abarca, prioritariamente, o domínio de línguas estrangeiras no que diz respeito às habilidades comunicacionais de leitura, escrita e oralidade.

Concordamos com a argumentação de Santos, aplicando-a especificamente ao caso da importância da disciplina Língua Francesa nos cursos de Tecnologia em Secretariado na região da fronteira franco-brasileira, assim como da Língua Portuguesa na Guiana Francesa, ressaltando a necessidade de constante aprimoramento das formações propostas nas universidades. Somos um caso único no Brasil e no mundo, pois é entre o Amapá e a Guiana Francesa, separados pelo Rio Oiapoque, que seus respectivos idiomas tornam-se veículos que estabelecem importantes relações entre os dois povos, e muito cabe secretário vir a ser o interlocutor nessas articulações.

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA VOLTADO AO CURSO DE TECNOLOGIA EM SECRETARIADO: PARA ALÉM DE TEXTOS TÉCNICOS

As considerações sobre o ensino da Língua Portuguesa (língua materna), no presente trabalho, são mais generalizadas do que a explanação sobre a Língua Francesa no Amapá, que apresentamos na primeira parte, e que tratou do contexto da fronteira franco-brasileira, como exemplo específico da importância da Língua Francesa para o curso de Tecnologia em Secretariado. A Língua Portuguesa abrange questões intrínsecas à língua materna e suas implicações no âmbito secretarial.

O aprofundamento da língua materna, através do estudo da disciplina Língua Portuguesa no curso de Tecnologia em Secretariado, tem como escopo geral propiciar ao acadêmico uma formação linguística que o permita desenvolver habilidades comunicativas

orais e escritas, em diversas situações que envolvem as práticas secretariais. Essas habilidades são fundamentais, em vista do contato frequente com executivos e com o público, para que o profissional se torne um “facilitador da comunicação dentro da empresa” (OLIVEIRA; GIANINI, 2014).

Uma parte importante do conteúdo programático do curso de Tecnologia em Secretariado são os textos de correspondência e redação técnica, incluindo correspondências oficiais, empresariais e técnicas, como é o caso do abaixo-assinado, da ata, do atestado, do contrato, do memorando, do ofício e de outros. Na verdade, muitas empresas já possuem esses textos técnicos pré-elaborados para agilizar a rotina dos secretários, e pode-se até conjecturar que não seja imprescindível estudá-los minuciosamente na universidade.

No entanto, o conhecimento prévio da estrutura de tais textos, assim como a prática redacional orientada pelo professor de Língua Portuguesa, na escrita empresarial, poderá dar mais segurança e reforçar a atenção no próprio ato redacional do secretário. O estudo de textos técnicos não precisa se restringir à mera redação descontextualizada, mas habilidades multimodais (linguísticas, não-verbais, picturais) também devem ser trabalhadas.

Um texto é multimodal quando um locutor transmite uma mensagem usando diferentes canais: verbal, não-verbal, gestual. De acordo com Colleta (2004), o indivíduo que recebe a mensagem vê e interpreta os gestos, os olhares, as mímicas produzidas pelo locutor. No discurso multimodal, as informações linguísticas, prosódicas e cinestésicas funcionam juntas, e não de maneira isolada, ou seja, a comunicação acontece através de diversas modalidades (TELLIER, 2009).

No que diz respeito ao ensino do português, a multimodalidade abrange a diversidade de suportes linguísticos, prosódicos, cinestésicos e picturais utilizados pelo professor, facilitando o acesso ao sentido do que está sendo ensinado, permitindo chamar a atenção do aprendiz, reforçando o processo de memorização, e até mesmo exercendo impacto sobre a relação afetiva entre professor e aluno (TELLIER, 2008). Por essa razão, o estudo de textos técnicos poderá basear-se em modalidades diversificadas, adaptando-as aos objetivos específicos das aulas.

A multimodalidade no estudo de textos técnicos poderá ser trabalhada através de encenações teatrais, nas quais os alunos terão a possibilidade de criar simulações a partir de sugestões apresentadas pelo professor, para que o conhecimento dos textos empresariais seja aplicado de maneira contextualizada.

Os diversos gêneros textuais a serem trabalhados com a classe podem ser temáticos das seguintes encenações: simulação de mesa redonda, uma entrevista na rádio com especialistas de diferentes áreas científicas e tecnológicas, ou ainda, jornalistas explicando assuntos em uma conferência. Essas simulações globais (do francês *simulations globales*) são técnicas integradas aos métodos comunicativos nas quais o professor propõe o cenário e os alunos constroem o contexto e dão vida à história.

As atividades de escrita podem, assim, ser inseridas, a partir dos temas que forem debatidos/ explanados. O professor pode solicitar que cada membro das equipes que encenaram fique responsável por escrever certos tipos de documento: a ata de uma reunião, um atestado para um participante de uma mesa redonda, etc.

Outro aspecto que deve ser levado em consideração no ensino da Língua Portuguesa é a grande necessidade de aprofundamento dos usos da língua materna, no que tange às situações de comunicação em norma culta, visto que são muitas as barreiras ao uso oral e escrito da língua, desencadeando certa insegurança em boa parte dos acadêmicos ao se depararem com a produção de textos diversos. Essas barreiras nos usos da língua oral e, sobretudo, escrita, acarretarão dificuldades importantes no desempenho de suas funções de secretário, caso não sejam devidamente trabalhadas.

Dentre as dificuldades mais frequentes, apontamos problemas de acentuação, pontuação, coerência e coesão, regência, concordância, entre outros. A insegurança na produção de textos pode induzir ao plágio, prática que deve ser abolida de qualquer trabalho escolar ou universitário, mas que pode ser uma consequência da importante dificuldade em expor suas ideias.

Dessa forma, o processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no curso de Tecnologia em Secretariado requer uma minuciosa reflexão concernente às práticas metodológicas, para um melhor alcance dos objetivos educacionais específicos a esse contexto. Nesse sentido, apontamos dois aspectos primordiais que devem ser levados em conta no ensino da Língua Portuguesa: o perfil dos acadêmicos e a aplicação de metodologias ativas nas aulas de Língua Portuguesa, elegendo o aluno como ator social.

As atividades devem despertar o interesse dos acadêmicos, através do conhecimento do seu perfil profissional, buscando conhecer em que contextos profissionais estão inseridos atualmente, mas também instigando-os a saírem de seus próprios mundos e assumirem outros papéis sociais que porventura poderão vir a exercer.

Toda atividade de ensino deve, prioritariamente, levar em conta o perfil dos estudantes, o que inclui conhecer as habilidades, necessidades e dificuldades a serem

trabalhadas, para que a aprendizagem tenha real sentido na formação do profissional como “ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...]” (FREIRE, 1999, p. 46).

Diante disso, entendemos que as metodologias do ensino de Língua Portuguesa no curso de Tecnologia em Secretariado devem ir além de textos técnicos ou revisões de tópicos gramaticais vistos no Ensino Médio de maneira puramente estrutural. Elas devem basear-se nas necessidades dos acadêmicos, trabalhando suas dificuldades, orientando-se nas suas atuações profissionais, assim como nas suas habilidades específicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As disciplinas Língua Portuguesa e Língua Francesa são geralmente trabalhadas pelo mesmo professor nos cursos superiores de Secretariado, exigindo desse profissional uma dupla missão: 1) propiciar ao acadêmico uma formação específica sobre a língua estrangeira aplicada ao âmbito profissional e 2) trabalhar a língua materna num aprimoramento contínuo de suas habilidades linguísticas, para um bom desempenho do acadêmico no âmbito secretarial.

Essa dupla missão do professor de Letras no curso de Tecnologia em Secretariado requer constante reflexão sobre a importância dessas disciplinas e sobre as metodologias a serem privilegiadas, ao desenvolver atividades na sala de aula com profissionais que desempenham ou vão desempenhar funções nas mais diversas áreas da sociedade.

No caso específico do Amapá, é de suma importância que a comunidade acadêmica reconheça a relevância do ensino da Língua Francesa na universidade, propondo formações continuadas aos acadêmicos, mas na forma do F.O.S (*Français Objectifs Spécifiques*), através de oficinas ou minicursos, para que as habilidades linguísticas adquiridas durante sua formação acadêmica continuem a ser aprimoradas, em vista da importância do idioma francês na região da fronteira franco-amapaense.

No que concerne à Língua Portuguesa, notamos que os conteúdos programáticos do curso de Tecnologia em Secretariado poderiam ser trabalhados numa perspectiva ativa, aplicando metodologias que envolvam os estudantes e contextualizem a prática oral e escrita da língua materna. Esse tipo de atividade requer um árduo trabalho da parte do professor, em vista da dificuldade em encontrar manuais específicos com sugestões de atividades de Língua Portuguesa, direcionadas especificamente ao contexto secretarial.

Essa situação requer dos profissionais de Letras, com experiência no ensino em cursos voltados ao Secretariado, um constante compartilhamento de experiências em atividades e dinâmicas que têm dado certo na prática pedagógica, incentivando a produção e a divulgação de novas propostas para o ensino da Língua Portuguesa, como a que sugerimos no corpo do presente trabalho: simulações globais aplicadas à língua materna.

As disciplinas linguísticas (Francês e Português) constituem uma parte essencial na formação do secretário na universidade, devendo, assim, ocupar o lugar que merecem na formação acadêmica desses profissionais, como veiculação de conhecimentos e vivências, verdadeiros motores da sociedade.

REFERÊNCIAS

COLLETTA, Jean-Marc. *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition*. **Revue française de pédagogie**, volume 151, 2005. pp. 167-169. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2005_num_151_1_3284. Acesso em: 13 de agosto de 2020.

DAY, Kelly Cristina Nascimento. Política e planificação linguísticas na fronteira franco-brasileira: contrassensos da perspectiva glocal. In: OLIVEIRA, Edna dos Santos, VASCONCELOS, Eduardo Alves, SANCHES, Romário Duarte (org.). **Estudos linguísticos na Amazônia**, Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GAJO, Laurent. Pour une didactique convergente, intégrée et plurilingue, In DEBERRE, Jean-Christophe (dir.), **Politiques des Langues- Référentiel MLF/OSUI**, Paris : Mission laïque française, Office scolaire et universitaire, 2012.

LEGLISE, Isabelle. **Les langues parlées en Guyane** : une extraordinaire diversité, un casse-tête pour les institutions. *Langues et cité- Les langues de Guyane*, 2017, n. 29, Délégation générale à la langue française et aux langues de France, p. 03, 2017. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01674470/document>. Acesso em: 15 de agosto de 2020.

OLIVEIRA, Rebeca Bueno de; GIANINI, Viviana Cristina. O profissional secretário como agente facilitador na comunicação organizacional. **Revista Ensaios e diálogos**, Revista das Faculdades Integradas Claretianas de Rio Claro, N.7, Jan/Dez 2014, p. 28-37, 2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/17297339-O-profissional-secretario-como-agente-facilitador-na-comunicacao-organizacional.html>. Acesso em: 20 de agosto de 2020.

SANTOS, Marcos Pereira dos. A importância do domínio de línguas estrangeiras pelos profissionais de secretariado executivo para a atuação no mercado de trabalho em tempos de globalização: uma abordagem crítico-reflexiva, **GeSec - Revista de Gestão e Secretariado - GeSec, São Paulo, v. 3, n. 1, p 94-108, jan./jun. 2012, p. 09, 2012.**

SEMINÁRIO franco-brasileiro de cooperação policial e penal. **Diário do Amapá.** Macapá, 2019. Disponível em: <https://www.diariodoamapa.com.br/cadernos/cidades/seminario-franco-brasileiro-de-cooperacao-policial-e-penal/>. Acesso em 14 de agosto de 2020.

SILVA, Brígida T. Ferreira da. Immigration de jeunes femmes brésiliennes en Guyane française. Entre catégorisations ethno-nationales et stratégies d'intégration dans les « espaces d'intégrabilité » de la société d'accueil. **Cahiers internationaux de sociolinguistique** 2015/2 (N° 8), pages 155 à 180, 2016, <https://doi.org/10.3917/cisl.1502.0155>, 2015.

SILVA, Gutemberg de Vilhena. **Usos contemporâneos da fronteira franco-brasileira:** entre os ditames globais e a articulação local. Macapá, Editora da Universidade Federal do Amapá, 2013.

SOUZA, Katia Cristina de; GALVÃO, Mariana Sabino Petean. A Importância da Língua Portuguesa na Matriz Curricular dos Cursos Superiores de Secretariado Executivo. **GeSec - Revista de Gestão e Secretariado. Disponível em:** <https://www.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/488>. **Acesso: 29 de nov de 2020.**

STURZA, Eliana Rosa. Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras brasileiras. **Ciência e Cultura, On-line version** ISSN 2317-6660, Cienc. Cult. vol.57 no.2 São Paulo Apr./June 2005, Acesso em 15 de agosto de 2020.

TELLIER, Marion. The effect of gestures on second language memorisation by young children, *In* M. Gullberg et K. de Bot (dir.) **Special issue Gestures in language development**, Gesture, 8.2, 2008.

TELLIER, Marion. Usage pédagogique et perception de la multimodalité pour l'accès au sens en langue étrangère. *In* Bergeron (R.), Plessis-Belaire (G.), Lafontaine (L.) (Eds) **La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui**, Montréal: Presses Universitaires du Québec, 223-245, 2009.

CAPÍTULO 28

A INDÚSTRIA CULTURAL E O USO DE FONTES AUDIOVISUAIS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Wilderson Alves Leite
Beatriz Alves Leite

RESUMO

O presente trabalho busca compreender a relação entre indústria cultural e a produção em massa a partir da ótica de Max Horkheimer e Theodor Adorno, além de investigar impactos causados pela produção de massa e a situação brasileira neste cenário. Também busca analisar o que são fontes audiovisuais e como estes produtos da indústria cultural podem auxiliar na educação escolar, além de investigar quais os cuidados que o professor/historiador deve tomar ao utilizá-las em sala de aula alertando sobre seus usos e interpretações. Objetiva-se, portanto, ampliar o leque de possibilidades metodológicas para ensino de História ofertando uma visão crítica sobre os possíveis usos de recursos audiovisual no ambiente escolar.

Palavras-chave: Ensino de História. Fontes audiovisuais. Metodologia.

INTRUDUÇÃO

A indústria cultural é um conceito derivado da escola de Frankfurt, da obra do Max Horkheimer (1885-1973) e Theodor Adorno (1903-1969) na chamada *Dialética do Esclarecimento*, neste livro existe um ensaio chamado *A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*. O intuito da escola de Frankfurt era dar ao marxismo uma maior profundidade teórica, tirar o marxismo do domínio economicista/historicista e transformá-lo em uma ferramenta de compreensão da cultura.

O conceito de indústria cultural envolve a compreensão não apenas do modo de produção, mas do conceito de mercadoria. É mercadoria tudo aquilo que é produzido, ao qual foi dado um preço, no entanto não se trata de valor e sim de preço, o preço obedece a uma série de leis econômicas para ser estabelecido, mas um produto só pode ser entendido como mercadoria a partir do momento em que recebe um preço, a partir do momento em que ele é produzido em larga escala e se transforma em material vendável.

Falamos em indústria cultural do ponto de vista marxista, na medida em que a tecnologia ao evoluir na virada do século XIX para o século XX, a produção se transforma, os preços se transformam, ocorre uma massificação da produção, não apenas nas mercadorias móveis, nos objetos de consumo, carros, móveis e utilidades domésticas destinadas a

facilitar a vida nessa modernidade que adentra ao século XX, mas existe também uma indústria cultural que possui produto específico e capacidade de transformar comportamentos a partir de tendências específicas de cada época.

Um dos maiores problemas para o professor de História com relação ao uso de fontes audiovisuais na sala de aula, especialmente os menos preparados no assunto, reside no fato de que as fontes audiovisuais precisam ser entendidas nas suas “estruturas internas de linguagem e seus mecanismos de representação da realidade, a partir de seus códigos internos.” (PINSKY, 2008, p. 236).

A maioria dos professores que decidem analisar cinema, música ou televisão, especialmente os dois primeiros que são fontes mais comuns em salas de aula, cometem vários deslizes, normalmente os menos habituados no assunto, entendem que analisar cinema significa analisar os diálogos dos personagens, argumento, roteiro e extrair os sentidos explícitos ou ocultos daquela fonte. No caso da música não é muito diferente, muitos resumem a ideia de que analisar uma música significa a análise de letra, pois supostamente ela apresenta o sentido da obra de forma objetiva, é compreensível que num primeiro momento isso aconteça, no entanto, essa visão é muito limitada. Um dos motivos para que as letras da música e os diálogos sejam supostamente mais fáceis de analisar, se da devido à verbalização da mensagem, no entanto, vários outros aspectos deixam de ser analisados.

É fato que muitos professores de história não possuem conhecimentos técnicos específicos que permitam um entendimento da música a partir de sua estrutura harmônica, ou do cinema nos seus vários aspectos estéticos. Nem todos os professores sabem tocar um instrumento, ler uma partitura ou conseguem formular boas hipóteses diante de certos enquadramentos, fotografia cinematográfica e outros aspectos fundamentais do cinema, da música e da TV, para além da linguagem verbal explícita. Contudo, por mais que o desconhecimento técnico dificulte o trabalho, alguns conhecimentos básicos podem ser alcançados através da formação continuada, boa vontade e pesquisa.

Assim como afirma Carla Bassanezi Pinsky (2008) em seu livro *Fontes Históricas*:

Vivemos em um mundo dominado por imagens e sons obtidos "diretamente" da realidade, seja pela encenação ficcional, seja pelo registro documental, por meio de aparatos técnicos cada vez mais sofisticados. E tudo pode ser visto pelos meios de comunicações e representado pelo cinema, com um grau de realismo impressionante. Cada vez mais, tudo é dado a ver e a ouvir, fatos importantes e banais, pessoas públicas e influentes ou anônimas e comuns. Esse fenômeno, já secular, não pode passar despercebido pelos historiadores, principalmente para aqueles especializados em História do século XX. (PINSKY, 2008, p. 235)

REFERENCIAL TEÓRICO

Para fomentar o debate precisamos ter em mente que os produtos da indústria cultural são veiculados pelos mais diferentes meios midiáticos, faz-se, portanto, necessário definir o que entendemos por mídia, que de acordo com o Dicionário *michaelis* eletrônico (2019) pode ser definido como:

Toda estrutura de difusão de informações, notícias, mensagens e entretenimento que estabelece um canal intermediário de comunicação não pessoal, de comunicação de massa, utilizando-se de vários meios, entre eles jornais, revistas, rádio, televisão, cinema, mala direta, outdoors, informativos, telefone, internet etc.

É interessante destacar que a primeira grande massificação não ocorreu por causa dessa revolução tecnológica e sim no início da era moderna quando Johannes Gutenberg (1400-1468) por volta de 1450 criou a prensa de tipos móveis. Essa transformação facilitou a produção de livros antes feitos página à página manuscrita por copistas ao livro impresso. Com o livro impresso o conhecimento passa a circular para um maior número de pessoas no século XVIII, principalmente no período iluminista em que as gráficas se proliferam e se produz muito material cultural e planfletário, o acesso facilitado possibilitou a difusão de novas ideias para vários estratos sociais em diferentes níveis culturais.

No entanto, é na virada para o século XX que passa a existir de fato uma indústria cultural. A indústria fonográfica foi pioneira com o surgimento dos primeiros fonógrafos, primeiro a rolo e depois a disco, e assim transformou-se totalmente a percepção da música pela sociedade. Antes dessas transformações se comercializavam apenas partituras, comprava-se uma partitura e as tocava, grandes orquestras dependiam do mecenato¹⁵ para seu funcionamento. Há uma transformação com o surgimento do disco, pode-se comprar a música pronta, não mais a partitura e aprender a tocar, isso permitiu a apreciação da música a quem não detinha talento musical, não era mais necessário o esforço de decifrar a partitura pra poder usufruir do trabalho do artista.

Essa transformação resultou em mudanças significativas, pois o ambiente privado incorporava novos produtos artísticos, o contato direto com a música contribuiu consideravelmente para abstração do pensamento e alterou profundamente o comportamento daqueles que estavam exilados da contribuição desse tipo de arte para a formação do senso crítico.

¹⁵ *Mecenato* é um termo que indica o incentivo e patrocínio de artistas e literatos, e mais amplamente, de atividades artísticas e culturais.

A fotografia e sua evolução juntamente com a música permitiu o surgimento do cinema, a primeira grande indústria cultural de que se tem notícia, desde sua criação até os dias atuais cresceu e se consolidou, principalmente com o período pós-segunda guerra mundial, em que o entretenimento se transformou em um fator de comercialização. Após a década de 70 e 80 surgiram os primeiros vídeos cassetes e jogos eletrônicos, é possível a partir de então comprar um filme para exibir ou jogar em casa através de equipamentos eletrônicos, os jogos digitais nasceram do empenho acadêmico na área de ciência da computação, a partir da elaboração de jogos simples, simuladores e programas de inteligência artificial, tornando-se populares e adentrando na indústria cultural. Desde então, a exibição de filmes em casa e os jogos eletrônicos tornaram-se uma forma popular de entretenimento e produto da indústria cultural. Neste ponto é possível falar de uma indústria cultural sem amarras ou grandes impedimentos.

O grande dilema da indústria cultural é apresentar um bom produto na era de massificação do consumo, grande parte dessas produções é questionável do ponto de vista artístico, filmes *blockbuster*¹⁶ que são feitos para temporada, são exemplos de filmes que são assistidos e depois descartados, da mesma forma acontece com os gamers e a constante mudança de tendências, o mesmo pode-se dizer da música, a maior parte da produção fonográfica é feita para ser consumida e depois descartada, o que faz sucesso no carnaval deste ano não fará no próximo, essa intensa rotatividade garante um permanente consumo e lucros extraordinários.

A última grande novidade de massa produzida pela indústria cultural é o jogo digital, o segmento dos *games* no Brasil tem recebido incentivo tanto da iniciativa privada quanto do poder público, alguns dados recentemente levantados pelo Ministério da Cultura podem dar um panorama desse setor, e sua importância econômica para a indústria brasileira. O setor de games está inserido na economia criativa da indústria cultural e já possui espaço significativo no desenvolvimento econômico, tanto no Brasil, como no mundo.

O faturamento do setor de *games* no Brasil em 2017 foi de 1,3 bilhões segundo pesquisa realizada com 151 empresas independentes de jogos digitais, a pesquisa foi realizada pelo MINC, BNDS, Atragames¹⁷ e *Big Festival*¹⁸, entre junho e julho de 2017. A pesquisa destaca também que foi gerado um faturamento global no mesmo ano foi de 116 bi-

¹⁶ *Blockbuster* é uma palavra de origem inglesa que indica um filme (ou outra expressão artística) produzido de forma exímia, sendo popular para muitas pessoas e que pode obter elevado sucesso financeiro.

¹⁷ Criada em 2004 por um grupo de empresas de desenvolvimento, a Atragames (Associação Brasileira das Desenvolvedoras de Jogos Digitais), surgiu como uma entidade sem fins lucrativos e com o objetivo de fortalecer a indústria nacional de desenvolvimento de jogos.

¹⁸ *Big Festival* é o maior evento de jogos independentes da América Latina.

lhões de reais, estima-se que em 2020 os rendimentos mundiais cheguem a 143,5 bilhões de dólares, seu crescimento médio é de 7,3% ao ano e no Brasil esse crescimento é perto de 15% ao ano.

Esse crescimento é muito maior que de segmentos econômicos ditos importantes para a economia, como a própria indústria, segundo a ONU a produção industrial global subiu 4,5% de julho a setembro de 2017 em comparação com o mesmo período do ano anterior. A pesquisa aponta ainda que 78% das empresas de games no Brasil têm suas sedes nas regiões sul e sudeste, em São Paulo está a maior parte dos desenvolvedores de *games*, essas empresas são muito pequenas com até cinco colaboradores e conseguiram passar dos 3 anos de existência, mais da metade delas têm até três jogos e atua tanto no Brasil como no mercado internacional.

O ministério da cultura tem investido em games por de editais, através da ANCINE – Agência Nacional do Cinema, disponibilizando 20 milhões de reais, e através da secretaria do audiovisual de economia criativa mais 3 milhões, há portanto um mercado em crescimento, mas muito técnico e especializado que requer dos *gamers* investimentos em sua capacitação.

Assim como a música, a fotografia e o cinema, os impactos da massificação de jogos digitais no Brasil e no mundo são observados com estranheza, a crescente tendência de virtualização das experiências proporcionada pelo jogo e outras mídias digitais estão transformando o comportamento e modificando as relações sociais, não existe ainda consenso sobre os impactos destas transformações, no entanto, é inegável que estão ocorrendo com considerável velocidade.

A maior parte dos indivíduos não percebe que suas preferências podem ser direcionadas pela indústria, esse é o principal argumento de Theodor Adorno quando aponta que a indústria impede a formação de indivíduos autônomos e independentes, capazes de criticar a produção cultural que a indústria cultural difunde, pois o que a indústria cultural forma é apenas a categoria de consumidores, todas as medidas são voltadas para vender seu produto, comercializar a mercadoria cultural com excelência, quando na verdade essa mercadoria foi produzida para ser descartada.

No entanto precisamos ter cuidado com os vários produtos que a indústria cultural estimula para o consumo, pois ela permeia todas as nossas relações com o entretenimento, tanto faz se você está escutando Chico Buarque ou Wesley Safadão, a indústria engloba todos eles. É preciso, portanto, não cair no preconceito de classe, pois existem setores que se consideram elite pensante e escolhem determinados produtos culturais transfor-

mando-os em arte, os mesmos relegam todo o resto da produção ao limbo da massificação. Esse preconceito de classe reside na incapacidade de perceber o que o outro vê no entretenimento, é importante que se combata o preconceito e se perceba que a indústria imergiu toda a sociedade em uma cultura de massas, estamos imersos em uma indústria que se relaciona fortemente com todas as escolhas que fazemos em nosso cotidiano, seja na forma de impressos, músicas, filmes e mais recentemente jogos digitais, é fundamental entender como a relação dos indivíduos com esses produtos transformam a cultura e comportamentos.

A partir da popularização da indústria do entretenimento¹⁹ e de seus produtos de consumo acabamos aprendendo a identificar os sentidos de certas escolhas estéticas, um determinado tipo de cena, o ritmo de uma música, uma linguagem de programa de TV, esses *Insights*²⁰ liberam uma série de imagens mentais e sentidos, isto ocorre diante de uma bagagem cultural que absorvemos durante décadas de exposição massiva a indústria cultural. Trabalhar com esses produtos da indústria cultural em sala de aula, torna-se um desafio diante de seus diversos níveis de complexidade.

Um problema atrelado ao uso deste material como fontes pelos professores de história, é que elas costumam ser classificadas como muito subjetivas. Porém, tanto a visão objetivista, quanto a subjetivista possuem problemas. A visão objetivista é fruto de um suposto efeito de realidade que especialmente o cinema e a TV transmitem, aquela sensação de estar vendo algo real mesmo quando se trata de uma ficção. Bill Nichols (2009) aponta que o cinema:

[...] reivindica uma abordagem do mundo histórico e a capacidade de intervenção nele, moldando a maneira pela qual o vemos. Embora o cinema não possa ser aceito como um igual da investigação científica. (NICHOLS, p. 69)

Um exemplo é o filme *Domingo Sangrento* (2002) dirigido pelo britânico Paul Greengrass, se trata de uma produção filmada com um aspecto estético de documentário, transmitindo a ideia que a filmagem ocorreu em 1972, quando o evento histórico que ele representa aconteceu, foi filmado com a câmera na mão atrás do protagonista durante boa parte do filme, acompanhando-o no desenrolar da história. No entanto, como aponta Rossini (2016), o historiador deve manter uma distância desse efeito de realidade, mas

¹⁹ Refiro-me aos vários pilares que constituem as artes performáticas, desde suas características financeiras (incluindo empresários, produtores e distribuidores), aos aspectos criativos (artistas, compositores e músicos, entre outros), passando também pelo estrutural (cinema, televisão, teatro e música).

²⁰ Substantivo com origem no idioma inglês e que significa compreensão súbita de alguma coisa ou determinada situação.

também dos efeitos emotivos suscitados pelo cinema, pois também influenciarão na sua análise (ROSSINI, 2006, p. 118).

A visão subjetivista é mais comum sobre a música, ainda que seja recorrente em análises sobre o cinema e a TV, esse produto tem uma natureza polissêmica, ou seja, são produtos que carregam vários sentidos e permitem interpretações diferentes, por carregar essa característica muitas vezes o pesquisador das ciências humanas passa a perceber significados nos filmes, ou músicas, que nem mesmo os diretores, roteiristas ou compositores tinham em mente quando produziram o trabalho, portanto, “Cabe ao historiador que analisar tal documento realizar o movimento inverso dessas operações, desconstruindo os fatos descritos ou os eventos narrados pelo documento televisual.” (PINSKY, 2008, p. 250).

Contudo, essa visão muito subjetivista do objeto pode ocasionar, no pesquisador menos atento, à ideia de que vale quase qualquer coisa, que dá para persistir na análise de uma obra buscando significados que podem não estar lá, por ser apenas uma criação da cabeça do pesquisador.

Neste ponto revela-se uma questão sensível na análise dessas obras, a fidelidade histórica e a conexão com o próprio contexto em que a obra foi produzida. Boa parte dos professores que recorrem a estes materiais em suas salas-de-aula, especialmente obras cinematográficas, insistem que não é importante saber se a obra é fiel à história ou não. No caso de um filme sobre algum evento histórico, por exemplo, saber se ele é fiel ou não, seria só um fetiche que não tem muita importância acadêmica, pois o importante seria analisar como essa obra se conecta com o seu próprio presente, ou seja, o momento no qual ela foi produzida, analisar que ideologias ou mensagens ocultas carregam e que valores elas defendem, como tenta representar o passado e dar sentido a um pensamento atual, enfim, estes são apenas alguns dos questionamentos que se pode fazer de uma fonte audiovisual.

Porém, se por um lado é importante analisar uma obra nos seus discursos e representações sobre o passado, por outro não se pode deixar de lado a questão da fidelidade histórica, resumindo-a um fetiche, pois, como veremos adiante existem dois tipos de erros históricos. De um lado temos os erros que são propositais e visam preencher lacunas históricas que ninguém conseguiu preencher, pois não há estudos próprios sobre o tema, ou são inserções de diálogo necessárias em uma cena que o diretor julgou necessário para a construção da narrativa, mas que não compromete a obra, pois há somente suposições de muitas coisas que as pessoas do passado conversaram ou

fizeram, e que são impossíveis de descobrir, principalmente diálogos (com exceção dos registros históricos), é impossível saber o que as pessoas conversavam ou como os diálogos realmente ocorreram em uma determinada situação que está sendo representada em um filme.

De outro lado existe um erro mais grosseiro relacionado à falta de fidelidade proposital, que deturpa a história, como a finalidade política, filosófica ou qualquer outra, essas deturpações estão ancoradas no presente, mas constroem o passado para atingir esse objetivo. No entanto, saber detectar uma cena de um determinado filme que está deturpando a história de propósito, ajuda montar uma crítica, pois dependendo de como essa obra está deturpando a história haverá implicações ideológicas muito sérias, para citar como exemplo temos o caso do filme *1492 a conquista do paraíso*, dirigido por Ridley Scott, o filme foi lançado em 1992 no escopo das comemorações dos 500 anos de descobrimento do continente americano e é carregado de erros históricos.

O referido filme apresenta Colombo como um homem tolerante que quer entender os nativos sem impor com violência os valores europeus, somente alguns de seus homens, resolveram tirar vantagem dos nativos e agir com violência, contra a vontade de Colombo, no entanto, o que se deu foi basicamente o oposto, a brutalidade de Colombo e os seus homens na América foi indescritível.

Embora essa mudança na narrativa história do filme tenha o objetivo de encaixar Colombo em um roteiro específico, não se pode esquecer que toda pesquisa envolvendo produtos da indústria cultural precisa obrigatoriamente passar pela análise de contexto dessas obras, muitas vezes é o contexto – no caso supracitado, as comemorações dos 500 anos do descobrimento do continente americano – que revelará às perguntas e não somente a análise da fonte em si. Deste modo:

De um ponto de vista mais teórico, as análises da mídia parecem exigir reflexão acurada sobre o problema não apenas da produção e das questões de linguagem aí envolvidas, mas também sobre o problema da recepção dessas imagens pelos grupos sociais. (PINSKY, 2008, p. 250)

A análise desse tipo de fonte normalmente tem dois aspectos que são trabalhados juntos, a decodificação técnico-estética e a representacional. A decodificação técnico-estética visa analisar quais foram os mecanismos e técnicas de linguagem, não só verbal, que as fontes usaram. E a decodificação-representacional, busca entender quais são os eventos, personagens e processos históricos que são representados pela fonte e como

eles são representados. No entanto, a análise desses aspectos não deve ser feita separadamente, pois como aponta Pinsky (2008):

Na prática, essas duas decodificações não são feitas em momentos distintos, mas à medida que analisamos a escritura específica do material audiovisual ou musical, suas formas de representação da realidade vão tornando-se mais nítidas, desvelando os "fatos" social e histórico nela encenados direta ou indiretamente. (PINSKY, p. 238)

Vale ressaltar que nos estudos sobre cinema, música, dentre outras mídias audiovisuais é muito raro o uso do termo *retratar*, bastante usado pelo senso-comum, o termo retratar é rechaçado, pois passa a ideia de retrato ou fidelidade, quase de realidade, enquanto o termo *representação* se mostra mais adequado a essas condições, ou seja, o fato de estar *representando* algo e não *retratando*, seja uma história totalmente fictícia ou um evento do passado. Ao assimilar o termo *representação*, diretores e roteiristas passam a gozar de mais liberdade criativa, mesmo não conhecendo todos os detalhes do evento a ser retratado, usam de discricionariedade para preencher lacunas, sem necessariamente ser fiel historicamente ou transmitir a ideia de uma suposta neutralidade que a noção de retrato transmite ao público mais leigo, ou seja, a ideia de que foi *assim que aconteceu*. Portanto quando o professor se deparar com a análise de um filme, música ou uma obra de ficção qualquer, não pode afirmar que a obra *retrata*, invés disso deve apontá-las como *representações*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A noção atual de documento histórico rejeita a ideia de que o documento fala por si, as várias interpretações possíveis de um documento musical ou audiovisual não são muito diferentes de outros tipos de documentos que são considerados mais tradicionais, há uma tensão entre evidência e representação, cabe ao professor/historiador analisar criticamente a fonte audiovisual como se faz com qualquer outra fonte.

O trabalho de análise deve passar pelo momento de identificação da fonte, é necessário para isso atentar-se sua data de criação ou lançamento, quem é o autor, quais as condições de elaboração dessa fonte, qual a coerência histórica na sua representação e do seu conteúdo.

Portanto, se antes a linguagem era vista como um veículo neutro de ideias pelos historiadores positivistas, hoje a própria linguagem é objeto de reflexão, desse modo,

mesmo que o foco da pesquisa não seja a parte técnica e estética da fonte, esta não pode ser ignorada, não é suficiente apenas uma análise de discurso, pois a parte técnica e estética tem um papel fundamental na criação do discurso, portanto, o discurso não se resume apenas a verbalização. A escolha do que irá compor um filme, música ou qualquer outro meio audiovisual é uma questão subjetiva feita por vários sujeitos interessados em sua produção, isso não pode ser esquecido.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W., HORKHEIMER, M. **A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas**. In: _____. *Dialética do esclarecimento*. 2. ed. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1986. p. 113-156.

FLEURY, Afonso; NAKANO, Davi; CORDEIRO, José H. D. **Mapeamento da Indústria Brasileira e Global de Jogos Digitais: Pesquisa do GEDIGames, NPGT, Escola Politécnica, USP, para o BNDES, 2014**. São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/produtos/download/aep_fep/chamada_publica_FEP0211_mapeamento_da_industria.pdf. Acesso em: 23 jun. 2019.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Editora Melhoramentos Ltda. 2019. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=okDkn>. Acesso em: 23 jun. 2019.

PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes históricas**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

ROSSINI, M. de Souza. O lugar do audiovisual no fazer histórico: uma discussão sobre outras possibilidades do fazer histórico. In: LOPES, A. H. *et al.* **História e Linguagens: texto, imagem oralidade e representações**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

CAPÍTULO 29

POSSIBILIDADES DA UTILIZAÇÃO DA FOTOGRAFIA NO PROCESSO DE ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

*Ederson Gusella Oliveira
Roseneide Maria Batista Cirino
Sonia Maria Chaves Haracemiv*

RESUMO

O uso da fotografia como fonte histórica emerge como um rico material pedagógico para despertar o interesse e desenvolver diferentes olhares do educando. Objetivando investigar estes pressupostos realizou-se um estudo teórico-prático sobre uso da fotografia como fonte histórica e suas potencialidades no ensino de História em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi realizada uma pesquisa junto as Secretarias de Cultura e Educação do Município de Fazenda Rio Grande região metropolitana de Curitiba-Paraná com objetivo de investigar junto a Secretaria Municipal de Cultura a existência do acervo fotográfico com a história local, registros dos fatos e transformações dos espaços e paisagens. O resultado evidencia que não há um acervo municipal, não há um projeto de parceria entre arte e cultura e educação para a efetivação do acervo. A secretaria tem organizado apenas uma apostila com fotos digitalizadas na maioria preto e branco o que baixa e, muito a qualidade do material e, em consequência a possibilidade de melhor apreensão do conteúdo história local pelos educandos.

Palavras-Chaves: Fonte Histórica. Fotografia. Material Didático.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema a fotografia como fonte histórica no ensino de História no Ensino Fundamental I. Para tanto, teve como objetivo investigar junto aos gestores municipais da Secretaria da Cultura o acervo fotográfico e sua disponibilização à Secretaria de Educação, para que fosse utilizado como recurso pedagógico no ensino da história local, pelos docentes da rede municipal de Fazenda Rio Grande. O problema de pesquisa foi delineado pela seguinte questão: Como ensinar a história local utilizando a fotografia como recurso pedagógico?

No arcabouço teórico, buscaram-se elementos sobre os estudos da utilização da fotografia como fonte histórica no ensino de História e sua utilização como potencial pedagógico na formação de consciências individuais e coletivas. Da articulação dos conhecimentos sobre objetos de estudos da História com os conhecimentos de didática,

sobre a importância dos recursos que possibilitam a apropriação dos conteúdos pelos educandos do Ensino Fundamental I.

O interesse sobre a temática frente o acervo disponibilizado aos professores dos anos iniciais, com material de ensino da história do município se concretizou pelo fato de os acadêmicos dos cursos de História e Pedagogia vivenciarem em distintos espaços escolares suas Práticas de Ensino e Estágios Supervisionados, conteúdos sendo trabalhado relacionado à temática.

A fotografia é a memória dos diversos momentos da vida cotidiana, permitindo que cenas e lugares sejam guardados de forma “concreta”. Isso possibilita às futuras gerações, as comparações e observações, além de se constituir fonte de conhecimento para diversas áreas possibilitando a construção dos conhecimentos no decorrer da vida dos sujeitos.

Do ponto de vista educacional um dos conteúdos a ser trabalhados com os educandos dos anos iniciais do Ensino Fundamental é a história local, sendo preciso que a imagem desse local esteja presente na mente dos indivíduos, na perspectiva de passado e presente.

O recurso fotográfico é utilizado frequentemente, no âmbito pedagógico nas diversas áreas do conhecimento e em todos os níveis e modalidades de ensino. Através deste recurso o estudante tem maiores possibilidades de elaborar e reelaborar conceitos, permitindo novas possibilidades de aprendizagens.

A fotografia registra não somente algo e o torna imóvel e visual, ela registra um momento que carrega uma história uma cultura, onde o historiador pode fazer perguntas e achar repostas, para o ensino em sala de aula, onde um educador pode usá-la para o ensino de História.

A FOTOGRAFIA COMO FONTE HISTÓRICA

A fotografia começou a ser usada como fonte histórica no final do século XIX, iniciando assim a revolução documental sobre fontes históricas, sendo que até o referido momento só os documentos escritos eram considerados fontes históricas. O reconhecimento da fotografia como fonte histórica foi fruto das lutas dos historiadores Lucien Febvre e March Bloch (1929), os quais não mediram esforços para ampliação da noção dos documentos escritos.

Sabe-se que das informações captadas pelo ser humanos cerca de 80 por cento advém de fontes visuais, isso implica que o recurso visual fotográfico, amplia a formação

de imagens mentais e potencializa a elaboração do conhecimento e, com isso melhora organização do pensamento e reelaboração do mesmo.

Segundo Le Goff (1990) a fotografia deve ser tratada como documentos/monumento. O autor redimensiona a visão em relação aos documentos históricos, ratificando que tudo o que está relacionado ao homem pode ser utilizado como fonte histórica, especialmente, quando retratada de forma concreta, como é o caso da fotografia. Assim, tanto as pinturas rupestres, da pré-história, quanto uma fotografia digital dos tempos atuais, são documentos.

A fotografia configura-se como uma técnica de criar imagens por exposição luminosa em uma superfície fotossensível, sendo que a primeira fotografia reconhecida foi feita pelo francês Joseph Nicéphore Niépce em 1826. Diversas descobertas ao longo do tempo foram somadas para que fosse possível desenvolver a fotografia como é conhecida hoje. No decorrer da história a essência na forma de fazer fotografia não mudou, no entanto, com avanços tecnológicos cada vez mais melhorias foram ocorrendo como a qualidade da fotografia, o aumento da resolução, além da quantidade das cores captadas.

A busca pelo acesso a fotografia também era a grande preocupação, logo no seu surgimento, foi intenso o movimento para achar materiais duráveis, eficazes e de baixo custo, que permitissem a aceleração no processo de revelação.

O desenvolvimento da fotografia colorida foi também, um processo lento e que necessitou de muitos testes. O primeiro filme colorido foi produzido em 1907, sendo que hoje a fotografia colorida alcançou a definição da escala de tons que a sensibilidade do filme preto e branco não possuía.

Na origem a fotografia era criada por processo químico, onde uma placa de cobre era exposta à luz por vários minutos imersa numa solução química, a qual possibilitava a revelação da imagem. Vários aperfeiçoamentos até a criação do filme fotográfico em 1884 por George Eastman possibilitaram uma nova forma de preservar as fotos. Esse tipo de tecnologia atualmente, parece rudimentar, o filme fotográfico, após as fotos tiradas podiam ser reveladas e guardadas por um longo tempo. Nos dias atuais tudo se tornou digital e, com a fotografia não seria diferente. (MOUTINHO, 2020).

Os avanços das tecnologias foram rápidos e, por vezes traiçoeiros, pode se perder em algum momento boa parte das fontes históricas fotográficas, pois não há um padrão para esse tipo de arquivo, o que se tem disponível são recursos no formato JPEG, BNG, Bitmap sendo os mais comuns.

Em menos de 50 anos as tecnologias dos disquetes sumiram do mercado não existindo, hoje, em nenhum computador fabricado pode-se ver ou ler a história das cidades, em um mundo em que as tecnologias evoluem rápido os acervos que temos em casa vão se tornar obsoletos, podendo-se perder desses acervos pessoais digitais, o que leva a questão, até quando as fotos nossas poderão ser vistas nesses arquivos?

Com a digitalização das fotos as pessoas, praticamente não revelam a foto em papel e assim, mantendo-as em celulares e computadores, redes sociais, bancos de dados criptografados. Entretanto, tudo isso pode ser *hackeado*, culminando na perda de todo o material. Apesar das inquietações não se pode negar que na era da fotografia digital, muitos conceitos foram alterados, com a evolução tecnológica os aparelhos fotográficos e máquinas reduziram, significativamente de tamanho, bem como o manuseio foi facilitado. Ampliou-se, também a qualidade das imagens, com todas essas evoluções o custo tornou-se mais popular, ampliando as possibilidades de aquisição. (SILVA, 2015).

A foto é uma importante fonte histórica, pela qual se pode recuperar a história de um espaço e tempo. O caso do Museu Nacional Quinta da Boa Vista da cidade do Rio de Janeiro, que no dia 02 de setembro de 2018 pegou fogo e, assim queimando quase por completo seu acervo. Muitas das peças queimadas eram únicas, e hoje só podem ser vistas ou lembradas pelas fotos tiradas dela.

O arquivo de fotografias permite revisitar diversos momentos da vida cotidiana, permitindo que as memórias, cenas e lugares sejam guardados de forma “concreta”. Isso, possibilita às futuras gerações, as comparações e observações, além de se constituir fonte de conhecimento para diversas áreas e, possibilitar a transmissão desses conhecimentos no decorrer da história.

De acordo com Nicollazzi Junior (2018, p.132) “toda fotografia é um certificado de presença, (...) a fotografia não fala (forçadamente) **daquilo que não é mais**, mas apenas e com certeza **daquilo que foi**. Essa sutileza é desvivida”. [grifo do original]. E assim pode se ver como era o local exatamente, como foi capturado pelo fotógrafo e, em que condições técnicas a máquina fotográfica estava.

APONTAMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa qualitativa caracterizou-se como exploratória e descritiva, sendo que esses estudos conforme Gil (1999, p. 43) “[...] têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista, a formulação de problemas mais

precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Teve como *lócus* o município de Fazenda Rio Grande região metropolitana de Curitiba e, como público participante da pesquisa foram os gestores da Secretaria Municipal de Arte e Cultura, e a Chefe de divisão de setor pedagógico da Secretaria de Educação, além de, indiretamente, gestores, equipe pedagógica e os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de 1º ao 5º ano.

Foi entrevistado o Secretário de Arte e Cultura, solicitando ao mesmo que respondesse as seguintes questões quanto: a) Acervo fotográfico municipal; b) Arquivo e memória visual da história do município; c) Existência de programa em conjunto com a Secretaria de educação na composição do acervo de imagens.

Em seguida foi entrevistado a Chefe do Setor Pedagógico da Secretaria de Educação, com as seguintes questões: a) Ensino Fundamental I e a história local; b) O livro didático: a história local e as fontes históricas; c) Recursos Didáticos utilizados pelos docentes da rede municipal no trabalho pedagógico no Ensino de História; d) Material elaborado pela Secretaria e o uso da fotografia como fonte histórica; e) Acervo de fotos históricas para elaboração do material.

Todas as respostas foram analisadas pelos acadêmicos dos cursos de História e Pedagogia com orientação dos professores das disciplinas de Prática de Ensino, buscando atender o objetivo de pesquisa, o uso da fotografia como fonte histórica no ensino e aprendizagem.

FOTOGRAFIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: O OLHAR DOS GESTORES

Investigar sobre o uso da fotografia como recurso para aprendizagem da história local, implicou em questionar aos dois entrevistados sobre acervo fotográfico. Ambos foram enfáticos em afirmar que não havia um acervo municipal oficial, sendo que para a Chefe do Setor Pedagógico da Secretaria Municipal, a fotografia seria um recurso importante e não ter recursos para organizar o acervo oficial municipal é muito complicado, mas esclareceu que a secretaria tem procurado atender minimamente essa questão respondendo que,

A Secretaria municipal elaborou uma apostila, e também são usados alguns recursos que são produzidos pelos moradores locais, como livreto produzido pela ACINFAZ (Associação Comercial e Industrial de Fazenda Rio Grande) no aniversário de 27 anos, que contou a história da cidade até aquele momento e

recursos do jornal o Repórter que também, fez uma matéria sobre o município. Esses são materiais alternativos que temos. (ENTREVISTADA, 2020).

As análises a essa resposta remetem ao exposto por Wilhelm (1986) quando afirma que “(...) é certo que as coleções particulares são importantíssimas. Mas, há o perigo de ensimesmadas e individualistas, essas coleções se perderem exatamente pelo motivo de hoje quisermos guardá-las”.

Ainda sobre essa questão obteve-se a seguinte resposta “acervo Fotográfico não está em nível de arquivo público, nas bibliotecas não há fotografias, o que há em redes sociais alguns munícipes colocam uma fotografia antiga, mas a cidade não possui” (ENTREVISTADA, 2020).

Essa fala reporta à questão do quão fácil está em se perder essas importantes fontes, exatamente, pela “guarda” em recursos digitais. Com base na resposta da entrevistada pode-se observar que, apesar de não haver um acervo formal, de algum modo houve a preocupação em disponibilizar tais recursos aos professores, embora seja uma ação um tanto “doméstica” há de se considerar o valor da iniciativa. Entretanto na mesma linha foi questionado sobre o interesse de o município constituir um acervo fotográfico da história local do Município de Fazenda Rio Grande de modo a historiar a emancipação do mesmo. Sendo que a cidade fez trinta anos, mas segundo a Secretária há necessidade de preservação da memória. Para tanto, foi buscado a parceria com Universidade Federal do Paraná com objetivo de:

[...] realizar um trabalho de montar um acervo fotográfico, arqueológico e o inventário de monumentos da cidade, então fomos na expectativa de realizar uma parceria com a universidade, mas essa parceria custaria um valor, que nós não temos disponível no momento. Infelizmente não fazemos nada, não porque não queremos, não há mão de obra especializada para isso, e nem parcerias patrocinadoras. (ENTREVISTADO, 2020)

Nessa resposta fica revelado o descompasso do que está estabelecido em relação ao currículo, sobre o que se ensinar aos munícipes sobre história, bem como ao disposto na BNCC (2017) ao estabelecer que, “é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram”. Apesar de incentivado a formação do acervo municipal na BNCC é necessário pensar essa questão na perspectiva de uma política municipal a qual, necessariamente envolverá custos, mas nem por isso pode ser preterida.

É nesse contexto, que a constituição de um acervo fotográfico ganha significado e torna-se uma urgência, pois ao manterem acervos municipais, fazer a capacitação dos profissionais e, ao armazenar adequadamente o acervo, o município contribui não apenas na disponibilização de um recurso didático, mas também, para a preservação da cultura do local e suas histórias, sendo que a preservação “[...] do patrimônio constituem-se como empreendimentos culturais direcionados a prolongar a vida útil dos objetos materiais e, assim, possibilitar a relação dialógica com estes bens culturais portadores de múltiplas significações” (CASTRO, 2008 p. 12)

Entretanto, a prática revelada, nas observações de estágio supervisionados, nos anos iniciais, ficou evidente que, pelo fato de os professores atuarem com todas as disciplinas escolares, e, maioria não ter formação específica em história, gera certa sensação de conforto que amparada no livro didático disponível, passa despercebido a necessidade de novas metodologias-pedagógicas para transmissão do conhecimento para os educandos. Aliado a isso se observa um desinteresse para o estudo da história local, e quando há essa abordagem, essa é feita de forma superficial e pouco agrega, ao educando à melhor compreensão da sua realidade.

Esse aspecto chama a atenção porque “os docentes de História costumam alimentar o desejo de que as aulas sejam, de fato, significativas para os estudantes”. Infelizmente, muitas vezes, esses profissionais se deparam com a tradicional indagação dos alunos: “Para que eu preciso saber história, professor (a)?” (NICOLLAZZI, 2018 p. 25).

Essa questão põe em pauta a preocupação que, para a produção de um livro didático com a história local contendo fotos, que revelem o patrimônio cultural do município, “será necessária a captação de fotos e registros de modo a montar um acervo, atendendo a proposta curricular municipal que contempla o ensino da história local, de modo que os educandos possam conhecer a história local lendo e observando as fotos do passado fazendo uma relação com o presente” (ENTREVISTADA, 2020).

Na entrevista com o Secretário de Arte e cultura, ficou evidente que apesar de ser um município jovem, com apenas 29 anos de emancipação política a cidade conta uma rica história, que o entrevistado (2020) relata ser de mais ou menos trezentos anos. Com isso pode se perceber a importância de uma política pública na preservação de suas fontes históricas. Alguns indicativos da história do município podem ser encontrados no município vizinho, São José dos Pinhais, o qual conta com um rico acervo histórico preservado. “Nesse acervo é possível encontrar fontes sobre o período histórico da época que o município pertencia à comarca de São José dos Pinhais” (ENTREVISTADO, 2020).

O Secretário de Arte e Cultura (2020) colocou, ainda, que no período em que Fazenda Rio Grande passa a pertencer à comarca de Mandirituba não há nenhum acervo”, assim perdendo-se parte do município, e dificultando a sua reconstrução. Esse período da história da cidade não conseguirá ser recuperado por completo, mas boa parte dela pode ser vista nos acervos dos moradores pioneiros sob guarda de familiares. Muitos dos familiares dos pioneiros guardam muitas fotos e documentos de sua chegada no município, mas esses registros estão ficando escassos com o passar dos tempos. Entretanto, na fala do entrevistado (2020) está claro a preocupação pela implantação deste acervo, contudo, conforme ele analisa o auto custo tem sido um impeditivo.

Considerando que, os apontamentos sobre a criação da memória local ressaltam a importância da Secretaria de Arte e Cultura e Secretaria de Educação trabalhar em parceria para a constituição do acervo, questionou-se aos entrevistados sobre a existência de um programa voltado para isso, sendo que ambos afirmaram que como não existe um acervo fotográfico no município, não há esse tipo de parceria. Entretanto, afirmam estar trabalhando para que, futuramente, o município possa ter seu acervo. As informações disponíveis, atualmente estão nos “acervos particulares de pessoas e instituições da cidade, como dos jornais da época e outros registros, contando com a colaboração da Associação Comercial e Industrial de Fazenda Rio Grande- ACINFAZ” (ENTREVISTADOS, 2020).

Importa destacar que a depender dos profissionais que estão à frente, nas Secretarias de Educação e de Arte e Cultura, a dimensão da história local ganha distinto significado e nível de importância, resgatando a história real do município suas origens, seu povo e sua identidade.

Atualmente, a Secretaria de Educação conta com um material impresso fotocopiado em preto e branco, com baixa qualidade visual e de forma genérica, não existindo uma política pública específica com esta preocupação. O material que está disponível é fruto do trabalho de uma coordenadora da área de história que atuou na secretaria no período de 2009 a 2017. Percebe-se que há interesse político em preservar constituir a fonte histórica visual do município, por parte desses gestores.

Por não ter o acervo municipal a Secretaria de Educação instrui as escolas a buscar maiores informações, no que se refere ao recurso visual de fotografia no *site* da ACINFAZ, associação que disponibiliza algumas edições *online* intitulada “Antes e Depois”, fazendo um comparativo entre fotos antigas e recentes de Fazenda Rio Grande, num total de 41 edições. É orientado, também, a pesquisa no jornal local, O REPÓTER e *sites* de

empresas pioneiras. Assim sendo “fica a cargo das próprias escolas a confeccionarem seus materiais, desta forma não há um material padrão entre as escolas, ficando muito na boa vontade do professor ou da equipe pedagógica” (ENTREVISTADA, 2020).

Assim, as escolas têm em mãos os materiais que encontrarem na pesquisa instruída pela secretaria de educação e no material didático. No âmbito da função do material didático, Santos, (2008, p. 343) coloca da [...] importância de que os autores de livros didáticos também descubram formas atraentes de tratar de assuntos relativos ao cotidiano dos alunos do ponto de vista espacial e de outras realidades, os quais no mundo globalizado em que vivemos interferem no cotidiano tanto do aluno quanto do professor”.

Com isso se tem claro que o livro didático é um importante recurso, no entanto, sua abordagem genérica não permite ao aluno aproximações mais reais e contextualizadas sobre a história local. Esse contexto reporta à importância do desafio de o município reconhecer a legitimidade dessa pauta e municiar seus docentes para alternativas didático-pedagógicas com o fim de atribuir qualidade às aulas e a aprendizagem dos educandos. Não se pode deixar a cargo do professor que, nos anos iniciais ensinam todas as matérias, ir atrás das informações e montar o material didático para utilizar em sala de aula.

Notadamente, o livro didático não atende a todas as demandas, sobretudo, essas de âmbitos mais específicos, por isso, é necessário adaptações. Ainda, sobre o livro didático, Carneiro e Santos (2006, p. 206) mostram a importância do livro didático na construção e interação do mundo a volta do aluno porque assume:

[...] três grandes funções: de informação, de estruturação e organização da aprendizagem e, finalmente, a função de guia do aluno no processo de apreensão do mundo exterior. Deste modo, a última função depende de o livro permitir que aconteça uma interação da experiência do aluno e atividades que instiguem o estudante desenvolver seu próprio conhecimento, ou ao contrário, induzi-lo à repetições ou imitações do real. Entretanto o professor deve estar preparado para fazer uma análise crítica e julgar os méritos do livro que utiliza ou pretende utilizar, assim como para introduzir as devidas correções e/ou adaptações que achar convenientes e necessárias.

Essa análise está posta na BNCC (2017) quando trata do componente curricular história afirmando que as questões originadas no presente, necessárias ao conhecimento dos educandos, instigam a pensar a História como um saber necessário para à formação. Ressalta que o passado deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem, dialogando com o tempo atual. Com isso, a relação passado/presente, não pode ser tratada de forma mecânica e automática, pois exige o conhecimento de referências teóricas capazes de

trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados. Ainda, segundo a Base Nacional Comum Curricular, “no ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram” (BNCC, 2017, p. 398).

Segundo a BNCC (2017), os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto estimulam o pensamento, trabalhando a noção de lugar em que se vive e as dinâmicas em torno da cidade, com ênfase nas diferenciações entre a vida privada e a vida pública, a urbana e a rural. É nesse contexto que a fotografia como fonte de ensino, para os educandos, pode se constituir excelente recurso, pois a mesma mostra com vasta riqueza de detalhes o momento que ela foi capturada, assim o educando poderá observar as transformações que ocorreram em determinados locais de sua cidade, como aquelas que evidenciam a passagem de uma dada região de zona rural para área urbana.

No início, antes mesmo de se constituir município Fazenda Rio Grande boa parte da extensão era uma grande fazenda de criação de gado e, atualmente essa extensão se configura por loteamentos, comércios e áreas industriais e, os registros dessa transformação se existem são pessoais.

Na existência desse arquivo de forma pública, garantiria, ao professor a exploração de um rico material para o uso em sala de aula, tornando suas aulas mais acessíveis e mais esclarecedora de modo, a facilitar a aprendizagem dos educandos.

A faixa etária em que o conteúdo história local está estabelecida é a turma de terceiro ano do fundamental I. Essa faixa etária apresenta maiores possibilidades de aprendizagem ao receber os estímulos visuais, possibilitando o estabelecimento de relações, abstrações e comparações.

Quando, em sala de aula, o professor tem como instrumento e recursos metodológicos livros, álbuns e ou documentários que mostram fotografias do local onde ele vive, ele conseguirá situar-se geográfica e historicamente no espaço vivido. Pois é o local onde vive e, passa todos os dias, e quando mostra para o educando uma foto de como era anteriormente esse local, com as ruas de terra, conseguiria fazer perceber as transformações sociais feitas no decorrer do tempo e a influência do homem sobre o meio, assim atingindo o proposto na BNCC. Nas análises de Ambrósio,

Tem sido constante recorrer ao uso da fotografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde as fotografias de família, de amigos, da criança em outras idades, pode ser utilizadas para o estudo da “história de vida do aluno”, “história da família”, “história local”, temas importantes para criar no educando o sentimento de identidade e de pertença a um grupo, desta forma, as fotografias transformadas em recursos didáticos, favorecem a introdução dos sujeitos no método de análise de documentos históricos. Os álbuns de família são um exemplo de como esse suporte material da imagem serve de registro da memória (AMBRÓSIO, 2016 p. 79).

Bittencourt (2006) ressalta a importância do uso da fotografia nos anos iniciais do ensino fundamental, pois permite ao professor mais possibilidades para o ensino em sala de aula. Assim, se, se tem no livro pedagógico a fotografia como fonte histórica é possível fazer a correlação com as fotografias que os alunos possam possuir em suas casas e, com isso instigá-los a observação e a comparação, dando valor ao material histórico que o educando possui em sua casa.

Nesse contexto, se explicita ao educando o fato de que as suas vivências, o cotidiano passado e presente se entrelaça com os conteúdos escolares pois, Brito e Purificação afirmam que,

Quando nos referimos à educação, queremos expressar nosso entendimento de que ninguém escapa a ela, uma vez que está entrelaçada à vida cotidiana - na rua, na igreja ou na escola -, no ato de aprender, de ensinar, de aprender e ensinar, de saber, de fazer ou de conviver. Todos os dias misturamos vida e educação. (BRITO; PURIFICAÇÃO 2015 p.22)

Seguindo esse pensamento os educandos passam a valorizar e cuidar melhor suas fontes históricas que possuem em sua casa, no caso das fotografias, acabam por serem guardadas com mais cuidado e assim podendo ajudar, no futuro, contar a história do seu local, da sua família ou da sua vida e, o poder público pode ter mais uma fonte de captação de material para montar um acervo fotográfico local, uma vez que,

[...] a sociedade humana não pode sobreviver se a cultura não for transmitida de geração a geração, e as modalidades e as formas pelas quais se efetua ou se garante essa transmissão e o aprendizado de diferentes saberes culturais, mediante os quais um grupo de pessoas é capaz de satisfazer as suas necessidades, de proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e de trabalhar em conjunto de uma forma mais ou menos ordenada e pacífica, é necessário, então, que a escola se aproprie das ferramentas criadas pelo homem objetivando uma formação que, no mínimo, garanta reflexões e ações para construir um mundo melhor. (BRITO; PURIFICAÇÃO 2015 p. 71)

É no contexto, de transmissão da cultura, da história, da vida que as fotografias se tornam importante recurso pedagógico é com essa preocupação que se compreende a necessidade da articulação entre cultura e educação com vista a constituir acervo histórico

dos municípios. Entretanto, tal como a fotografia passa despercebida sobre seu potencial pedagógico o próprio registro, catalogação a criação de um acervo oficial, também passa despercebido na sua importância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa evidenciou que em meio a tantas inovações tecnológicas, os fatos históricos registrados de forma concreta, seja ele de forma impressa escrita e de fotografia está sendo prejudicado e até mesmo deixados de lado. Fato este que deve ser reconsiderado pelos historiadores e administradores locais, uma vez que uma sociedade é constituída por sua história, a qual deve ser registrada e repassada às futuras gerações, especialmente pela escola, a qual cabe transmitir os conhecimentos científicos acumulados no decorrer do tempo.

Neste trabalho, buscou-se perceber o reconhecimento dessa pauta por parte dos gestores pela via da parceria entre a secretaria de arte e cultura e educação, no entanto, ficou claro que não há nem intento de que isso se configure como uma política.

Observou-se que no decorrer deste trabalho de pesquisa e entrevistas, que o município não possuía um acervo sobre sua história nem fotográfico e nem documental, apesar de ser um município jovem, isso ressaltou a ausência de políticas públicas dos prefeitos desde a emancipação do município. Fato é que a história fotográfica do município vem se perdendo, e, embora seja um município jovem não há a preocupação dos gestores para a criação de um acervo fotográfico e documental, sob o argumento de se ter poucos recursos financeiros, cedem à utilização de recursos precários como, imagens escaneadas ou xerocadas em preto e branco, obtido junto às famílias pioneiras do município, associação comercial e empresas locais, que possuem seus acervos.

Outro aspecto ressaltado na pesquisa desvela que, com advento das tecnologias as fotos, de papel, vêm sendo deixadas de lados pelas gerações mais novas o que dificulta ainda mais o trabalho para se montar um acervo municipal.

A Secretaria não possui uma política pública para fazer um material adequado e de qualidade para serem levados às escolas, pelo contrário se achou um material feito com muito esforço por parte da coordenadora dos 3º anos, mais de qualidade muito baixa e quando essa coordenadora saiu da Secretaria seu trabalho foi descontinuado.

Durante a entrevista com a Chefe de Divisão Pedagógica foi percebido uma preocupação com relação ao material ou a falta dele no ensino da história local, entretanto,

é necessário impulsionar a reflexão de que não se pode, simplesmente, depender da boa vontade de uma outra pessoa para produção de material de qualidade para os alunos. O aprendizado de uma criança passa por um bom professor, mas também requer material didático de qualidade em sala de aula.

Concluiu-se ainda que as empresas pioneiras e Associação Comercial tem maior acervo e zelo com a preservação da história local do que as esferas públicas municipais, num misto de desconhecimento e desconsideração pela legitimidade da causa aliada a falta de políticas públicas que destinem recursos financeiros para contratação de profissionais, qualificado para criação, montagem, impressão e manutenção do acervo municipal.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, C. (org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** Educação é a base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15/10/2019.

BRITO, G.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias um repensar**. Curitiba: Editora Intersaberes, 2015, 2ª Edição.

CASTRO, A. A. N. de. **A trajetória histórica da conservação-restauração de acervos em papel no Brasil**. Dissertação de Mestrado em História. UFJF, 2008. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppghistoria/files/2009/12/Aloisio_A_N_de_Castro1.pdf>. Acesso em: 02/02/2021

D'AMBROSIO, U. Educação para uma sociedade em transição. 3. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

FEBVRE, L.; BLOCH, M. **Annales d'histoire économique et sociale**. 1^e année, N. 1, 1929. Disponível em: www.persee.fr/issue/ahess_0003-441x_1929_num_1_1. Acesso em: 15/01/2021.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOFF, J. Le. **História e memória**. Tradução LEITÃO, B. *et al.* -- Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios).

IBGE. **Censo Populacional** do Município de Fazenda Rio Grande, Paraná. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/fazenda-rio-grande/panorama>, Acesso em: 15/08/2019.

LIMA, P. de O. **Livro didático na educação infantil: o que dizem sobre o alfa e o beto?** Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, 2016. Disponível em:
<https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/2500/831>. Acesso em: 15/10/2019.

LOPES, F. G. C.; NOREMATI, F. A. M. **A importância dos Museus para a preservação da Cultura.** Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5445069/modresource/content/0/import%C3%A2ncia_museus_preserva%C3%A7%C3%A3o_cultura_lopes_noremati.pdf. Acesso em: 15/10/2019.

MOUTINHO, W.T. **História da fotografia.** 2020. Disponível em:
<https://www.coladaweb.com/artes/fotografia>. Acesso em: 15/02/2021.

NICOLAZZI N. F. J. **Prática profissional no ensino de História** linguagens e fontes. Curitiba: Editora Intersaberes, 2018, 1ª Edição.

SANTOS, M. **Espaço e Método.** 5ª edição. São Paulo: Edusp, 2007.

SANTOS, W.; CARNEIRO, L. Livro Didático de Ciências: Fonte de informação ou apostila de exercícios. In: **Contexto e Educação:** Ano 21. Julho/dezembro, Ijuí: Editora Unijuí. 2006.

SILVA, M. A.; **Uso da Fotografia como fonte histórica.** 2015. Disponível em:
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_hist_ufpr_marciaambrosiodasilva.pdf Acesso em: 15/08/2019.

WILHELM, W. **Verbetes da Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira.** São Paulo: Itaú Cultural, 1986. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa24755/wilhelm-woeller>>. Acesso em: 04/02/2021.

CAPÍTULO 30

PRESENTISMO COMO EXPERIÊNCIA TEMPORAL, CONSIDERAÇÕES DE HARTOG SOBRE A CRISE DO TEMPO E A CRISE DA CULTURA

Wilderson Alves Leite
Beatriz Alves Leite

RESUMO

O presente trabalho busca apresentar a leitura de alguns escritos do historiador francês François Hartog que foram compilados em seu livro intitulado *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, visando elucidar suas contribuições para a teoria da história a partir de conceitos-chave por ele utilizadas, tais como ordens de tempo, brechas no tempo, regimes de historicidade e presentismo, colocando essas noções a serviço de uma história da historiografia.

Palavras-chave: François Hartog. Regimes de historicidade. Presentismo.

INTRODUÇÃO

François Hartog escreveu *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*, um de seus livros mais aclamados pela crítica historiográfica - uma compilação de muitos ensaios que foram posteriormente revisados, estendidos e dispostos para publicação simultânea -, Contudo, Hartog desde a introdução mostra preocupação em situar sua epistemologia em um conceito compreensível aos leitores de sua obra, e mostra-se mais simpático a uma forma conceitual mais coloquial: *ordens de tempo*. Esta opção justifica-se na clareza de interpretação do termo: "compreende-se imediatamente a sucessão e o comando" (HARTOG, p. 17), a sucessão própria da temporalidade e o comando que caracteriza, constitui e organiza o social, que estabelece suas categorias de maneira permanente e insensível.

Ordens, portanto, do tempo: tema central do presente, ao menos, se abraçarmos as recentes preocupações da literatura francesa: livros, revistas e colóquios cultivados no intuito de fomentar explicações – assim como Hartog – a este problema emergente. O problema é o "desabrochar de uma grande onda: a da memória. Com seu *alter ego*, mais visível e tangível, o patrimônio: a ser protegido, repertoriado, valorizado, mas também repensado." (HARTOG, p. 24); sintoma emergente, visível, e que também se estendeu para além dos limites europeus.

Aqui, um pouco mais cedo, lá, um pouco mais tarde, essa vaga atingiu praticamente todas as costas do mundo, se não todos os grupos sociais: a velha Europa primeiro, mas também e muito os Estados Unidos, a América do Sul após as ditaduras, a Rússia da *glasnost* e os ex-países de Leste Europeu, a África do Sul após o *Apartheid*, salvo o restante da África, Ásia e Oriente Médio (com notável exceção da sociedade israelense). (HARTOG, p. 25)

O tempo, então, passa a ser percebido e analisado de forma global, que no livro é proposto como uma experiência social instável, observada a partir de uma disciplina – a história – que aplica certa percepção particular de tempo, e que trouxe novas indagações a partir das provocações de Hartog ao espaço de análise do tempo presente.

Como resolver estas preocupações a partir de um olhar historiográfico? O objetivo de Hartog não está direcionado a escrever uma história do tempo, erudita ou filosófica, mas empregar seus esforços no que ele define como lacunas de tempo: momentos de crise, de instabilidade, espaços transitórios que conferem “essa experiência de ruptura de continuidade, dando a “todo homem” o sentimento de pertencer ‘a duas eras’.” (HARTOG, p. 22) diz Hartog citando Paul Valéry.

Essa preocupação com as tensões do presente revelam-se no livro de Hartog quando ele alerta que “a ordem do tempo foi posta em questão” (HARTOG, p. 19), neste caso o regime questionado é o da historicidade moderna, cuja característica marcante é a orientação para o futuro. Em suma, o que está em crise são as antigas abordagens da história e a percepção do futuro.

Essa lacuna contemporânea se constitui num observatório adequado para reconhecer e (re)visitar situações análogas no passado, recentes ou distantes, que nos permitem analisar o presente com nova ótica. Portanto, a hipótese sobre a qual trabalha Hartog, é que a temporalidade contemporânea vive “o crescimento rápido da categoria do presente até que se imponha a evidência de um presente onipresente” (HARTOG, p. 26). Isso é o que Hartog chama de *presentismo*.

Para Hartog as análises históricas partem do presente, onde não mais se tenta aprender com o passado ou um futuro hipotético, analisar o passado ou o futuro torna-se um exame utilitarista que parte do presente e volta presente. Portanto, na análise do passado ou futuro legitima-se o presente, pois é no presente que a possibilidade de ação se desenvolve e onde fica a esperança que é depositada no futuro. Deste modo, Hartog aponta rompimentos com antigas abordagens de passado e futuro, sua análise aponta para a contemporaneidade como um momento histórico em que o *regime de historicidade*, ou

seja, a maneira com a qual abordamos os tempos históricos, é presentista, daí a hipótese de *presentismo*. De acordo com Nicolazzi (2010):

Atento às pressões do contemporâneo, François Hartog há alguns anos se esforça, senão em explicar a complexidade da situação atual (e essa provavelmente não seria sua pretensão), pelo menos na tarefa de oferecer instrumentos conceituais para se pensar e se escrever tanto sobre o quanto no presente. Dois termos correlatos e convergentes aparecem como significativos do esforço salientado: presentismo e regime de historicidade. (P. 231)

Como um guia, Hartog usa o conceito do *regime de historicidade*, que amplia a percepção das *ordens do tempo*. Portanto, o conceito do *regime de historicidade* contribui para percepção de momentos em que as vicissitudes entre passado, presente e futuro deixam de parecer óbvias e configuram – o que Hartog chama – as *brechas* no tempo. A análise é norteada para as categorias que organizam as diversas experiências do tempo e que permitem expressá-las, categorias que são simultaneamente “da experiência e da expectativa” (HARTOG, p. 28). Ferramenta heurística construída para elucidar as vicissitudes constitutivas do tempo histórico, forma em que Koselleck busca explicar: como a distância criada entre o *espaço da experiência* e *horizonte de expectativas*. Segundo o historiador dos conceitos, o desequilíbrio entre passado e futuro – ou a crescente assimetria entre a ampliação das expectativas e contração das experiências consideradas significativas – que caracteriza a estrutura temporal da modernidade.

Portanto, compreender as diversas modalidades deste vínculo desigual que constituem tantas outras estruturas temporais é o objetivo de Hartog, e a ferramenta encontrada é o conceito de *regime de historicidade*. Em suma, um conceito de matriz comparativa, que se constrói de acordo com o predomínio de qualquer uma das categorias que o compõem: passado, presente ou futuro.

AS TRANSFORMAÇÕES DOS REGIMES DE HISTORICIDADE

O livro organiza-se em duas partes: a primeira apresenta momentos do passado que atravessaram diferentes crises do tempo, enquanto a segunda explora o presente – nosso presente – a partir de duas palavras-chave, *memória* e *patrimônio*, referenciais de nossa experiência temporal.

Hartog começa com a antropologia, pois está preocupado com a experiência. Traz uma exemplificação baseando-se em um equívoco cultural que M. Sahlins aborda em seu livro *Ilhas de História*. O mal-entendido incluiu ingleses e havaianos, começou quando o

capitão Cook aportou por acidente nas praias do Havaí no final do século XVIII, em um momento que os nativos celebravam uma grande cerimônia, a chegada do capitão Cook é identificada como o retorno do deus da fertilidade (Lono) e comemorada como tal. Posteriormente, Cook decide deixar a tribo, coincidindo novamente com o calendário sagrado dos havaianos. Mas por problemas em um mastro de seu navio, retorna para a ilha para repará-lo. Os nativos interpretam o retorno fora de expectativa como um conflito cosmológico e sacrificam Cook (Lono) assim que ele desembarca na praia. A situação inesperada provocou uma confusão, e revela como eles trabalham no desenvolvimento/interpretação do acontecimento cultural de forma diversa, e que na ótica de Hartog apresenta *regimes de historicidade* diferentes. A diversidade cultural implica outras concepções de temporalidade. Shalins argumenta que o havaiano responde a "um sistema segmentar heróico" (HARTOG, p. 53), Koselleck em seu livro *Estratos do Tempo* reforça esse aspecto quando diz que "apesar da enorme variedade de desdobramentos culturais possíveis, os chamados instintos ou necessidades nutrem-se da repetibilidade, sem a qual não poderiam se manifestar nem ser satisfeitos" (KOSELLECK, p.12), no entanto como cada cultura interpreta essa repetibilidade é diferente.

Continuando na segunda parte de seu livro, Hartog explora um horizonte mais cômodo, pois está acostumado a trabalhar com questões complexas que envolvem a antiguidade. No entanto, o que poderia ser analisado para melhor explicar os *regimes de historicidade*? Para responder a esta questão Hartog traz a luz um evento esclarecedor, e neste exemplo, o personagem épico Ulisses. O herói – personagem da *Ilíada* e da *Odisseia*, de Homero –, retornando a Ítaca, deleita-se com a hospitalidade dos feácios, que arranjam um banquete farto para homenageá-lo. Durante a festa, cantavam os eventos heroicos da Guerra de Tróia, na qual Ulysses se consagrou, e emocionado, chorou. De acordo com Hartog, Ulysses percebe que "não se trata mais do tempo como fluxo, mas sim da experiência de uma distância consigo mesmo, que nomeio encontro com a historicidade"; o herói cai em prantos ao ouvir a canção, "ele não sabe como apreender o passado, o seu, na sua dimensão de passado" (HARTOG, p. 79). Por fim, aclamado seu nome antes dos outros, Ulysses estabelece uma identidade narrativa vinculando o passado com aquele presente, "O problema com o qual se encontra confrontado Ulisses é mais complicado ainda: reconhecer-se como idêntico e diferente. Era eu, sou eu, eu era, eu sou Ulisses" (HARTOG, p. 82).

Uma experiência confusa como é toda Odisseia, épica e nostálgica em sua tentativa de dar explicações "a experiência de um tempo que, na distância duramente percorrida de si a si, é reconhecido, finalmente, ou descoberto, como seu passado" (HARTOG, p. 83).

O terceiro momento do livro se aproxima, cronologicamente, do primeiro. Voltamos para a passagem do século XVIII para o século XIX, mas agora sob a ótica dos europeus. Chateaubriand (1768 - 1848) é escolhido por Hartog porque "soube fazer dessa experiência de ruptura dos tempos, dessa fenda ou brecha, a razão de sua própria escrita" (HARTOG, p. 93). Hartog analisa dois livros de Chateaubriand e os interroga a partir da perspectiva de suas relações com o tempo: o *Ensaio Histórico*, 1797 e *Viagem à América* que só será publicada em 1827, relatando sua jornada aos EUA em 1791. Além dos 30 anos que separam estas duas publicações, os textos se distinguem pela abordagem a respeito da passagem do tempo dos antigos – regida pelo princípio da história *magistra vitae* – para os modernos – *positivista* –, passagem nítida, especialmente no caso de Chateaubriand, que esforçou para teorizar a experiência da revolução francesa em curso e dar-lhe resposta.

Assim, se no primeiro dos textos tenta localizar o evento revolucionário na série de revoluções do passado – construindo paralelos entre o clássico e o moderno, fragmentando o presente no passado –, no segundo predomina a sensação de aceleração do tempo, que provoca a falta referenciais:

Nela, têm-se a indicação do que mais atingiu os contemporâneos: o sentimento da aceleração do tempo e, logo, de perda de pontos de referencia (o navio é levado e a costa passa). O presente é inapreensível, o futuro imprevisível e o passado, ele próprio, torna-se incompreensível. (HARTOG, p. 112).

A aflição gerada pelo sentimento de perturbação no tempo permite estabelecer ligações entre Chateaubriand e a atualidade. A todo o momento, ele expressou com desconforto no *Ensaio Histórico*, "Frequentemente, era necessário apagar à noite o quadro que esboçara durante o dia: os acontecimentos corriam mais rápido que minha pena" (HARTOG, p. 111).

A transformação do *regime de historicidade* passadista passa a ser futurista nos ares da revolução francesa. Vale ressaltar que não é fácil perceber as vicissitudes do tempo, mas Hartog nos dá algumas pistas e revela que os *regimes de historicidade* surgem em um processo dúbio, onde de um lado se abraça o regime anterior e do outro acontece à negação do regime. Para isso utiliza-se dos escritos de Chateaubriand ao observar que de um lado a revolução francesa apelava para o passado evocando a cultura greco-roma-

na, mas por outro a revolução proclamava um rompimento com o passado, rejeitando antigos modelos e abraçava a ideia de construir uma nova sociedade. Portanto, um conflito entre um regime de historicidade antigo, *passadista*, e um regime moderno, *futurista*. Nesse momento a revolução francesa abraça a ideia de progresso, Hegel corrobora quando aponta que:

Em geral se aconselha a governantes, estadistas e povos a aprenderem a partir das experiências da história. Mas o que a experiência e a história ensinam é que os povos e governos até agora jamais aprenderam a partir da história, muito menos agiram segundo as suas lições. (HEGEL, p.49-50)

A partir desse exemplo nota-se que a categoria regime de historicidade foi especialmente pensada para diagnosticar as ordens e desordens no tempo. E na tentativa de explicar a atual crise do tempo Hartog nos apresenta categoria de *presentismo*, não como uma tese, mas como uma hipótese, de que houve um momento de ruptura no tempo – ruptura com o futurismo – principalmente entre os anos 80 e o fim da guerra fria, a queda do muro de Berlim, fim dos regimes socialistas do leste europeu, ressurgimento de uma história política, dos nacionalismos e principalmente pela grande quantidade de memórias que vieram à tona por conta do fim de várias ditaduras pelo mundo. Esses eventos provocaram uma série de mudanças de paradigmas em que progressivamente o presente ampliou-se. Não se tenta mais aprender com o passado – *regime de historicidade* *passadista* – ou com um futuro hipotético – *regime de historicidade* *futurista* –, olhar para o passado ou futuro torna-se apenas um instrumento utilitarista, um olhar que parte do presente e volta presente. Analisar o passado para legitimar o presente e um futuro que busca se legitimar nos anseios do presente, pois é no presente que a possibilidade de ação acontece e onde está a esperança que não pode ser mais depositada no futuro.

Equivalentemente, Koselleck argumentou que estamos em torno uma situação em que os fenômenos de aceleração atingiram ou logo alcançarão tal grau de saturação – o crescimento da população mundial, o tráfego de transporte, a relação entre velocidade da circulação da informação e da capacidade humana de interpretá-la, etc. – que levanta a questão de saber, como e se, as experiências de aceleração serão registradas no futuro.

Com a introdução das prensas rotativas no início do século XIX e com a invenção da telegrafia, da litografia e, por fim, da fotografia, tomou-se possível transformar eventos em informação em prazos cada vez mais curtos, enquanto a informação chegava às pessoas de forma cada vez mais rápida. Com a invenção do telefone, do rádio e da televisão, foi possível criar uma simultaneidade entre ações e eventos e sua notificação. Assim se transforma toda a estrutura de decisão política e social no planeta e também a capacidade de organização política e social. Graças à informação, ações e atos, bem como seu processamento, convergem cada vez

mais. Graças à aceleração, o ato e a reflexão se aproximaram um do outro: o ser humano já não tem como não refugiar-se no futuro e planejá-lo, pois os dados da experiência própria e alheia se tornam cada vez mais disponíveis. (KOSELLECK, p. 185)

Esta não é uma questão fútil: implica em sua abordagem uma reflexão mais geral sobre a transformação da experiência temporal que caracteriza a modernidade, “graças à aceleração, nosso planeta se transformou em uma nave espacial fechada.” (KOSELLECK, p. 185). E é sobre esse ponto que Hartog estrutura os ensaios que constituem a segunda parte do livro. Isso acontece, conforme antecipamos, seguindo a trilha de dois termos onipresentes hoje: *memória* e o *patrimônio*. Para o primeiro termo segue o monumental projeto *Les Lieux de Mémoire* que levou à publicação do conceito de Lugares de Memória, dirigido por P. Nora, entre 1984 e 1993, coincidindo com a comemoração dos 200 anos da Revolução Francesa.

Se considerarmos que a memória estabelece comunicação com as comunidades a mantêm como um passado significativo para a construção da coletividade – uma presença ativa do passado no presente –, o uso desta ferramenta para história como disciplina que busca a construção de um conhecimento aceitável é inquestionável. A novidade atual é que a memória coletiva se tornou objeto de reflexão e investigação da história.

Em relação ao segundo termo – patrimônio – concentra-se na análise da trajetória histórica, na história do conceito, que em sua derivação semântica se mostra como um instrumento apropriado para explicar os momentos intensos de questionamento do tempo. Vários episódios foram marcados por tradições patrimoniais que delimitaram arranjos temporais inéditos: A crise da República Romana, os humanistas da Renascença e seu retorno ao passado clássico, os monumentos dos liberais do século XIX. No final do século XX, o aumento é significativo: desde os bens domésticos passados por gerações até bens culturais coletivos, pertencentes a uma nação ou pela humanidade. E não apenas isso, também o meio-ambiente, desde o início dos anos 70, "cultura e natureza foram reunidas sob a mesma noção unificadora: patrimônio" (HARTOG, p. 240).

Se o patrimônio é agora o que define o que somos hoje, o movimento de patrimonialização, esse imperativo, tomado ele próprio na “aura” do dever de memória, permanecerá um traço distintivo do momento que vivemos ou acabamos de viver: uma certa relação com o presente e uma manifestação presentista. (HARTOG, p. 238).

A angústia pela memória e a preocupação com patrimônio trabalham ao mesmo tempo, segundo Hartog, como expressão da crise de nossa relação com o tempo e formas semelhantes que tendem a elaborá-lo. Vimos que o presentismo, caracterizado por uma progressiva ampliação do presente:

[...] que reina aparentemente absoluto, "dilatado", suficiente, evidente, mostra-se inquieto. Ele queria ser seu próprio ponto de vista sobre si mesmo e descobre a impossibilidade de se fiar nisso: mesmo na transparência das grandes plataformas de Beaubourg. Ele se mostra incapaz de preencher a lacuna, no limite da ruptura, que ele próprio não cessou de aprofundar, entre o campo da experiência e o horizonte de expectativa. (HARTOG, p. 156).

Encorajado pelas pressões da sociedade de consumo:

[...] um presente cada vez mais inchado, *hipertrofiado*, é bem claro que o papel motriz foi desempenhado pelo desenvolvimento rápido e pelas exigências cada vez maiores de uma sociedade de consumo, na qual as inovações tecnológicas e a busca de benefícios cada vez mais rápido tornam obsoletos as coisas e os homens, cada vez mais depressa. (HARTOG, p. 147-148).

Aqui é conveniente tecer alguns comentários sobre o conceito do *regime de historicidade*. Apresentado como um conceito do tipo ideal, que expressa uma "ordem dominante do tempo. Tramado por diferentes temporalidades, ele é, concluindo, uma maneira de traduzir e ordenar experiências de tempo [...] e dar-lhes sentido." (HARTOG, p. 139)

Regimes historicidade são formas de uma sociedade se relacionar com o tempo e como essa relação afeta a sociedade. Em um *regime de historicidade*, um tempo que pode ser passado, presente ou futuro tem predominância sobre os outros tempos. Esse conceito torna-se indispensável para analisar momentos de crise ou desordem no tempo. Nicolazzi (2010) aponta que:

Historiador mais do que intelectual de plantão, François Hartog faz do seu trabalho um mecanismo de visibilidade sobre o mundo contemporâneo. Mas se trata de um mecanismo sutil e erudito, pois envolve a paciência de percorrer distâncias profundas apartadas no tempo. A sutileza demanda erudição. (p. 235)

Em um contexto histórico onde o passado é considerado dominante, este exemplo de sociedade adota um regime de historicidade *passadista*, assim como sociedades onde a idealização do futuro predomina, o regime de historicidade dominante seria *futurista*, e seguindo essa ordem, se a marca predominante de uma dada sociedade é o presente, esta seria uma sociedade considerada *presentista*. Essa noção torna-se mais compreensível quando esse conceito *regime de historicidade* é aplicado a diferentes momentos da his-

tória. Hartog reconhece essa forma que as sociedades têm de se relacionar com o tempo como *experiência do tempo*, fenômeno que é *subjetivo e concreto*, que revela como os seres humanos, ao longo do tempo, sentiram, expressaram e agiram de acordo com as suas relações entre o passado, presente e o futuro. Subjetivo, pois cada pessoa se relaciona com o tempo de uma maneira diferente, e concreto porque essa relação é perceptível e afeta diretamente a nossa nossos comportamentos, não só como indivíduos, mas como sociedade.

Hartog argumenta que no mundo antigo o regime de Historicidade era passadista, e usa como exemplo a *magistra vitae*, ou seja, focado no passado, Cícero costumava definir a história, como testemunha dos tempos, luz da verdade, vida da memória, mestra da vida, mensageira do passado. Portanto, a sociedade aprenderia com a história. Nos ares da revolução francesa esse regime *passadista* deu espaço para um regime *futurista* em que as aspirações de uma sociedade diferente e a ideia de progresso permeavam o imaginário social. No entanto, nos encontramos em um novo momento de passagem que vem desde os anos 80 acelerando novamente o tempo e transformando nossos referenciais, essa experiência do tempo que transforma a própria percepção de sociedade é o *presentismo*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das críticas feitas por outros especialistas em teoria da história, a principal contribuição do trabalho de Hartog foi provocar questionamentos sobre na a prática e nos caminhos que a disciplina da história tem tomado. A historiografia atual tem se deparado com a ascensão da história do tempo presente, e investigado categorias que tem aparecido cada vez mais nos debates públicos, como memória patrimônio, comemoração, identidade e etc. desenvolvendo a hipótese de reconfiguração da experiência temporal, que tornou o olhar mais sensível às questões do presente.

Hartog contribui para a teoria da história com um instrumento heurístico do tipo ideal, *regimes de historicidade* e *presentismo* são recursos teóricos de compreensão da nossa relação com o tempo. O tema: *historicidade* se configura nas maneiras de produzir o saber historiográfico e se desenrola nas diversas formas de consciência histórica.

Conhecer as teorias da história e as contribuições de Hartog para sua epistemologia é um esforço que se torna indispensável na ampliação dos campos de investigação da história. A história enquanto disciplina trata-se de um ofício que deve refletir sobre suas

próprias práticas e a teoria da história tem um papel determinante nos rumos do fazer historiográfico.

Por fim, o conceito de *regime de historicidade* faz um convite para os teóricos da história a (re)interrogar a articulação entre estar na história, o fazer da história e fazer história. Estabelecendo relações entre a historicidade e a historiografia, afinal, *regime de historicidade* é um conceito amplo que pode suportar formas distintas de escrita da história.

REFERÊNCIAS

HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Tradução de Andréa S. de Menezes, Bruna Breffart, Camila R. Moraes, Maria Cristina de A. Silva e Maria Helena Martins. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HEGEL, Georg W.F. **A razão na história**. São Paulo: Moraes, 1990 [1840].

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo**: estudos sobre história; tradução Markus Hediger. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014.

NICOLAZZI, Fernando. **A história entre tempos**: François Hartog e a conjuntura historiográfica contemporânea, 2010. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/15808>>. Acesso em: 19 Jul. 2019.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Aida Figueiredo

Doutora em Psicologia pela Universidade de Aveiro, Portugal. Docente na Univeridade de Aveiro (UA), Departamento de Educação e Psicologia, Portugal.

Ailton Batista de Albuquerque Junior

Mestrando em Avaliação de Políticas Públicas (UFC). Pós-graduando em Docência na Educação Básica (IFMG) e Educação, Diversidade e Direitos Humanos (UNILAB). Especialista em Gestão e Coordenação Escolar (FVJ), Tecnologias e Educação a Distância (UCAM), Educação Especial e Inclusiva (FESL), Gestão Pública (UNILAB), Gênero e Diversidade na Escola (UFC), Psicopedagogia Clínica, Institucional e Ludopedagogia (UCAM), Educação Infantil (FLATED), Neuropsicopedagogia (FLATED), Serviço Social e Políticas Públicas (INTERVALE), Serviço Social Organizacional (FLATED). Graduação em Pedagogia (UECE), Letras Português-Espanhol (FGD) e Letras Português-Inglês (FGD). Acadêmico em Serviço Social (Anhanguera).

Amsranon Guilherme Felicio Gomes Silva

Licenciado em matemática pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE). Mestre em Matemática pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Assistente Técnico Educacional na Coordenadoria de Gestão pedagógica do Ensino Médio dentro da Secretaria Estadual de Educação do Ceará – SEDUC/CE.

Ana Coelho

Doutoramento em Ciências da Educação. Mestrado em Psicologia Clínica do Desenvolvimento. Licenciatura em Psicologia. Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal.

Ana Melo Trindade

Licenciada em História e em Pedagogia. Especialista em Educação ambiental. Professora da rede municipal de educação de São José de Espinharas - PB.

Andreza Cordeiro Dranka

Professora Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus Paranaguá.

Angela Maria Visgueira Cunha

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Pernambuco (UPE). fraduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Beatriz Alves Leite

Especialista em Gestão Escolar e graduada em Geografia pela Universidade Regional do Cariri (URCA).

Caroline Izidoro dos Santos

Graduada em Biblioteconomia e Ciências Sociais pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pós-graduada (especialização *lato sensu*) em Educação Inclusiva pelo Instituto Superior de Educação e Cultura Ulysses Boyd (ISECUB).

Cassandra Ribeiro Joye

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestre e Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora aposentada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Cícero Helton Pereira

Licenciando em Matemática pela Universidade Federal do Cariri (UFCA).

Cristiane de Souza

Professora Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus Paranaguá.

Daiana Kaster Garcez

Doutoranda e mestre em Biologia de Ambientes Aquáticos Continentais, pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

Divina Lucia Rodrigues Barbacena Monteiro

Mestranda em Educação pela Faculdade de Inhumas (FacMais). Graduação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Diretora licenciada do Centro Municipal de Educação Infantil Espedita Antônia da Silva Leopoldina.

Ederson Gusella Oliveira

Professor de História da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED/PR).

Eduarda Medran Rangel

Mestre e doutora em Ciência e Engenharia de Materiais pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Professora na Prefeitura Municipal de Rio Grande.

Eduardo Manuel Bartalini Gallego

Graduado em Ciências - Habilitação em Biologia pela Universidade São Francisco (USF), possui Especialização em Plantas Medicina pela Universidade Federal de Lavras (UFLA),

Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade São Francisco (USF). Professor da Universidade São Francisco (USF).

Elielma Carneiro Coutinho

Graduada em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Especialista em Ensino de Inglês e de Literatura Inglesa e Norte-Americana pelo Centro Universitário Claretiano. Mestranda em Linguística e Ensino na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Elizabeth de Fátima Freitas Marcelino

Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Itapuranga e da Secretaria Municipal da Educação de Morro Agudo de Goiás.

Emerson Augusto de Medeiros

Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas (DCH), da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

Estela Fernandes e Silva

Biotecnologista pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Licenciada em Biologia pela Universidade de Franca. Mestre e doutora pelo Programa de pós-graduação em Ciências Fisiológicas (PPG-CF) da Universidade Federal de Rio Grande (FURG).

Eugênia Muniz Agra

Graduada em Letras pela Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central – FACHUSC.

Fabrcia Gomes da Silva Diniz

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Kurius. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Professora do quadro efetivo da Universidade Estadual do Piauí,

Francione Charapa Alves

Professora Adjunta da Universidade Federal do Cariri (UFCA). Pós-doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

Gilmar Ribeiro de Lima

Mestrando em Ciências da Educação (Absolute Christian University). Pós-graduação em Administração Escolar (UVA) e Educação Infantil (UVA). Graduação em Pedagogia (UVA).

Gilton Sampaio de Souza

Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”. Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Pau dos Ferros/RN. Presidente da FAPERN/CAPEL.

Helves Belmiro da Silveira

Graduado em Matemática pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Mestre em Matemática pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professor Assistente da Universidade Federal do Sul e do Sudeste do Pará (UNIFESSPA).

Isabela Nogueira Nascimento

Graduada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestranda em Linguística e Ensino na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Jairomar de Araújo Sobrinho

Possui graduação em Matemática pela Universidade do Estado do Pará- UEPA . Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). É professor efetivo da rede municipal na cidade de Couto Magalhães – TO.

João Paulo de Sousa Pio

Graduado em História pela Universidade Federal de Campina Grande; especialista em Gestão Pública Municipal pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). É professor da rede estadual do Ceará e, atualmente, exerce o cargo de diretor da EEMTI Tabela José Pinto Quezado em Aurora-CE.

Jorcelita Bento dos Reis Gonçalves

Graduada em Geografia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Itapuranga (FECLITA). Especialização em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC). Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Católica de Anápolis (FCA). Docente na Rede Estadual e Municipal de ensino, em Morro Agudo de Goiás, GO.

José Fábio Vieira de Oliveira

Graduado em Matemática pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA); especialista em Ensino da Matemática pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). É professor da rede estadual do Ceará e está lotado, atualmente, na EEEP Francisca Castro de Mesquita em Reriutaba-CE.

José Leonardo Ferreira Gomes

Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Ceará (UFC); especialista em Ensino da Biologia pela Universidade Cândido Mendes e mestre em Gestão e

Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). É professor da rede estadual do Ceará e está lotado, atualmente, na EEM São Sebastião em Apuiarés-CE.

José Renato Sousa Rodrigues

Graduação em Letras - Português pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professor na Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC).

Josiane da Trindade Damasceno

Possui Doutorado em Letras pela Université Bordeaux Montaigne. Mestrado em Línguas e Civilizações pela Université Bordeaux Montaigne e Mestrado em Estudos Literários - Université Bordeaux. Professora de Língua Francesa na Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED-AP).

Késia Kelly Vieira de Castro

Doutora em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora Adjunta do Departamento de Ciências Naturais, Matemática e Estatística (DCME), da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

Klécio de Assis Raimundo

Mestrando em linguística e ensino pela Universidade Federal da Paraíba Graduado em Letras, com habilitação em Língua Inglesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Professor da rede estadual de ensino da Paraíba.

Leocilée Aparecida Vieira

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora Adjunta do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus Paranaguá.

Leândra Maria de Souza

Graduanda em Pedagogia pela Faculdade Sucesso EAD.

Lidiane Rodrigues Campêlo da Silva

Licenciada em Pedagogia, Mestre em Educação – Formação de professores. Professora da Universidade Estadual da Paraíba, campus VII – Patos, PB.

Lucas Novais Barros

Graduando em Psicologia pela Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (EBMSP).

Manassés dos Santos Silva

Licenciado em Biologia, Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Especialização em Tecnologias e Educação à Distância, Faculdade UNIBF. Doutorando em Biotecnologia, Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Maria do Socorro Cordeiro de Sousa

Doutoranda em Letras no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino – UERN. Professora da Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central - FACHUSC.

Maria José Santana Silva

Pedagoga, graduada pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica na Educação Infantil pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI).

Maria Rosilda Vasconcelos Sousa

Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Agente administrativo da Secretaria Municipal de Educação de Pentecoste-CE.

Maria Santana Alves

Graduada em Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática pela Universidade Federal do Cariri- UFCA, Graduanda do Curso de Licenciatura em Biologia IFE/UFCA.

Marília Cavalcanti de Freitas Moreira

Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), da Universidade do Estado Rio Grande do Norte (UERN).

Marília Maia Moreira

É licenciada em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Especialista em Ensino de Matemática pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em Educação, área de concentração em Tecnologias Digitais na Educação, pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, CE.

Marize Marques de Freitas

Mestre em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pedagoga, com especialização em Psicopedagogia e Políticas Públicas de Turismo. Supervisora escolar da Prefeitura Municipal de Fortaleza.

Mary Lange Sousa Silva

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e Pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Metropolitana.

Mércia Karine da Silva

Graduanda em Matemática pela Universidade Federal de Campina Grate (UFCEG).

Nayana Shirado

Doutoranda em Direito Político e Econômico na Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Analista Judiciário do Tribunal Regional Eleitoral do Amazonas (TRE/AM).

Priscila Rodrigues Boas

Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia. Assessora Pedagógica da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Esmeraldas/MG.

Raimundo Nonato de Menezes Moreira

Graduado em Física pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Atualmente é professor efetivo da Rede Estadual de Educação do Ceará lotado na EEM Maria Menezes Cristino em Coreaú-CE.

Ramon Roseno Alves

Graduando do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Bolsista do Programa de Iniciação Científica (CNPq/UFERSA).

Raquel Ramos

Bolseira de Doutorado pela FCT, Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia, CIDTFF, UA, Portugal.

Rayna de Melo Carvalho

Mestranda em Biodiversidade, Ecologia e Conservação pela Universidade Federal do Tocantins – UFT.

Regina Dáucia de Oliveira Braga

Mestranda em Ciências da Educação (Absolute Christian University). Especialização em AEE- Atendimento Educacional Especializado (UFC), Psicomotricidade Relacional (FACEL), Educação Especial (Uva). Graduação em Pedagogia (Uva).

Rodrigo Lacerda Carvalho

Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialização em Educação Matemática (2011). Graduado em Matemática pela UECE - Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC). Professor da Universidade Federal do Cariri (UFCA).

Rosana de Vasconcelos Sousa

Mestra em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Cariri (UFCA), Especialista em Gestão de Bibliotecas Escolares pela Universidade Candido Mendes (UCAM) e Graduada

em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Bibliotecária do Instituto Federal do Ceará (IFCE).

Rosângela Maria do Nascimento Lemos

Mestranda em Ciências da Educação (Absolute Christian University). Pós-graduação em Matemática, Coordenação e Supervisão Escolar, Gestão Escolar e Nutrição Clínica. Graduada em Matemática.

Roseneide Maria Batista Cirino

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora Adjunta do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus Paranaguá.

Samantha Joyce Ferreira Wanderley da Silva

Mestranda em Linguística e Ensino na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Sonia Maria Chaves Haracemiv

Mestrado em Educação e Ciências pela UFSC. Doutorado em História e Filosofia da Educação pela PUC-SP. Pós-Doutorado em Avaliação e Currículo na UNIRIO. Professora da UFPR, do Setor de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Tainã Figueiredo Cardoso

Pedagoga, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica na Educação Infantil, Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI).

Vera do Vale

Doutorada em Ciências da Educação (FPCE-Universidade de Coimbra), Professora Adjunta na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, investigadora do CEIS20, GRUPOED-UC, Portugal.

Virna Freitas Benévolo

Graduanda em Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB).

Viviane Andrade Pinheiro

Psicóloga Clínica. Mestra em Psicologia PUC/Minas. Especialista em Saúde Pública e Psicopedagogia. Psicóloga da Saúde Mental na Prefeitura Municipal de Saúde de Esmeraldas/MG.

Wilderson Alves Leite

Mestrando em História pelo Programa de Mestrado Profissional PROFHISTÓRIA, da Universidade Regional do Cariri (URCA).

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Mônica Maria Siqueira Damasceno

Realiza estágio de Pós-doutorado na Universidade de Aveiro, Portugal, no Departamento de Educação e Psicologia. Possui Doutorado em Ciências : Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade do Vale do Taquari (Univates), com Doutorado Sanduíche na Universidade de Aveiro, Portugal. É Mestre em Saúde da Infância e da Adolescência, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pedagoga e Especialista em Psicologia Aplicada à Educação e Especialista em Saúde Mental. Professora e pesquisadora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFCE, campus Juazeiro do Norte.

Francione Charapa Alves

Professora Adjunta da Universidade Federal do Cariri (UFCA). Pós-doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com Doutorado Sanduíche na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa - UL, Portugal. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista no Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Graduada em Pedagogia pela Estácio de Sá/UNESA. Licenciatura em Filosofia pela Faculdade de Ciências e Letras de Cajazeiras (FAFIC). Bacharelado em Ciências Econômicas pela Universidade Regional do Cariri (URCA) e licenciada no Ensino de Matemática para o Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Vinculada ao Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências da Natureza, Tecnologia e Educação – INCINATE/UFCA/Cnpq e ao grupo de pesquisa Laboratório de Estudos Urbanos, Sustentabilidade e Políticas Públicas LAURBS/UFCA. Coordenadora dos Subprojetos PIBID Multidisciplinar Ciências Naturais e PIBID Pedagogia da Universidade Federal do Cariri (UFCA). Tem experiência na área de Educação: subáreas: Didática, Currículo, Ensino e Pesquisa Educacional; e Filosofia com ênfase na subárea: Filosofia da Educação e Ensino de Filosofia.

ÍNDICE REMISSIVO

- Acessibilidade.....10, 31, 58, 68, 69, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 82, 83, 85
- Alfabetização....1, 2, 3, 4, 5, 7, 12, 16, 17, 19, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 46, 111
- Aprendizagem. 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 20, 21, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 76, 79, 82, 83, 84, 88, 89, 91, 92, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 150, 152, 153, 155, 156, 157, 161, 163, 164, 165, 168, 170, 171, 172, 174, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 210, 211, 228, 232, 233
- Autismo.....10, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 58, 65, 66
- Autoestima 11, 95, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 114, 121, 134
- Biblioteca.....2, 10, 24, 33, 35, 38, 41, 66, 68, 69, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 229, 254
- Brincar.....9, 14, 22, 23, 24, 25, 88, 89, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 142, 144
- Comunicação.....12, 26, 38, 57, 60, 62, 75, 76, 99, 109, 111, 115, 157, 168, 169, 170, 171, 173, 176, 177, 178, 181, 184, 185, 188, 189, 203, 204, 205, 209, 210, 212, 216, 244
- Crianças....5, 9, 10, 11, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 33, 36, 39, 53, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 65, 68, 69, 71, 72, 78, 85, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 110, 111, 112, 114, 116, 122, 125, 128, 131, 134, 139, 141, 144, 170, 171, 179, 183, 187, 207
- Deficiência...29, 31, 35, 38, 49, 53, 55, 56, 57, 58, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 83, 94, 127, 140, 152
- Docência.....5, 8, 33, 34, 38, 47, 48, 49, 52, 57, 81, 88, 97, 99, 100, 101, 165, 166, 248
- Educação Básica.....6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 19, 20, 21, 31, 47, 50, 53, 54, 55, 56, 60, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 93, 99, 101, 163, 171, 175, 177, 186, 198, 248
- Educação Infantil...6, 66, 71, 77, 81, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 100, 101, 102, 105, 106, 109, 111, 115, 117, 145, 176, 188, 237, 248, 249, 250, 253, 255
- Educação Sexual.....10, 86, 87, 88, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97
- Emoções.....10, 12, 13, 14, 15
- Ensino de História.....7, 12, 13, 15, 214, 224, 225, 228, 233, 237

Ensino de Matemática.....	48, 58, 190, 196, 202, 253
Ensino Médio.7, 11, 12, 13, 14, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 39, 40, 65, 74, 77, 83, 141, 143, 158, 176, 177, 211, 248	
Ensino remoto.....	155, 165
Ensino Superior.26, 48, 49, 50, 54, 55, 56, 71, 82, 85, 93, 94, 105, 125, 132, 134, 138, 139, 166, 176	
Estágio...8, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 32, 33, 34, 40, 59, 81, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 101, 106, 158, 162, 166, 193, 204, 225, 230	
Fotografia....13, 169, 215, 217, 218, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 231, 233, 234, 235, 237, 243	
Geografia.....	15, 19, 24, 169, 173, 249, 251
Gestão Democrática.....	61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72
Gestão Escolar...8, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 32, 33, 61, 62, 70, 71, 72, 187, 249, 254, 255	
Inclusão.....4, 9, 10, 13, 25, 29, 30, 31, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 45, 48, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 83, 84, 85, 87, 93, 101, 103, 105, 110, 119, 123, 124	
Indígena.....	7, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24
Indústria cultural.....	12, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 223
Letras.....24, 35, 96, 117, 122, 139, 149, 153, 183, 188, 189, 203, 211, 212, 215, 223, 248, 250, 251, 252, 253, 254	
Língua Francesa.....	12, 203, 204, 205, 206, 208, 211, 252
Língua Inglesa.....12, 141, 142, 143, 145, 147, 148, 152, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 252	
Língua Portuguesa 7, 8, 12, 13, 14, 15, 16, 34, 35, 39, 40, 41, 44, 45, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 223, 251, 253	
dcLinguística textual.....	8, 34, 35, 36, 37, 40, 41, 44, 45
Metodologias ativas.....11, 115, 125, 126, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 164, 210	
Metodologias-pedagógicas.....	230
Mídias digitais.....	12, 168, 169, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 185, 186, 218
Natureza3, 14, 21, 29, 31, 32, 34, 40, 51, 80, 88, 90, 94, 104, 119, 120, 121, 122, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 145, 155, 157, 220, 244	

Projeto Político Pedagógico.....	23, 24, 33, 48, 64, 69
Psicopedagogia...4, 6, 9, 10, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 87, 103, 104, 106, 107, 108, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 248, 250, 251, 253, 254, 255	
Recursos tecnológicos.....	25, 29, 176, 184, 190, 194
Regime de historicidade.....	239, 240, 242, 243, 245, 246, 247
Saúde Mental.....	94, 95, 112, 113, 116, 120, 255
SEDUC.....	3, 7, 11, 12, 17, 18, 19, 248, 252
Sexualidade.....	86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 116, 153
Simulados.....	15, 18, 19
Distemas de amortização.....	25, 26, 27, 28, 29, 30
SPAECE.....	6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 21
Tabelas SAC e PRICE.....	28, 31
Técnicas Argumentativas.....	34, 39, 44
Tecnologia.....4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 21, 26, 28, 31, 32, 72, 76, 77, 85, 97, 99, 124, 125, 132, 133, 140, 153, 155, 157, 161, 163, 164, 165, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 209, 210, 211, 214, 226, 227, 235, 236, 248, 249, 252, 253	
Território.....7, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 74, 78, 110, 113, 114, 115, 120, 123, 204, 205, 206, 213	
Transtorno do Espectro Autista.....	10, 29, 30, 32, 35, 40, 55, 56, 64, 66
Warm up.....	143, 144, 145, 146

ISBN 978-658909149-3



9

786589

091493